



Anne Ruppert

**Welche Faktoren tragen
zur Zufriedenheit
pädagogischer Fachkräfte bei?**

BELTZ JUVENTA

Anne Ruppert

Welche Faktoren tragen zur Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte bei?

Anne Ruppert

Welche Faktoren tragen zur Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte bei?

Die Autorin

Dr. phil. Anne Ruppert ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Bielefeld, University of Applied Sciences and Arts (HSBI), Fakultät Sozialwesen/Pädagogik der Kindheit.

Diese Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) wurde im April 2023 an der Universität Bielefeld eingereicht, Fakultät der Erziehungswissenschaften.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> legalcode. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. 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 978-3-7799-7916-6 Print

ISBN 978-3-7799-7917-3 E-Book (PDF)

DOI: 10.3262/978-3-7799-7917-3

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Herstellung: Hanna Sachs

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

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

Danksagung	<u>15</u>
1 Einführung	<u>17</u>
1.1 Themenbezogene Einführung	<u>18</u>
1.2 Theoriebezogene Einführung	<u>20</u>
Makro-Ebene:	
Historische Entwicklung – von Wärter:innen zu Kindheitspädagog:innen	<u>25</u>
2 Historische Entwicklung – von Wärter:innen zu Kindheitspädagog:innen	<u>26</u>
2.1 Einführung: Historische Entwicklung – von Wärter:innen zu Kindheitspädagog:innen	<u>26</u>
2.1.1 1800 bis 1840 – Von Wärter:innen zu Fürsorger:innen	<u>26</u>
2.1.2 1840 bis 1920 – Von Fürsorger:innen zu Kindergärtner:innen	<u>30</u>
2.1.3 1920 bis 1990 – Von Kindergärtner:innen zur Erzieher:innen	<u>32</u>
2.1.4 Seit 1990 – Von Erzieher:innen zu Kindheitspädagog:innen	<u>36</u>
2.2 Kindertagesbetreuung heute im Spannungsfeld zwischen Betreuungs- und Bildungseinrichtung	<u>39</u>
2.3 Kindertagesbetreuung im europäischen Vergleich	<u>42</u>
2.4 Zusammenfassung: Historische Entwicklung – Von der Wärterin zur Kindheitspädagogin	<u>47</u>
3 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen kindheitspädagogischer Arbeit	<u>48</u>
3.1 Einführung: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen kindheitspädagogischer Arbeit	<u>48</u>
3.2 Familie heute	<u>49</u>
3.3 Kindheit heute	<u>50</u>
3.4 Gesellschaftliche Heterogenität	<u>52</u>
3.5 Sich ergebende Anforderungen	<u>55</u>
3.6 Zusammenfassung: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen kindheitspädagogischer Arbeit	<u>57</u>
4 Qualität kindheitspädagogischer Arbeit als Maßstab für professionelles Handeln	<u>58</u>
4.1 Einführung: Qualität kindheitspädagogischer Arbeit als Maßstab für professionelles Handeln	<u>58</u>
4.1.1 Strukturqualität	<u>61</u>

4.1.2	Prozessqualität	62
4.1.3	Orientierungsqualität/Einstellungsqualität	63
4.1.4	Ergebnisqualität	63
4.1.5	Organisations- und Managementqualität	64
4.1.6	Kontextqualität	65
4.1.7	Zusammenfassung: Qualität frühpädagogischer Arbeit	65
4.2	Ansehen und Berufsbild pädagogischer Fachkräfte	66
4.3	Professionalisierungsverständnis in der Frühpädagogik	68
4.3.1	Professionstheoretisches Professionalisierungsverständnis	69
4.3.2	Systemtheoretisches Professionalisierungsverständnis	72
4.3.3	Strukturtheoretisches Professionalisierungsverständnis	72
4.3.4	Interaktionistisches Professionalisierungsverständnis	73
4.3.5	Reflexives Professionsverständnis	74
4.4	Kindheitspädagogik als Profession?	76
4.5	Zusammenfassung: Qualität kindheitspädagogischer Arbeit als Maßstab für professionelles Handeln	82

Meso-Ebene:

Rahmenbedingungen professionellen Handelns in Kindertageseinrichtungen

[85](#)

5	Rahmenbedingungen professionellen Handelns in Kindertageseinrichtungen	86
5.1	Einführung	86
5.2	Umgang mit Begrifflichkeiten in dieser Arbeit	87
5.3	Erzieher:innen, Kinderpfleger:innen, Fachkräfte mit Hochschulabschluss	88
5.3.1	Erzieher:innen	88
5.3.2	Kinderpfleger:innen	89
5.3.3	Fachkräfte mit Hochschulabschluss	89
5.4	Personalstruktur	90
5.4.1	Einführung	90
5.4.2	Ausbildungsniveau	91
5.4.3	Altersstruktur	94
5.4.4	Verteilung weiblicher und männlicher Fachkräfte	95
5.4.5	Arbeitsverhältnis (befristet/unbefristet)	98
5.4.6	Anteil Vollzeit- und Teilzeitkräfte	99
5.4.7	Gruppenleitung und Ergänzungskräfte	99
5.4.8	Einkommensentwicklung	101
5.4.9	Trägerschaft	102
5.4.10	Finanzierung	105
5.4.11	Neoliberalismus in frühpädagogischen Einrichtungen	106

5.5	Gesetzlicher Rahmen professionellen Handelns in Kindertageseinrichtungen	108
5.5.1	Einführung: Gesetzlicher Rahmen professionellen Handelns in Kindertageseinrichtungen	108
5.5.2	Gesetzlicher Auftrag der Kindertagesbetreuung	108
5.5.3	Bildungspläne der Bundesländer	110
5.5.4	Pädagogische Leitlinien – Konzeption	112
5.5.5	Kooperation und Vernetzung	114
5.5.6	Qualitätsentwicklung	115
5.5.7	Qualitätsentwicklung und Evaluation	116
5.6	Zusammenfassung: Rahmenbedingungen professionellen Handelns in Kindertageseinrichtungen	118
6	Belastungsfaktoren kindheitspädagogischer Fachkräfte	120
6.1	Einführung: Belastungsfaktoren kindheitspädagogischer Fachkräfte	120
6.1.1	Strukturelle Belastungsfaktoren	120
6.2	Physische Belastungsfaktoren	122
6.3	Psychische Belastungsfaktoren	123
6.4	Zusammenfassung: Belastungsfaktoren pädagogischer Fachkräfte	124
7	Ressourcen kindheitspädagogischer Fachkräfte	125
7.1	Einführung: Ressourcen kindheitspädagogischer Fachkräfte	125
7.1.1	Struktur	125
7.2	Zusammenarbeit	126
7.3	Pädagogische Aufgaben	129
7.4	Zusammenfassung: Ressourcen kindheitspädagogischer Fachkräfte	130

Mikro-Ebene:

	Arbeitszufriedenheit kindheitspädagogischer Fachkräfte	133
8	Arbeitszufriedenheit kindheitspädagogischer Fachkräfte	134
8.1	Einführung: Arbeitszufriedenheit kindheitspädagogischer Fachkräfte	134
8.2	Definition Arbeitszufriedenheit	135
8.2.1	Arbeitszufriedenheit als Konstrukt	137
8.3	Konzepte zur Arbeitszufriedenheit	139
8.3.1	Zwei-Faktoren-Modell	139
8.3.2	Job Characteristics Model	141
8.3.3	Big Five	144
8.3.4	Modell der beruflichen Gratifikationskrise	145
8.3.5	Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungs-Theorie	147
8.3.6	Theory of Goal-Setting – Theorie der Zielsetzung	149
8.4	Motivationstheorie in Bezug zu Arbeitszufriedenheit	152
8.5	Zusammenfassung: Arbeitszufriedenheit kindheitspädagogischer Fachkräfte	154

9	Partizipation als Faktor der Arbeitszufriedenheit?	157
9.1	Einführung: Partizipation als Faktor der Arbeitszufriedenheit	157
9.2	Partizipationsverständnis	158
9.2.1	Politisches Verständnis von Partizipation	158
9.2.2	Pädagogisches Verständnis von Partizipation	160
9.3	Partizipation als Methode der Integration	161
9.4	Resonanz: Begriffsklärung	163
9.5	Partizipation als Motivation zum Erbringen von Qualität	164
9.6	Widersprüche	167
9.7	Zusammenfassung: Arbeitszufriedenheit kindheitspädagogischer Fachkräfte	169
10	Arbeitszufriedenheit, Partizipation und Qualität	170
Spezifizierung der Fragestellung		173
11	Spezifizierung der Fragestellung	174
Forschungsprozess		177
12	Forschungsvorgehen	178
12.1	Erkenntnistheoretische Grundlagen der Grounded Theory	179
12.1.1	Grounded Theory als Forschungsansatz	180
12.1.2	Forschungsmethodische Implikationen der Grounded Theory	181
12.1.3	Wahl der Forschungsmethode	187
12.2	Kritische Anmerkung zur Grounded Theory	187
12.2	Methodische Umsetzung	190
12.2.1	Leitfadeninterviews	190
12.2.2	Stichprobenziehung	198
12.2.3	Erfahrungen im Feld	201
12.2.5	Datenauswertung	206
	Weiteres Vorgehen	224
13	Ergebnisse	232
13.1	Faktor Transparente Strukturen	232
13.1.1	Hierarchien	232
13.1.2	Teamarbeit	239
13.1.3	Klare Regeln	240
13.1.4	Aufgabenteilung	241
13.1.5	Arbeitsmaterial	242
13.1.6	Pädagogisches Konzept	242
13.1.7	Entlohnung	244
13.1.8	Zusammenfassung: Faktor „Transparente Strukturen“	244

13.2	Faktor Sicherheit	248
13.2.1	Zusammenarbeit mit dem Träger	248
13.2.2	Pädagogisches Konzept	251
13.2.3	Sich Aufgaben gewachsen fühlen	252
13.2.4	Betriebsklima	253
13.2.5	Zusammenfassung: Faktor Sicherheit	254
13.3	Faktor Partizipation	255
13.3.1	Bedeutung von Partizipation	255
13.3.2	Eigene Fähigkeiten einbringen	256
13.3.3	Partizipation und Transparenz	257
13.3.4	Zusammenarbeit mit Vorgesetzten	258
13.3.5	Partizipation und Teamarbeit	260
13.3.6	Partizipation und begrenzter Handlungsraum	260
13.3.7	Partizipation und Organisation	262
13.3.8	Zusammenfassung: Faktor Partizipation	263
13.4	Faktor Arbeitszufriedenheit	264
13.4.1	Bedeutung von Arbeitszufriedenheit	264
13.4.2	Eigenständiges Arbeiten	265
13.4.3	Qualität	266
13.4.4	Arbeitszufriedenheit und Teamarbeit	267
13.4.5	Mangel an Fokussierung	268
13.4.6	Folgen von Arbeitszufriedenheit	268
13.4.7	Potenziale von Arbeitszufriedenheit	269
13.4.8	Zusammenfassung: Faktor Arbeitszufriedenheit	271
13.5	Synthese zentraler Ergebnisse	275

Diskussion und Interpretation der Ergebnisse [283](#)

14	Diskussion und Interpretation der Ergebnisse	284
14.1	Arbeitszufriedenheit als mehrdimensionales Konstrukt	284
14.1.1	Arbeitszufriedenheit auf der Mikro-Ebene	284
14.1.2	Arbeitszufriedenheit auf der Meso-Ebene	285
14.1.3	Arbeitszufriedenheit auf der Makro-Ebene	286
14.2	Einflussfaktoren für Arbeitszufriedenheit	287
14.2.1	Sicherheitsempfinden	287
14.2.2	Partizipation	290
14.2.3	Transparente Strukturen	293
14.3	Entwurf eines Modells zur Arbeitszufriedenheit	295

Reflexion, Fazit und Ausblick [299](#)

15	Reflexion, Fazit und Ausblick	300
15.1	Reflexion des Forschungsprozesses	300
15.2	Fehlende transparente Strukturen – ein Problem auf Makro-Ebene	301

15.3 Perspektiven für die Praxis: Professionalisierungsansätze in einem ambivalenten Feld	303
15.4 Perspektiven für die Forschung: Offene Fragen und Forschungsdesiderate	305
16 Schlusswort	307
Literaturverzeichnis	309
Eidesstattliche Erklärung	327
Anhang	329
I Interviews	329
I/I Übersicht Interviews	329
I/II Abbildungen Interviews	330
I/III Transkriptionsregeln	331

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ebenen nach Bronfenbrenner (1981, S. 38, 199, 241 f.)	21
Abbildung 2: Ebenen-Modell zur Rahmung der vorliegenden Arbeit. (Eigene Darstellung).	23
Abbildung 3: Ausbildungsniveau 2022. (vgl. Statistisches Bundesamt 2022)	92
Abbildung 4: Ausbildungsniveau seit 2010. (vgl. Statistisches Bundesamt 2010/2013/2017/2021)	93
Abbildung 5: Altersstruktur der Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen. (vgl. Statistisches Bundesamt 2022, S. 33 f.)	94
Abbildung 6: Anzahl männliche und weibliche Fachkräfte. (vgl. Statistisches Bundesamt 2022, S. 33)	95
Abbildung 7: Verhältnis männliche/weibliche Fach- und Führungskräfte. (vgl. Statistisches Bundesamt 2022)	97
Abbildung 8: Verhältnis Gruppenleitung/Ergänzungskräfte. (vgl. Statistisches Bundesamt 2010/2017/2022)	100
Abbildung 9: Rahmung kindheitspädagogischer Arbeit (Eigene Darstellung).	109
Abbildung 10: Belastungsempfinden pädagogischer Fachkräfte (vgl. Jungbauer, 2013, S. 8)	122
Abbildung 11: Einflussfaktoren auf Arbeitszufriedenheit. (Eigene Darstellung)	138
Abbildung 12: Zusammenfassung Zwei-Faktoren-Modell. (Eigene Darstellung)	141
Abbildung 13: Motivating Potential Score (MPS). (vgl. Hackman/ Oldham 1976, S. 258)	143
Abbildung 14: Zusammenfassung Job Characteristics Model. (Eigene Darstellung)	143
Abbildung 15: Zusammenfassung Big-Five-Modell. (Eigene Darstellung)	145
Abbildung 16: Zusammenfassung Modell der beruflichen Gratifikationskrise. (Eigene Darstellung)	147
Abbildung 17: Zusammenfassung Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungs-Theorie. (Eigene Darstellung)	149
Abbildung 18: Zusammenfassung Theory of Goal-Setting. (Eigene Darstellung)	152
Abbildung 19: Gegenüberstellung von Rahmenbedingungen und Faktoren zur Arbeitszufriedenheit. (Eigene Darstellung)	155

Abbildung 20: Einflussfaktoren von Motivation. (Eigene Darstellung)	166
Abbildung 21: Bedingungen und Folgen von Arbeitszufriedenheit. (Eigene Darstellung)	171
Abbildung 22: Skala Arbeitszufriedenheit. (Eigene Darstellung)	195
Abbildung 23: Skala Partizipation. (Eigene Darstellung)	195
Abbildung 24: Zusammenfassung Transparente Strukturen. (Eigene Darstellung)	233
Abbildung 25: Zusammenfassung Transparente Strukturen. (Eigene Darstellung)	245
Abbildung 26: Zusammenfassung Faktor Sicherheit. (Eigene Darstellung)	255
Abbildung 27: Zusammenhang: Transparente Verantwortungsbereich, Partizipation, Kompetenzen einbringen. (Eigene Darstellung)	262
Abbildung 28: Zusammenfassung Faktor Partizipation. (Eigene Darstellung)	264
Abbildung 29: Zusammenfassung Faktor Arbeitszufriedenheit. (Eigene Darstellung)	271
Abbildung 30: Zirkel der Arbeitszufriedenheit. (Eigene Darstellung)	272
Abbildung 31: Faktoren der Unzufriedenheit. (Eigene Darstellung)	274
Abbildung 32: Synthese Arbeitszufriedenheit und Transparente Strukturen. (Eigene Darstellung)	275
Abbildung 33: Rückmeldestruktur. (Eigene Darstellung)	281
Abbildung 34: Gewinn von Resonanzerleben. (Eigene Darstellung)	282
Abbildung 35: Bedürfnispyramide (vgl. Maslow 1977)	288
Abbildung 36: Zusammenhang von Bedürfnissen (nach Sicherheit, Zugehörigkeit, Anerkennung). (Eigene Darstellung)	289
Abbildung 37: Motivationsfaktoren. (Eigene Darstellung)	292
Abbildung 38: Modell zur Arbeitszufriedenheit. (Eigene Darstellung)	296
Abbildung 39: Skala Arbeitszufriedenheit und Partizipation. (Eigene Darstellung)	330

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Betreuungsquoten im europäischen Vergleich (ICEC 2021, S. 11 ff.)	45
Tabelle 2: Vergleich Gehalt Erzieher:in und Grundschullehrer:in (vgl. Öffentlicher Dienst 2023)	102
Tabelle 3: Darstellung Kontent-Faktoren und Kontext-Faktoren (vgl. Herzberg/Mausner/Bloch Snyderman 1959, S. 36; Nerdingen/Blickle/Schaper 2018, S. 430)	140
Tabelle 4: Motivationsfördernde und motivationshemmende Faktoren (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 230)	165
Tabelle 5: Arbeitsbedingungen zur Priorisierung im Interview	194
Tabelle 6: Leitfadeninterview	197
Tabelle 7: Sampling der vorliegenden Untersuchung	201
Tabelle 8: Vorlage Transkripte	205
Tabelle 9: Offenes Kodieren – Erste Kodes	206
Tabelle 10: Offenes Kodieren – Ergänzung erster Kodes	208
Tabelle 11: Offenes Kodieren – Ergänzende Kodes (4. Interview)	211
Tabelle 12: Kodiersystem	212
Tabelle 13: Axiales Kodieren – Kontrastierende Kodes	214
Tabelle 14: Häufigkeit genannter Kodes in den ersten sieben Interviews (1)	219
Tabelle 15: Häufigkeit genannter Kodes in den ersten sieben Interviews (2)	220
Tabelle 16: Häufigkeit genannter Kodes in den ersten sieben Interviews (3)	221
Tabelle 17: Häufigkeit genannter Kodes in den ersten sieben Interviews (4)	222
Tabelle 18: Darstellung der Kategorien	223
Tabelle 19: Kategoriensystem und Ankerbeispiele	224
Tabelle 20: Kernkategorien – Selektives Kodieren	230
Tabelle 21: Sampling der vorliegenden Untersuchung	329

Danksagung

„Frau Ruppert, wie kommt es eigentlich, dass die Fluktuation unter Erzieher:innen so hoch ist?“ – Ich begab mich auf die Suche nach einer Antwort, heraus kam diese Arbeit.

Das Schreiben einer Dissertation ist wie eine Rolltreppe hochlaufen, die abwärtsfährt (vgl. Beck-Bornholdt 2011, S. 3). Damit einem auf dem Weg nach oben nicht zwischendurch die Puste ausgeht, braucht es Menschen, die einen auf dem Weg begleiten. Und diesen möchte ich hier meinen Dank aussprechen:

Zuallererst gebührt mein außerordentlicher Dank meinen beiden Betreuerinnen Professorin Dr. Susanne Miller und Professorin Dr. Helen Knauf: Danke für euer immer wertschätzendes Feedback und euer Vertrauen, dass ich irgendwann am Ende der Rolltreppe angekommen sein werde.

Darüber hinaus möchte ich mich bei meinen Freunden bedanken: Niemand weiß die Frage nach dem Stand der Dissertation so erwartungsfrei und stets motivierend zu stellen, wie ihr es die letzten Jahre getan habt. Danke für euren ewigen Zuspruch!

Dabei möchte ich einen besonderen Dank an meine Kolleginnen und Freundinnen Jacinta Kellermann, Nora Jehles und Lynn Grevenitz aussprechen, die mit konstruktivem Feedback und optischer Gestaltung zu dieser Arbeit beigetragen haben. Mit konstruktivem Feedback und wertvollen Austausch hat auch das Kolloquium der AG 3 zum Erfolg dieser Arbeit beigetragen. Danke für eure Beiträge und das immer nette Zusammensein.

Meinen besonderen Dank möchte ich meiner Familie, insbesondere meinem Ehemann aussprechen: Danke für dein immer offenes Ohr, dein aufmerksames Zuhören, deine konstruktiven Rückfragen und deinen unermüdlichen Optimismus! Auch wenn es mir manchmal schwerfiel, du hast immer daran geglaubt, dass ich diese Arbeit fertig stelle. Danke!

An meine wunderbaren Töchter: Danke für euer Mitfiebern, euer Staunen über die wachsende Zahl der geschriebenen Seiten und eure erwartungsfrohen Augen bei der Frage, ob die Arbeit endlich fertig ist – und dass nur, weil ihr gespürt habt, wie wichtig diese Arbeit für mich ist.

1 Einführung

Kindertageseinrichtungen haben in den vergangenen 15 Jahren eine massive Expansion erfahren. Diese Expansion fand zum einen in quantitativer Hinsicht durch eine Steigerung der Betreuungsplätze (insbesondere für Kinder in den ersten drei Lebensjahren) und den Ausbau der Ganztagsbetreuung statt. Zum anderen sind auch die qualitativen Anforderungen an Kindertageseinrichtungen deutlich gestiegen: An erster Stelle ist hier die Betonung von Bildung zu sehen, hinzu kommen wachsende Ansprüche an die Beziehungsqualität, Zusammenarbeit mit Eltern und Inklusion. All diese Erwartungen sollen Fachkräfte bei weitgehend gleich gebliebenen Rahmenbedingungen erfüllen. So nehmen viele Fachkräfte ein Missverhältnis zwischen ihrer materiellen und gesellschaftlichen Anerkennung und den gestiegenen Anforderungen wahr. Dieses Missverhältnis zeigt sich zum einen in der Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte und mündet in personeller Fluktuation in der Kindertagesbetreuung. So geben 46 % der pädagogischen Fachkräfte an, dass sie kündigen würden, sollten sie einen besseren Arbeitsplatz finden (vgl. Schulte/Hadelli 2019, S. 11). Dabei ist gerade für den frühpädagogischen Bereich Kontinuität von besonderer Bedeutung, zum einen für die Bindungsarbeit mit den Kindern, zum anderen in Hinblick auf Planungssicherheit und Qualität der Pädagogik.

Viele Fachkräfte haben unter Überlastung und unter den Arbeitsbedingungen zu leiden, was sich beispielsweise in hoher Fluktuation oder im Burn-Out äußert. Insgesamt scheint die Attraktivität des Berufs sowohl für potenziell interessierte als auch für bereits aktive pädagogische Fachkräfte vermindert zu sein. Aktuell besteht bereits ein starker Fachkräftemangel, der sich in den folgenden Jahren weiter verstärken wird (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2022). Diesem Fachkräftemangel wird entgegengewirkt, indem ungelernte Kräfte personelle Engpässe ausgleichen, wodurch ein Flickenteppich der Arbeitskräfte und der Verantwortlichkeiten entsteht. Fraglich bleibt dabei auch die Sicherung qualitativer pädagogischer Arbeit, die zum einen durch die stetig reformierte Ausbildung der Erzieher:innen gelingen soll, zum anderen durch den Ausbau der Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte. Dieses Hinwirken steht der Einstellung ungelernter Kräfte entgegen und verdeutlicht den Mangel an Kontinuität auch auf struktureller Ebene.

Das Forschungs- und Entwicklungsgebiet dieser Arbeit setzt bei diesem Spannungsverhältnis an. Vor dem Hintergrund, der Fluktuation entgegenzuwirken, wird in dieser Arbeit versucht, die zentrale Frage nach den Faktoren zu beantworten, die zur Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte beitragen. Der Schwerpunkt soll dabei auf Perspektiven von Fachkräften liegen, wobei die Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit dennoch Berücksichtigung finden

werden. Im Mittelpunkt steht folgende Fragestellung: Welche Faktoren erhöhen die Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen? Der theoretische Rahmen für die Identifikation von Faktoren der Zufriedenheit findet dabei zum einen über den Exkurs in Rahmenbedingungen aktueller Kindertagesbetreuung statt, zum anderen über ein erweitertes Verständnis von Professionstheorien (vgl. Stichweh 2000; Schütze 1992; Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992) und Qualitätsansprüchen aktueller Kindertagesbetreuung (vgl. Fhtenakis 1998; Roux 2002; Tietze 2016).

Die besonderen Herausforderungen der Arbeit mit immer jünger werdenden Kindern in einer heterogener werdenden Gesellschaft, insgesamt gestiegene Anforderungen an die pädagogische Arbeit und eine zunehmend älter werdende Fachkräftestruktur prägen die Professionslandschaft in Kindertageseinrichtungen. Umso wichtiger ist es herauszufinden, wie die Berufszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte gesteigert werden kann. Hier setzt die geplante Untersuchung an. Sie soll die Perspektive von Fachkräften auf ihre Arbeitssituation in den Blick nehmen. Einem salutogenetischen Ansatz folgend sollen deshalb Faktoren der Arbeitszufriedenheit identifiziert werden. Im Sinne einer anwendungsorientierten Forschung ist es das Ziel, Handlungsoptionen für eine positive Gestaltung des Arbeitsumfelds abzuleiten.

1.1 Themenbezogene Einführung

Die grundlegende Veränderung des Berufsbildes pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen hat dieses Berufsfeld in den vergangenen Jahren zu einer noch differenzierteren und zugleich anspruchsvolleren Tätigkeit gemacht, als es das traditionelle Berufsbild der Erzieher:in suggeriert. Die Verankerung von Kindertageseinrichtungen als Elementarstufe des Bildungswesens, wie sie im „Gemeinsamen Rahmen der Länder“ erstmalig 2004 festgelegt wurde (vgl. JFMK/KMK 2022), ist ein wichtiger Meilenstein im Umbauprozess von einem Sozialberuf zu einem Bildungsberuf. Der Weg zu einer pädagogischen Profession ist mit zahlreichen Friktionen verbunden. Mit diesem Veränderungsprozess steht auch der massive Ausbau der Kindertageseinrichtungen seit der Jahrtausendwende in Verbindung. Durch Betreuungsplatzgarantieren für Kinder ab dem dritten Geburtstag (1998) und dem ersten Geburtstag (2013) ist auch der Bedarf an pädagogischen Fachkräften erheblich gestiegen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2022). Dieser Bedarf kann bereits jetzt kaum gedeckt werden und was in Zukunft nur noch schwerer werden wird.

So ist die Schwerpunktverschiebung von Betreuung und Erziehung hin zu Bildung mit einer stärkeren Orientierung an Bildungsbereichen, erhöhten Anforderungen an Beobachtung und Dokumentation sowie vermehrter Kommunikation mit Eltern und weiteren Stationen der Bildungskette verbunden. Mit den Zielen

der Inklusion und der Integration sind pädagogische Fachkräfte besonders gefordert, einen wesentlichen Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt zu leisten. Daran anschließend befindet sich frühpädagogische Kindertagesbetreuung stets in einem Spannungsfeld zwischen Bildungs- und Betreuungsanspruch. Verdeutlicht wird diese Ambivalenz in ihrer strukturellen Zugehörigkeit zur Kinder- und Jugendhilfe sowie ihrer inhaltlichen Verordnung der „Gemeinsamen Rahmung der Länder“ durch die Kultusministerkonferenz (KMK). Somit ergibt sich nicht nur ein Spannungsfeld aus quantitativem Ausbau – gestiegene Anforderungen bei gleichbleibenden Ressourcen –, ein Spannungsfeld ergibt sich auch aus dem uneinheitlichen frühpädagogischen Anspruch.

Der Ruf nach Qualität wird deutlich, nicht zuletzt durch den (erneut aktuellen) Ruf nach einer Kindertagespflicht ab dem vierten Lebensjahr. Auf diese Weise soll Bildungsungleichheiten und der Heterogenität des Bildungsniveaus der (Grund-)Schüler:innen entgegengewirkt werden. Gleichzeitig bleibt die Frage nach einheitlichen Qualitätsstandards frühpädagogischer Bildungsarbeit unbeantwortet. Der Qualitätsanspruch soll durch den Träger der Kindertageseinrichtungen sichergestellt werden, auf welche Weise und durch welche Maßnahmen dieser gesichert wird, wird an die Träger der Einrichtungen delegiert und verbleibt auf weitgefassten Vorgaben. Dazu zählen zum Beispiel: „Leitlinien der pädagogischen Arbeit unter Berücksichtigung der in der UN-Kinderrechtskonvention normierten Kinderrechte, die z. B. durch das Recht auf Spiel, Bildung, Beteiligung und Selbstentfaltung einen inhaltlichen Rahmen setzen“ (Frühe Chancen 2017, S. 1). Durch welche Methoden oder Maßnahmen dieser Anspruch erfüllt werden kann, wird durch den Träger und die Fachkräfte innerhalb der Einrichtungen entschieden.

Dieses Spannungsfeld aus gesteigerten Anforderungen und uneinheitlichen Vorgaben erleben viele pädagogische Fachkräfte als Belastung. Daher ist es von eminenter Bedeutung, die Attraktivität des Arbeitsplatzes Kita zu erhalten bzw. zu steigern, um dem Gefühl der Belastung entgegenzuwirken. Bisher liegen verschiedene Studien vor, die Wünsche von Fachkräften zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen benennen, so z. B. Viernickel/Voss/Mauz (2017), Jungbauer (2013) und Rudow (2004).

Als wesentliche Faktoren werden benannt:

- kleinere Gruppengröße,
- günstigerer Betreuungsschlüssel,
- bessere Bezahlung,
- professionellere Leitung,
- angemessene Ausstattung der Einrichtungen,
- Supervision und Weiterbildungsangebote.

Dabei handelt es sich im Wesentlichen um Strukturparameter. Wenig ist über die weichen Faktoren der Arbeitszufriedenheit bekannt. Erste Hinweise ergeben sich aus der Untersuchung von Viernickel et al. (2013), die Team- und Leitungsstrukturen als Ressource bzw. Belastungsfaktor identifizieren. Insbesondere Wertschätzung, Vertrauen, Respekt und gegenseitige Unterstützung werden als Ressourcen herausgearbeitet.

Die genannten Befunde beruhen schwerpunktmäßig auf quantitativen Untersuchungen oder behandeln die Faktoren der Zusammenarbeit eher am Rande. Aus Untersuchungen zu Berufswahlmotiven ist bekannt, dass pädagogische Fachkräfte sich vorrangig aus inhaltlichen Gründen (Freude an der Arbeit mit Kindern, Unterstützung von Familien, Zusammenarbeit im Team) für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen entscheiden (vgl. Knauf 2009, S. 53). Deshalb ist es sinnvoll, hier genauer hinzuschauen und herauszufinden, welche Aspekte des Alltags es sind, die die Arbeitszufriedenheit steigern. Vor dem Hintergrund dieser uneinheitlichen Struktur, in der sich frühpädagogische Betreuungsarbeit heute bewegt, braucht es das Wissen um individuelle Bedürfnisse gemeinsam mit dem Wunsch, allgemeingültige Maßnahmen und Methoden ableiten zu können, die zur Zufriedenheit der Fachkräfte beitragen können.

1.2 Theoriebezogene Einführung

Zu Beginn dieser Arbeit wird ein Einblick in das Tätigkeitsfeld von Kindertagesbetreuung gegeben. Im ersten Schritt wird dabei die historische Entwicklung der frühpädagogischen Betreuungsarbeit bis heute wiedergegeben. Auf dieser Grundlage wird das aktuelle Tätigkeitsfeld frühpädagogischer Betreuungsarbeit dargestellt. Dabei werden sowohl Rahmenbedingungen, statistische Angaben und der quantitative Ausbau als auch gesellschaftliche Entwicklungen und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die aktuelle Frühpädagogik betrachtet. Die Darstellung dient als Kontext, in dem die Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte untersucht wird. Entsprechend vielfältig ist die Darstellung angelegt, um einen umfangreichen und objektiven Einblick in die Arbeitswelt der Fachkräfte zu erlangen.

Im nächsten Abschnitt werden Rahmenbedingungen sowie Belastungsfaktoren und Ressourcen pädagogischer Fachkräfte dargestellt. Nachdem im ersten Abschnitt ein Einblick in das Tätigkeitsfeld im Rahmen historischer, gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen gegeben wurde, wird in diesem Abschnitt ein Blick in das praktische Tätigkeitsfeld frühpädagogischer Arbeit geworfen. Dazu zählen zum einen statistische Angaben, zum anderen Einblicke in Ressourcen und Belastungsfaktoren pädagogischer Fachkräfte.

Anschließend werden Modelle und Konzepte der Arbeitszufriedenheit dargestellt. Diese Modelle orientieren sich zwar auch an Rahmenbedingungen, konzentrieren sich jedoch auf die individuelle Wahrnehmung der Fachkräfte selbst. Bezugnehmend auf die erstgenannten Abschnitte wird Arbeitszufriedenheit als ein individuelles Konstrukt in einem Kontext von Arbeitsbedingungen definiert, welche in den ersten beiden Abschnitten dargestellt werden.

Um den Bezug zueinander herzustellen und die Abhängigkeit der drei Faktoren miteinander darzustellen, bietet sich die Rahmung der Arbeit auf Basis von Bronfenbrenners (1981) Modell der Ökologie der menschlichen Entwicklung an.

Bronfenbrenner (1981) nutzt das Modell, um aufzuzeigen, dass menschliche Entwicklung immer in einem gegenseitigen Anpassungsprozess von Individuum und Umwelt passiert. Entwicklung definiert er dabei als lebenslangen Veränderungsprozess. Die Umwelt betrachtet Bronfenbrenner als System und unterteilt sie in Lebensbereiche, deren Verbindung miteinander entscheidend für die menschliche Entwicklung ist. So erklärt er, dass ein Erlebnis nicht nur für einen Lebensbereich bedeutend sein kann, sondern alle Lebensbereiche beeinflussen kann. Als Beispiel führt er an, dass Kinder, die lesen lernen, nicht nur eine individuelle Kompetenz erwerben, sondern diese Kompetenz auch die Beziehung zu anderen Lebensbereichen wie Familie, Schule und Gesellschaft beeinflusst (S. 19). Bezugnehmend auf das zentrale Thema dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, wie sich Fähigkeiten, Bedürfnisse und Wahrnehmungen nicht nur auf Ebene der individuellen Fachkräfte darstellen, sondern welche Auswirkungen diese auf die frühpädagogische Arbeit haben.

Andersherum beeinflussen die Lebensbereiche wie Rahmenbedingungen frühpädagogischer Arbeit und Gesellschaft wiederum den individuellen Lebensbereich, ohne dass das Individuum Einfluss darauf hat. Die Lebensbereiche der Individuen unterteilt Bronfenbrenner in drei Ebenen:



Abbildung 1: Ebenen nach Bronfenbrenner (1981, S. 38, 199, 241 f.)

Individuen passen sich im Laufe ihres Sozialisationsprozesses an ihre Umwelt an und verändern diese durch ihr Handeln. Dabei wird der Prozess von den individuellen Beziehungen, die sich aus den Lebensbereichen des Individuums ergeben und dem Kontext der Umwelt bestimmt, in dem das Individuum lebt. So beschreibt Bronfenbrenner die Makro-Ebene als gesellschaftlichen Kontext mit kulturellen Werten und Normen, welche die Entwicklung des Individuums rahmen (vgl. S. 172f.). Gleichzeitig beeinflusst das Individuum die soziale Umwelt innerhalb des jeweiligen Handlungsraums. Das Individuum erhält Freiraum innerhalb des gesellschaftlichen Rahmens und kann in diesem die Umwelt beeinflussen (vgl. S. 174). Beispielhaft für diese Arbeit ist die Frage nach dem Handlungsspielraum pädagogischer Fachkräfte und inwiefern Fachkräfte ihre Arbeitszufriedenheit und damit die Arbeit in der Institution zu ihren Gunsten verändern können.

Es stellt sich die Frage, inwieweit Fachkräfte ihr Tätigkeitsfeld verändern können, oder im umgekehrten Fall, inwieweit Maßnahmen, die zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen, Qualität oder Arbeitszufriedenheit beitragen sollen, im Alltag der Fachkräfte erlebbar sind. Bronfenbrenner erklärt hierzu, dass es notwendig sei, die Individuen der Lebenswelt zu ihrer Umwelt und den Einflussfaktoren zu befragen. „Die Einbindung der Akteure in soziale Kontexte bestimmt letztlich auch, wie sie den jeweiligen Raum bewerten“ (Grundmann/Kunze 2008, S. 175).

Dem zur Folge ist sowohl der Raum, in dem das Individuum handelt, als auch seine individuelle Bewertung wichtig. Auf dieser Grundlage wird das Modell Bronfenbrenners als strukturelle Rahmung dieser Arbeit in abgewandelter Form genutzt. Um die individuelle Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte einordnen und interpretieren zu können, braucht es die Darstellung des Tätigkeitsfelds frühpädagogischer Arbeit vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Anforderungen und Diskurse. In dieser Arbeit wird dieser Teil als Professionalisierung frühpädagogischer Arbeit betitelt.

Professionalisierung frühpädagogischer Arbeit:

- Historische Einordnung – von Fürsorger:innen zu Kindheitspädagog:innen,
- Gesellschaftliche Anforderungen an professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen,
- Professionalisierungsverständnis in der Frühpädagogik.

Daran anschließend wird ein Blick in das Tätigkeitsfeld frühpädagogischer Arbeit geworfen. Unter welchen Rahmenbedingungen findet frühpädagogische Betreuungsarbeit statt und welchen gesetzlichen Vorgaben unterliegt die Arbeit? In dieser Arbeit wird dieser Abschnitt mit Rahmenbedingungen professionellen Handelns in Kindertageseinrichtungen betitelt.

Professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen:

- Rahmenbedingungen professionellen Handelns in Kindertageseinrichtungen,
- Statistische Angaben,
- Gesetzliche Vorgaben.

Im dritten Teil rückt die individuelle Wahrnehmung der Fachkräfte in den Fokus, begründet in der Auswahl von Konzepten zur Arbeitszufriedenheit, die sich vorwiegend auf die individuelle Wahrnehmung und Einschätzung der Beschäftigten beziehen. An diesen Teil schließt der Forschungsteil der Arbeit an, der die vorgestellten Konzepte mit der Befragung der Fachkräfte untersucht.

Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte:

- Arbeitszufriedenheit,
- Konzepte der Arbeitszufriedenheit,
- Partizipation als Faktor der Arbeitszufriedenheit,
- Forschungsstand – Arbeitszufriedenheit, Qualität und Partizipation,
- Forschungsvorgehen.

Bezugnehmend auf Bronfenbrenners Modell gliedert sich die Arbeit wie in Abbildung 2 dargestellt:



Abbildung 2: Ebenen-Modell zur Rahmung der vorliegenden Arbeit. (Eigene Darstellung).

Sowohl der Forschungsteil als auch die Auswertungsmethode dieser Arbeit sind auf der Mikro-Ebene angesiedelt. Durch eine individuelle Befragung werden zwölf Fachkräfte aus Nordrhein-Westfalen mithilfe des Leitfadenterviews zu individuellen Bedingungen der Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte befragt.

Die Auswertung wird nach der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1967; Corbin/Strauss 1990) vorgenommen. In dieser Auswertungsmethode entwickelt sich eine Theorie aus den Daten heraus, die unabhängig theoretischer Vorannahmen herausgearbeitet wird. Auch diese Methode dient dem Ziel, individuelle Bedingungen der Fachkräfte zu erfahren, und ist entsprechend auf der Mikro-Ebene angesiedelt.

Ziel ist es, anhand des Modells zur besseren Lesbarkeit durch Einordnung der Inhalte beizutragen. Weiter sind die Ergebnisse der Befragung zwar auf Mikro-Ebene angesiedelt, können aber Auskünfte über andere Ebenen beinhalten und Schwierigkeiten innerhalb der Ebenen sichtbar machen. Das Modell dient abschließend der Verknüpfung von gesellschaftlichen Anforderungen, Rahmenbedingungen frühpädagogischer Arbeit und der individuellen Wahrnehmung der Arbeitszufriedenheit.

Makro-Ebene:
Historische Entwicklung –
von Wärter:innen zu
Kindheitspädagog:innen

2 Historische Entwicklung – von Wärter:innen zu Kindheitspädagog:innen

2.1 Einführung: Historische Entwicklung – von Wärter:innen zu Kindheitspädagog:innen

Der aktuelle Diskurs um Professionalität in der frühpädagogischen Arbeit ist das Ergebnis einer historischen Entwicklung. Aus Bewahranstalten für Kinder sind heute frühpädagogische Einrichtungen geworden, mit eigenem Bildungsauftrag. Um die Situation frühpädagogischer Bildung und den Ruf nach Qualität und Professionalisierung heute einordnen zu können, ist ein Blick auf die Entwicklung der letzten Jahrhunderte nötig. Dieser Rückblick wird in diesem Abschnitt dargestellt, mit einem kurzen Exkurs auf die gesellschaftlichen Entwicklungen und im Hinblick auf die Anforderungen an frühpädagogische Betreuung zu jener Zeit. Bezugnehmend auf die Forschungsfrage in dieser Arbeit wird der Fokus primär auf die strukturelle Verankerung sowie Verantwortungsbereiche und Anforderungen an Beschäftigte in den Einrichtungen gelegt. Dabei wird bewusst die Zeit des Ersten und Zweiten Weltkriegs ausgespart und nur jene Inhalte werden aufgegriffen, die auf den Professionalisierungsdiskurs nachhaltigen Einfluss hatten.

2.1.1 1800 bis 1840 – Von Wärter:innen zu Fürsorger:innen

Kindertagesbetreuung hat ihren Ursprung weit vor dem 18. Jahrhundert. So empfahl bereits 1774 der deutsche Pädagoge Johann Basedow (1724–1790) die Beschäftigung mit Kindern, in seinem Werk *Elementarwerk*; anders als der Philosoph und Pädagoge Jean-Jaques Rousseau (1712–1778), der in seinem Werk *Émile* (1963) das genaue Gegenteil forderte (vgl. Luc 2015, S. 34). Mit dem Ende des 18. Jahrhunderts trugen sowohl gesellschaftliche Modernisierungsprozesse (z. B. Vorläufer der Industrialisierung), als auch ein enormer Bevölkerungszuwachs zur Verarmung vieler Familien bei. Die außerfamiliäre Betreuung ermöglichte Familien die Erwerbstätigkeit beider Elternteile. In Bewahranstalten wurden Kinder von ungelerten Frauen betreut, ohne pädagogischen Anspruch (vgl. Helm 2016, S. 19).

Unabhängig davon eröffnete Pastor Johann Friedrich Oberlin (1740–1826), ein Vertrauter der Schriften von Johann Amos Comenius (1592–1670) und Rousseau, bereits 1771 eine Handarbeitsschule für Kinder bis zum Alter von sechs Jahren. Hier wurden den Kindern neben Stricken auch Gebete, religiöse und naturwissenschaftliche Geschichte und Lieder beigebracht (vgl. Luc 2015, S. 34). Ziel war es

hier nicht mehr, die Kinder arbeitender Eltern „nur“ zu betreuen, sondern sie zu beschäftigen. Als Folge wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritts wollte Oberlin neben der Beschäftigung auch auf die Erziehung der Kinder einwirken, um sie auf das Leben der sich verändernden Gesellschaft vorzubereiten. In den Einrichtungen waren Frauen tätig, in Abgrenzung zu den männlichen Lehrern, die in der Schule tätig waren. Trotz der lehrenden Beschäftigung, welche sowohl auf einer pädagogischen Grundlage wie auch einer gesellschaftlichen Begründung basiert, und einer zu durchlaufenden Qualifizierung wurden die Beschäftigten nicht als Lehrerinnen betitelt (vgl. Konrad 2012, S. 28 ff.).

Im Jahr 1801 wurde in Paris durch Adelaide de Pastoret (1765–1843) eine Bewahranstalt für zwölf Kinder armer und berufstätiger Eltern eingerichtet. Nach der Hungersnot nahm sich Pauline von Detmold das französische Modell der Einrichtung für Kinder zum Vorbild, und eröffnete 1802 die erste Kindertagesstätte (day nursery) in Deutschland. Hier wurde den Kindern Stricken und Singen beigebracht. Ähnliche Einrichtungen verbreiteten sich um 1815 im deutschsprachigen Raum Europas (vgl. Luc 2015, S. 34). Gleichzeitig legte die Bedeutung schulischer Bildung in Deutschland an Bedeutung zu. Galten bisher Kinder im schulpflichtigen Alter als volle Arbeitskräfte, so wurde nun von staatlicher Seite mit Nachdruck versucht, die Schulpflicht durchzusetzen. In diesem Zusammenhang wurde erstmals von „früher“ und „später“ Kindheit gesprochen. Frühe Kindheit beschreibt dabei die Zeit vor dem Schulalter, späte Kindheit die Altersgruppe der Kinder ab Schuleintritt. Mit Eintritt in die Schule wurde ein Teil der elterlichen Verantwortung in die Hände der Schule übergeben (vgl. Konrad 2012, S. 12).

Die Einführung der Infant-Schools in Großbritannien veränderte die Landschaft der Betreuungseinrichtungen nachhaltig. Robert Owen, selbst Besitzer einer Baumwollspinnerei, eröffnete im Jahr 1816 die erste Infant-School, in einem Industriegebiet nahe Glasgow. Sein Ziel war die Verbesserung der Lebenssituation seiner Arbeiter:innen und der Kinder, die in seiner Fabrik tätig waren. Beeindruckt von den unterschiedlichen Schriften zur Pädagogik und Besuchen von Einrichtungen im europäischen Raum, stand für Owen die Entwicklung des sensiblen kindlichen Charakters im Fokus seiner Betreuung. Die Einrichtungen erhielten einen pädagogischen Auftrag, wobei dieser eher als Form der Beschäftigung diente und über das Erlernen von Tänzen, religiöser Geschichten und geografischer Inhalte erfüllt wurde. Owens Ziel war es, durch außerfamiliäre Betreuung und Beschäftigung der Kinder auf die Verbesserung der Lebenssituation der Kinder einzuwirken. Auf diese Weise wurde auch das politische Interesse an den Einrichtungen geweckt und die Ausbildung qualifizierter Fachkräfte wurde als gesellschaftlich wichtig erachtet (vgl. Luc 2015, S. 35 f.; Konrad 2012, S. 32 ff.). Wie Oberlin ließ auch Owen seine Arbeitskräfte extra ausbilden, um die Inhalte

und die Art der Beschäftigung mit den Kindern zu erlernen. Anders als Oberlin ließ Owen sowohl männliche als auch weibliche Arbeitskräfte ausbilden (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 18).

Die Entwicklung institutioneller Kinderbetreuung in Deutschland hängt mit den Folgen der Industrialisierung und der damit verbundenen Entwicklung des Zusammenlebens der Familien zusammen: Aufgrund technischen Fortschritts nahm die Bedeutung menschlicher Arbeitskraft an Bedeutung ab. Es kam sowohl zu einer industriellen als auch einer landwirtschaftlichen Krise, die Familien und deren Kinder in existenzielle Notlagen brachten. Knapp zwei Drittel der deutschen Familien waren bis Mitte des 19. Jahrhunderts von Armut betroffen, sodass bereits die Kinder erwerbstätig sein mussten statt ihrer schulischen Bildung nachgehen zu können. Eine weitere Entwicklung dieser Zeit zeigte sich im Zusammenleben der Familien: Lebten bisher Eltern, Kinder, Großeltern und weitere Verwandte mit im Haus, spalteten die gesellschaftlichen Entwicklungen (z. B. Industrialisierung, Aufklärung) das Zusammenleben der Kernfamilie und der erweiterten Familie (z. B. Großeltern). Einhergehend mit der Trennung von Wohn- und Arbeitsplatz wurden die Kinder sich selbst überlassen.

Auf der anderen Seite wurde die Phase der frühen Kindheit zunehmend als bedeutsam empfunden: Als Resultat der bisher hohen Kindersterblichkeit war die emotionale Bindung der Eltern zum Selbstschutz bisher nicht so stark. Im Zuge medizinischen Fortschritts, der Verbesserung der Hygiene und der damit einhergehenden Minderung des Kindstods stieg gerade die Lebensphase der frühen Kindheit in ihrer Bedeutung. Sie galt als besonders prägend (vgl. Konrad 2012, S. 14–18). Kinderarbeit wurde verboten, wodurch gerade die von Armut betroffenen Familien berührt waren. Nicht nur dass der Erwerb der Familie geringer wurde, auch die Betreuung der Kinder war ohne die Erwerbstätigkeit nicht mehr gesichert. Die Betreuung und Beschäftigung mit den Kindern waren nur den Frauen des Bürgertums möglich. Von Armut betroffene Familien waren auf die Betreuung ihrer Kinder in Bewahranstalten angewiesen. Hier standen nicht die Beschäftigung und die Pädagogik der Kinder im Fokus, sondern primär die Aufsicht der Kinder arbeitender Eltern. Jedoch wurde bereits Anfang des 19. Jahrhunderts dafür plädiert, Kinder in Vorbereitung auf die Schule in eine Einrichtung zu schicken und alle Kinder unabhängig von ihrer gesellschaftlichen Zugehörigkeit gemeinsam zu betreuen. Das Prinzip der Chancengerechtigkeit trat hier erstmalig in Erscheinung (vgl. Helm 2016, S. 19 ff.). Anders als bei Oberlin und Owen wurde die Aufgabe der Betreuung von (ungerlenen) Frauen übernommen, da die Erziehung des Kindes als rein weibliche Aufgabe angesehen wurde. Auch die Erziehungs- und Betreuungsaufgabe des Bürgertums wurde von (ungerlenen) Angehörigen der Familie übernommen und bedurfte keiner gesonderten Qualifizierung (vgl. Konrad 2012, S. 24 f.; Helm 2016, S. 20 f.).

In Deutschland herrschten bis Mitte des 19. Jahrhunderts diverse solcher Einrichtungstypen vor, welche sich in der Art ihrer Arbeit jedoch wenig unterschieden: Kleinkindbewahranstalten, Kleinkinderschulen und Kindergärten. Auch innerhalb der Einrichtungen zeichnete sich ein vielfältiges Bild an Beschäftigten ab: „Wartefrauen, Wärterinnen, (...) Kinderfrauen, (...) Kinderlehrerinnen etc.“ (Helm 2016, S. 20). Dabei unterschied sich auch der Kindergarten nicht von den anderen Arten der Bewahrung der Kinder und war mit dem Fröbel’schen Kindergarten nicht vergleichbar (vgl. ebd., S. 45, 56 f.). Die Einrichtungen wurden meist durch private oder kirchliche Träger organisiert und konnten keine finanzielle Bezuschussung des Staates erwarten. Es lag lediglich im Interesse des Staates, die Betreuung der Kinder berufstätiger Eltern zu gewährleisten. Hier wurde die Betreuung durch sogenannte „Warteschulen“ übernommen, welche dem Gemeindewesen der Stadt unterlagen. Die Verantwortung lag damit in privaten oder konfessionellen Händen und wurde im öffentlichen Auftrag gehandelt. Die Betreuung unterlag der Kontrolle des Staates, wobei es über die Art der Betreuung lediglich Rahmenbedingungen anstelle pädagogischer Anweisungen gab, z. B. Hinweise auf Ausgestaltung der Arbeit oder die Festlegung der Altersgruppe (vgl. ebd., S. 56 ff.).

Nicht nur die Vermehrung der Einrichtung, auch die Art der Arbeit mit den Kindern wurde über die europäischen Grenzen hinaus verbreitet. In Frankreich zeichneten sich bis ins 19. Jahrhundert die Kleinkindbewahrungseinrichtungen durch Strenge und Ordnung aus. Durch den Besuch des Bezirksbürgermeisters Jean-Denys Cochin einer Einrichtung auf der Suche nach Betreuung für seine Kinder wurde er auf die Art der strengen Betreuung aufmerksam. Cochin setzte sich für die Qualifizierung der Beschäftigten in den Einrichtungen ein, um auf die „Pädagogisierung der Einrichtungen“ einzuwirken (Konrad 2012, S. 38). Die Einrichtungen wurden revolutioniert und gingen bereits 1829 in kommunale Trägerschaft über, wodurch eine Angleichung an die Primarschule zu verzeichnen war (vgl. Konrad 2012, S. 38 ff.).

Anders als in Deutschland: Hier sollte die Zuordnung der institutionellen Betreuung ausdrücklich im Privatsektor verbleiben, wobei Schulen in der Zuständigkeit des Staates lagen (vgl. Konrad 2012, S. 59). Entsprechend wenig Aufmerksamkeit lag auf der Ausbildung der Beschäftigten der Einrichtungen. Obwohl bereits Ausbildungsinitiativen für Beschäftigte vorhanden waren, erschien die Bildung der bürgerlichen Frauen als ausreichend. Das Interesse an pädagogischen Ausbildungen wurde nicht als notwendig erachtet. Wurden für die Schule bereits zu diesem Zeitpunkt pädagogische und bildende Inhalte gefordert, galt es für die frühkindliche Betreuung lediglich, die Berufstätigkeit der Eltern sicherzustellen und im öffentlichen Interesse zu agieren. Festzuhalten ist jedoch, dass institutionelle Betreuung bereits Ende des 18. Jahrhunderts einen doppelten Auftrag innehatte: Sie sollte die Betreuung der Kinder sicherstellen und zur deren

Bildung beitragen. Dabei stehen die Bewahranstalten den Einrichtungen mit pädagogischer Konzeption gegenüber, welche sich im weiteren Verlauf aneinander angleichen (vgl. Helm 2016, S. 20 f.).

2.1.2 1840 bis 1920 – Von Fürsorger:innen zu Kindergärtner:innen

Im Zuge der Industrialisierung wandelte sich das gesellschaftliche und familiäre Zusammenleben. Die Entwicklung städtischer Ballungsräume und der Wandel aus Landwirtschaft zur Industriegesellschaft boten sowohl neue Möglichkeiten der Beschäftigung als auch der Verarmung von Familien. Zum Ausgleich diente kindliche Arbeitskraft der Steigerung des Familieneinkommens. Wurden zu Beginn Kinderarbeit und Misshandlung staatlich geduldet und nur von einzelnen Bevölkerungsgruppen verfolgt, wurde von einzelnen Bevölkerungsgruppen zunehmend für den Schutz der Kinder plädiert. Um 1900 wurde dem Staat eine Schutz- und Sorgefunktion und im Falle der Kindeswohlgefährdung ein Eingriffsrecht in das Familienleben zugesprochen (vgl. Helm 2016, S. 22 f.).

In der Weiterentwicklung frühkindlicher Betreuungseinrichtungen eröffnete Fröbel 1840 den ersten Kindergarten. Zur Verbreitung der Idee frühkindlicher Bildung im Zuge erster Kindheitsforschungen trugen auch weitere Wissenschaftler:innen zur Verbreitung frühpädagogischer Bildung bei (vgl. Luc 2015, S. 38 f.; Helm 2016, S. 24). Mit dem Ziel der Errichtung einer schulähnlichen Einrichtung wurden Betreuungseinrichtungen mit Fröbel'schen Beschäftigungsmaterialien ausgestattet (vgl. Konrad 2012, S. 37). In der Idee des Kindergartens nach Fröbel wurden Kinder durch Beschäftigung und entsprechend geeignetes Spielmaterial gebildet. Fröbel sah im Kindergarten die erste Stufe des Bildungssystems und forderte im Sinne der Gleichberechtigung bereits damals die Öffnung von Kindergärten in allen Gemeinden, um allen Kindern den Zugang zu Bildung zu ermöglichen (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 30). Gleichzeitig betrachtete Fröbel die Familie als Ausgangspunkt für die pädagogische Arbeit im Kindergarten. Er orientierte die Arbeit an den Vorgaben des Familienlebens und wollte gleichzeitig, wie bereits Oberlin, neue Impulse im Familienleben geben. Auch Fröbel versuchte noch einmal, das Verantwortungsbewusstsein des Staates zu wecken, jedoch wurde von staatlicher Seite lediglich Anerkennung und eine Empfehlung für den Besuch eines Kindergartens ausgesprochen. Trotz der Verbreitung des einheitlichen Konzepts des Kindergartens nach Fröbel war die inhaltliche Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit heterogen (vgl. Konrad 2012, S. 83, 89).

Maßgeblich verantwortlich für die Ausgestaltung und Qualität der Arbeit innerhalb der Kindergärten waren sowohl Friedrich Fröbel als auch Theodor Fliedner (1800–1864):

Um die Qualität pädagogischer Arbeit innerhalb der frühkindlichen Einrichtungen zu verbessern, eröffnete Pastor Theodor Fliedner 1885 mit seiner Frau eine erste Schule für Beschäftigte von Betreuungseinrichtungen für Kinder. Diesem

Beispiel folgend wurden weitere Schulen und Qualifizierungsangebote geschaffen, wobei die Ausbildung von den Beschäftigten selbst gezahlt werden musste. Da Fließner einzig Frauen für die Schule zuließ, etablierte sich der Begriff des Frauenberufs bereits vor 1840 (vgl. Konrad 2012, S. 63 f.; Helm 2016, S. 21 f.), der noch lange Zeit verbreitet bleibt. Auch Fröbel bildete seine weiblichen Beschäftigten in seiner Pädagogik aus und setzte sich darüber hinaus auch auf politischer Ebene für die Qualifizierung von Beschäftigten ein. Er wollte sich von den Beschäftigten der bisherigen Betreuungseinrichtungen abgrenzen und „Kindergärtnerinnen“ ausbilden. Damit wurde der Grundstein der Professionalisierung von Beschäftigten in Kindergärten gelegt und eine Ausbildung zur Fachkraft in Abgrenzung zu den bisher Beschäftigten hielt Einzug in die frühkindliche Betreuungsarbeit.

Die Kindheitsforschung und das wachsende Interesse an kindlicher Entwicklung bildete sich auch in der Einführung der Kinderwissenschaft ab – Kinderwissenschaft als ein Forschungsfeld, welches sich an Inhalten der Physiologie und Psychologie bediente. Von Bedeutung ist diese Einführung insofern, als dass die Kinderwissenschaft als Vorreiter der heutigen Kindheitspädagogik betrachtet werden kann. Auffällig erscheint, dass sich die Kinderwissenschaft aus diversen Fachrichtungen zusammensetzte, z. B. Philosophie, Medizin oder den Staatswissenschaften (vgl. Helm 2016, S. 24).

Im Zuge von Fröbels Propagierung von Qualität und Professionalität für die Arbeit in frühkindlichen Betreuungseinrichtungen und durch Verabschiedung des Bürgerlichen Gesetzbuchs im Jahr 1896 wurde die fachliche Ausbildung der Beschäftigten in Betreuungseinrichtungen unter staatliche Verantwortung gestellt. Anfang des 20. Jahrhunderts wurde eine Empfehlung für die Fröbel'sche Pädagogik zur Qualifizierung des Personals frühkindlicher Betreuungseinrichtungen ausgesprochen. Diese galt für alle kommunalen und staatlichen Seminare. Darüber hinaus erhielten die von Fröbel privat ausgebildeten Fachkräfte die staatliche Anerkennung (vgl. ebd., S. 90 f., 109). Erstmals wurde damit eine Einheitlichkeit aus privater Ausbildung und staatlicher Anerkennung geschaffen, und der Staat übernimmt die Verantwortung für die pädagogische Qualifizierung von Fachkräften in frühkindlichen Bildungseinrichtungen. Noch im Jahr 1985 wurde eine staatliche Kindergärtnerinnenprüfung abgelehnt. Gleichzeitig zeigte sich, dass in den Einrichtungen weiterhin vielfach ungeschultes Personal arbeitete, welches etwas günstiger war als das Fachpersonal. Das Gehalt des Fachpersonals wurde mit Einführung der Ausbildung angehoben (vgl. ebd., S. 109, 111). Ein Meilenstein für die pädagogische Arbeit in Betreuungsrichtungen: Die Qualität in Betreuungseinrichtungen soll verbessert werden, der Staat trägt dafür Sorge und übernimmt die Verantwortung. War bisher in vielen Einrichtungen die einzige Zulassungsvoraussetzung für die Arbeit in Betreuungseinrichtungen das weibliche Geschlecht, wurden nun Fachkräfte explizit für die Arbeit in

Kindergärten ausgebildet. Aus Betreuungseinrichtungen mit pädagogischem Konzept wurden Kindergärten, aus Beschäftigten und Wärter:innen wurden ausgebildete Kindergärtner:innen.

Mit der neuen Verantwortungsübernahme des Staates und der neuen Bedeutung von Betreuungseinrichtungen nahm der Ausbau der Betreuungseinrichtungen auch in quantitativer Hinsicht zu. Die Zahl der Einrichtungen nahm um 1900 um 913 % zu. Dabei waren jedoch verhältnismäßig wenige Einrichtungen Fröbel-Kindergärten (vgl. ebd., S. 121). Der Anteil der institutionell betreuten Kinder lag um 1910 bei 13 % der Drei- bis Sechsjährigen (vgl. Helm 2016, S. 22).

2.1.3 1920 bis 1990 – Von Kindergärtner:innen zur Erzieher:innen

Im Zuge der Einführung der staatlichen Fürsorgepflicht für Kinder wurde über die Zuordnung der Kindergärten diskutiert. Nachdem im Jahr 1920 auf der Reichsschulkonferenz über die Zuordnung der Kindergärten zum Bildungs- oder Wohlfahrtsbereich debattiert wurde, wurde im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) 1922 die Zuständigkeit der Kindergärten zur Wohlfahrtspflege final geregelt. In diesem Zusammenhang wurden Mindeststandards an Ausstattung, Personal und Ausbildungsniveau der Fachkräfte festgehalten und die bewusste Abgrenzung zur Ausbildung der Lehrer:innen beschlossen. Laut Helm (2016) wurde hier bereits die Abgrenzung des Elementar- und Primarbereichs und das unterschiedliche Ausbildungsniveau der Lehrer:innen und Kindergärtner:innen determiniert (S. 26 ff.).

Einhergehend mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs fand die Teilung Deutschlands statt, in die Deutsche Demokratische Republik (DDR) und die Bundesrepublik Deutschland. Die Kinderbetreuung in beiden deutschen Staaten wurde dabei sehr unterschiedlich organisiert (vgl. Konrad 2015, S. 132).

Nachdem im Westen Deutschlands die Betreuungseinrichtungen der Nationalsozialisten geschlossen und nicht wieder eröffnet wurden, mangelte es an Kindergärten und Betreuungsplätzen. Im Jahr 1949 gab es lediglich für jedes dritte Kind einen Betreuungsplatz. Die Fachkräfte waren entweder ältere (60- bis 70-jährige) Frauen oder ungebildete junge Kräfte. In kirchlichen Einrichtungen wurden die Kinder teilweise von Nonnen betreut, die ebenfalls keinerlei Vorkenntnisse zu Kindererziehung und -betreuung mitbrachten. Gleichzeitig erforderte die Situation der Familien die außerfamiliäre Betreuung (vgl. Konrad 2012, S. 174; Konrad 2015, S. 133). Kinderbetreuung knüpfte an die Bedingungen an, die vor dem Krieg (1933) herrschten, auch die Ausbildungsgänge für Kindergärtner:innen wurden wie vor Beginn des Zweiten Weltkrieges fortgesetzt (vgl. Konrad 2015, S. 133; Konrad 2012, S. 175).

Um 1950 wurde noch einmal vom deutschen Wohlfahrtsgesetz festgehalten, dass die Familie die primäre Rolle im Aufwachsen der Kinder spielen soll. So wurden Kindergärten erneut der Wohlfahrt zugeordnet und nur in Fällen, in

denen das Wohl des Kindes im familiären Raum in Gefahr stand, wurde von staatlicher Seite eingegriffen. Der Wirtschaftsboom der 1950er Jahre machte es Frauen möglich, zu Hause bei ihren Kindern zu bleiben und das war von Seiten des Staates auch so gewollt (vgl. Konrad 2015, S. 133). So beschreibt Konrad (2012): „Soweit sich Frauen in den Nachkriegsjahren berufliche Positionen hatten erkämpfen können, zielte die Politik in den 1950er Jahren darauf ab, diesen Prozess zumindest nicht weiter zu fördern“ (S. 175 f.). Kindergärten wurde von der Kirche, dem deutschen roten Kreuz oder ähnlichen Trägern eröffnet. Kommerzielle Träger waren nicht vorhanden, anders als es in z. B. Großbritannien der Fall war. Inhaltlich wurde anfänglich nach der Pädagogik Fröbels gearbeitet, bevor diese ab den 1960er Jahren an Dominanz verloren hat und vom Situationsansatz abgelöst wurde (vgl. Konrad 2015, S. 133, 136). In den späten 1950er Jahren wurde ein Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen gegründet, der sich erstmals dafür aussprach, dass der Kindergarten eine Instanz ist, die auf die Schule vorbereiten und in der schulähnlich gelernt werden soll. Die Sorge, dem Bildungsstand anderer Länder nicht mithalten zu können, entfachte eine Debatte über Inhalte und Lernen im Kindergarten. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen forderte 1959 die Angliederung des Kindergartens an das Schulsystem (vgl. ebd., S. 134, 137). Als Reaktion auf den Sputnik-Schock keimte die Sorge, nicht mehr konkurrenzfähig zu sein. Gleichzeitig wurden ersten Stimmen laut, dass Kinder, die einen Kindergarten besuchten, einen anderen Bildungsstand aufwiesen als Kinder, die familiär betreut wurden. Es zeigte sich, dass „Unterschichtkinder“ im Verhältnis zu besser situierten Kindern benachteiligt waren; ein Phänomen, welches sich im historischen Kontext erneut findet und abermals den Bildungsauftrag und die Zuordnung der frühpädagogischen Arbeit zur Diskussion stellt. So verhielt es sich, dass im Deutschen Bildungsrat 1970 der Kindergarten als vorbereitende Einrichtung auf die Schule diskutiert wurde, ohne dass am Status quo eine Veränderung vorgenommen wurde (vgl. ebd., S. 179 ff.).

Die Ausbildungssituation der Fachkräfte wurde wie vor dem Krieg wieder aufgenommen, unter gleichen Zulassungsvoraussetzungen. Untersuchungsergebnisse aus dem Jahr 1962 zur Motivation von Kindergärtner:innen ergaben, dass Kindergärtner:innen ihre Motivation primär aus der Liebe zu den Kindern ziehen und das Interesse an der Theorie eher gering ist (vgl. ebd., S. 193). Gleichzeitig wurde jedoch die Ausbildung zur Kindergärtner:in um fachliche Inhalte für die Arbeit mit Säuglingen und Jugendlichen erweitert. Fachschulen der Sozialpädagogik entstanden und boten fortan Breitbandausbildungen für Kindergärtner:innen an. Hinzu kam die Einführung des Studiengangs Erziehungswissenschaften im Jahr 1969 (S. 193 ff.). Professionalisierung und Qualität fanden in dieser Zeit primär auf Ebene der Qualifizierung des Fachpersonals statt. Zwar entflamte eine neue Diskussion zur Zugehörigkeit und zum Bildungsauftrag der Kita, jedoch endete diese nicht in einer Revolution der frühpädagogischen Arbeit, sondern zog die Weiterentwicklung der Ausbildungsgänge und -stätten nach sich. Die

Frage bleibt, ob eine Erweiterung der Tätigkeitsfelder, wie es für die Ausbildung zur Kindergärtner:in stattfand, zur Professionalisierung beitrug. Gleichzeitig wurden die Ausbildungsinhalte erweitert, um frühkindliche Beschäftigungen (Musikerziehung, Werkerziehung), psychologische Inhalte und Recht. Es zeigt sich auch hier, dass der Grad der ungelerten Kräfte, die in einer frühpädagogischen Einrichtung tätig sind, bei 40 % lag (vgl. ebd., S. 198).

Konrad (2012) spricht vom Beginn des Erzieherinnenberufs „als Halbprofession, der es nicht gelungen ist, einen eigenen unangefochtenen Expertenstatus zu gewinnen“ (S. 197).

Nach Einführung der vierjährigen Grundschulpflicht sollte 1920 im Rahmen der Reichsschulkonferenz über die Bedeutung der vorschulischen (heute frühkindlichen) Bildung gesprochen werden. Vor diesem Hintergrund der Schulpflicht der Kinder ab Grundschulalter blieb fraglich, inwieweit der Kindergarten einen bildenden Auftrag hat, der auf die Schule vorbereiten könnte. Jedoch verblieb die Konferenz bei einem Meinungs austausch mit dem Resultat, den bisherigen Auftrag und Inhalte beizubehalten, bestätigte noch einmal die Forderung nach Fachkräften in den Einrichtungen. Häufig übernahmen nach wie vor die finanziell günstigeren ungelerten Beschäftigten die Betreuungsarbeit (vgl. Konrad 2012, S. 126 ff.). Bestätigt wurde die Zuordnung der frühkindlichen Betreuungseinrichtungen noch durch die Zuordnung zur Kinder- und Jugendhilfe durch Verabschiedung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetz 1924: ein weiterer Meilenstein in der Verankerung der frühkindlichen Einrichtungen fernab des Bildungsbereichs und der Schule. Einhergehend mit dieser Zuordnung wird sowohl Auftrag als auch Verantwortung der Einrichtung determiniert: Der Staat als Wächteramt gibt Rahmenvorgaben für die Einrichtungen vor (Räumlichkeiten, Hygiene, Fachpersonal) (vgl. Konrad 2012, S. 63 f., 130 f.).

Im Jahr 1948 fand die „Konferenz der deutschen Erziehungsminister“ statt und wurde zur ständigen Kultusministerkonferenz der Länder. Hier beteiligten sich sowohl zum damaligen Zeitpunkt als auch heute Minister:innen und Vertreter:innen der einzelnen Länder bzw. Besatzungszonen. Ziel war es, Grundlagen der Verknüpfung und Zusammenarbeit der einzelnen Länder aufleben zu lassen und neu zu erarbeiten. Hier wurden zum einen organisatorische Absprachen getroffen, zum anderen wurden Lehrpläne entwickelt und einheitliche Richtlinien gefunden (vgl. KMK 1998, S. 177 ff.). Seither gilt die Kultusministerkonferenz als feste und bedeutsame Instanz für die pädagogische Arbeit und (schulische) Bildung und verdeutlicht einmal mehr den (auch) bildenden Charakter der Betreuungseinrichtungen.

Auch die Verabschiedung des Strukturplans für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrats (1970) macht nochmal deutlich, dass die Betreuung in Kindertageseinrichtungen einem pädagogischen und bildenden Auftrag folgen soll. Es wurde gefordert, didaktisches Material zur Verfügung zu stellen, Pläne,

Curricula und Methoden zur Überprüfung der Arbeit zu entwickeln (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, S. 44 ff.). In Anbetracht der neuen Anforderungen war eine Anhebung des Ausbildungsniveaus unumgänglich.

So wurde ein weiterer Meilenstein in der Professionalisierung von Fachkräften durch die Reformation der Ausbildung zur Kindergärtner:in gelegt. In der Kultusministerkonferenz 1982 wurden als Zugangsvoraussetzungen ein Praktikum in einer einschlägigen Einrichtung oder eine entsprechende Berufsausbildung genannt. Darüber hinaus wurde die Dauer der Ausbildung auf zwei bis drei Schuljahre in einer Fachschule festgelegt, mit anschließender theoretischer Prüfung und Durchführung eines Anerkennungsjahrs. Da auch hier eine Vielfalt an Anforderungen und Konzepten in den einzelnen Ländern vorhanden war, wurden die Inhalte der Ausbildung nicht einheitlich festgelegt, sondern sie sollten den Anforderungen der Arbeit in einem pädagogischen Tätigkeitsfeld entsprechen (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 200 f., 206). Damit wurde die Professionalisierung der Fachkräfte zwar vorangetrieben, jedoch auf rein struktureller Ebene. Über die Qualität pädagogischer Arbeit innerhalb der Einrichtungen wurden keine Vorgaben entwickelt. Begründet in der Vielzahl an pädagogischen Konzepten, schien es nahezu unmöglich, sich auf ein Konzept festzulegen und entsprechende Leitlinien zu verabschieden. Qualität und Professionalisierung sollte von innen heraus gesichert werden, über die Anhebung des Ausbildungsniveaus. In welcher Form sich die pädagogische Arbeit inhaltlich qualitativ verbessern ließe und nach welchem pädagogischen Konzept die Qualität als gesichert galt, konnte nicht festgelegt werden.

War das vorangegangene Jahrhundert geprägt von der Entwicklung bzw. Revolution frühpädagogischer Erziehungskonzepte, fand Anfang des 20. Jahrhunderts die Revolution eher auf den Rahmenbedingungen statt. Professionalisierung wurde hier über die Verantwortung des Staates im Wächteramt, die Forderung an Fachkräften als Personal in den Einrichtungen als auch über die Reformation der Kindergärtner:innenausbildung angestrebt.

Anfang des 20. Jahrhunderts fand nur wenig quantitative Ausbreitung statt, dies änderte sich auch vorerst nicht. Im Jahr 1960 lag die Betreuungsquote der Kinder unter der von 1950. Erst im Zuge der Bildungsreformen um 1970 erfolgte ein quantitativer Zuwachs der Einrichtungen. Ziel war es, für 75 % der Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren einen Betreuungsplatz bereitzustellen. So stieg die Zahl der Betreuungseinrichtungen von 1965 bis 1975 um knapp 10.000 an. Im Jahr 1990 gab es 33.000 Kindergärten in Deutschland, und die Betreuungsquote lag bereits 1986 bei knapp 80 % (vgl. Konrad 2012, S. 146, 199).

2.1.4 Seit 1990 – Von Erzieher:innen zu Kindheitspädagog:innen

Im Zuge der Wiedervereinigung existierte der Kindergarten der DDR nicht mehr länger in seiner gewohnten Form. Angeglichen an westdeutsche Verhältnisse wurde der Kindergarten der Wohlfahrt zugeordnet und vom Schulsystem abgesplittet. Im Zuge der hohen Arbeitslosigkeit, die mit der Wiedervereinigung einherging, wurden viele Einrichtungen geschlossen und Betreuungskräfte blieben ohne Arbeit (vgl. Konrad 2015, S. 143 f.). Einige Gegebenheiten der ehemaligen DDR wurden jedoch auch für den westdeutschen Part übernommen: So wurde im Jahr vor Schuleintritt eine Betreuungsquote der Kinder von nahezu 100 % erreicht. Im Jahr 1996 wurde erstmalig ein Rechtsanspruch für alle Kinder ab drei Jahren auf einen Kindergartenplatz zugesprochen, das Recht für alle Kinder ab einem Jahr folgte 2013 (vgl. Bundesregierung 2022). Als Folge musste der quantitative Ausbau der Kindertageseinrichtungen vorangetrieben werden, um einer Klagewelle der Eltern entgegenzuwirken. Neben dem Aufbau neuer Einrichtungen verlangte es die (schnelle) Ausbildung geeigneter Fachkräfte, um die Betreuung innerhalb der Einrichtungen zu gewährleisten. Neben der gezielten Bewerbung der Ausbildung zur pädagogischen Fachkraft und der gezielten Ansprache männlicher Fachkräfte wurde mit Programmen für Berufsrückkehrer:innen und Qualifizierungsprogrammen für Quereinsteiger:innen geworben (u. a.: „MEHR Männer in Kitas“, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013). Die Jugend- und Familienministerkonferenz sprach sich in Zusammenarbeit mit der Kultusministerkonferenz für multiprofessionelle Teams aus, als Reaktion auf drohenden Fachkräftemangel. Darüber hinaus sollte zur Attraktivität des Berufs über Leistungsanreize, wie Aufstiegsmöglichkeiten, beigetragen werden (vgl. Jugend- und Familienministerkonferenz 2011).

Das Ansehen des Kindergartens als Ort, an dem Kinder wichtige Erfahrungen und frühpädagogische Kenntnisse sammeln können, wurde durch den Rechtsanspruch erneut bekräftigt (vgl. Konrad 2015, S. 144).

Das neu verhandelte Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) postuliert dabei erstmalig die Bildungsfunktion öffentlicher Kindertagesbetreuung und verdeutlicht die Notwendigkeit frühpädagogischer Betreuung vor dem Hintergrund der Chancengerechtigkeit. Als Folge wurde im Jahr 1996 der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für alle Kinder ab drei Jahren erlassen. Mit dem rechtlichen Anspruch auf einen Betreuungsplatz in einem Kindergarten sollte allen Kindern der gleiche Zugang zu frühpädagogischer Bildung ermöglicht werden. Gleichzeitig wurde mit der Verabschiedung des Gesetzes die Zuordnung der Einrichtungen im Nicht-Bildungssektor Schule erneut verankert (vgl. Konrad 2012, S. 232 f.; Helm 2016, S. 28 f.). Weitere Beweggründe für den Rechtsanspruch eines Betreuungsplatzes waren wirtschaftliche Aspekte, da erwerbstätige Frauen eher zurück in ihren Beruf konnten, und die Förderung der Familie. Vor diesem Hintergrund trat im Jahr 2013 der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab

dem ersten Lebensjahr in Kraft. In Aussicht auf einen Betreuungsplatz erhoffte sich der Staat zur Familiengründung bzw. -erweiterung beizutragen (vgl. Konrad 2012, S. 235; Helm 2016, S. 28 f.). Auch wenn politische und wissenschaftliche Vertreter:innen sich über den Aspekt der Chancengerechtigkeit durch Besuch einer frühpädagogischen Einrichtung bewusst waren, die Beweggründe zum Ausbau und zur Rechtsprechung der Einrichtungsplätze waren eher wirtschaftlich und politisch motiviert.

Im Zuge des ersten Schulleistungstests PISA (Programm for International Student Assessment) 2000 und dem unterdurchschnittlichen Abschneiden deutscher Schüler:innen brach eine neue Debatte über (früh-) kindliche Bildung aus (vgl. OECD 2001; Hemmerling 2007, S. 13). Es zeigte sich, dass deutsche Kinder im europäischen Vergleich wesentlich schlechter gebildet waren, als erwartet wurde. Zugesprochen wurden die schlechten Leistungen der Qualität frühpädagogischer Betreuungsarbeit. Der öffentliche Druck wuchs: Politiker:innen und Wissenschaftler:innen plädierten für eine Nähe zum Lernen in der Schule, versuchten u. a., mathematische Inhalte bereits im Kindergarten zu implementieren, um die Lücke zwischen beiden Einrichtungen zu schließen (vgl. Konrad 2015, S. 144 f.). Bildungs- und Rahmenpläne und Bildungsprogramme sollten der Bildungskatastrophe nach PISA entgegenwirken und gingen mit der Zuordnung zum Schul- und Bildungsministerium einher. Diese Bildungspläne haben primär einen orientierenden Charakter (vgl. Konrad 2012, S. 251 f.). Im Jahr 2004 wurde ein „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ auf der Kultusministerkonferenz verabschiedet, der eine individuelle Entwicklung der Kinder als Ziel pädagogischer Arbeit vorgibt. Dazu gehört es, sowohl persönliche als auch sprachliche Kompetenzen der Kinder zu stärken und zu fördern. Es sollten Angebote bereitgestellt werden, die mithilfe von Netzwerken auch außerhalb der Einrichtungen angeboten werden konnten. Die gemeinsame Rahmung verwies auf eine engere und kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen dem Elementarbereich der Kindertageseinrichtungen und dem Primarbereich der Schulen. Die Ausführung der Inhalte wurde in die Verantwortung der Bundesländer übertragen und sollte durch Bildungspläne auf Bundeslandebene sichergestellt werden. Diese Bildungspläne haben primär einen orientierenden Charakter (vgl. KMK 2022; Konrad 2012, S. 251 f.; Kapitel 5.5).

Gleichzeitig bestach die frühpädagogische Arbeit durch eine Vielfalt an Konzepten und pädagogischen Ansätzen (z. B. Situationsansatz), was die zentrale Ausrichtung auf das Ziel der einheitlichen Qualität erschwerte (vgl. Konrad 2012, S. 251 f.). Neben einer Vielzahl an Trägern trug auch die vielfältige Ausgestaltung pädagogischer Ansätze dazu bei, dass keine einheitliche Struktur in den Einrichtungen vorzufinden war und die Qualität der pädagogischen Arbeit darunter litt. Es zeigte sich, dass Erzieher:innen große Schwierigkeiten in der Ausführung des pädagogischen Ansatzes hatten, was auf den Mangel an Nachvollziehbarkeit und Verständnis des Konzepts zurückzuführen war (vgl. Konrad 2012, S. 241 ff.). Trotz

der zentralen Vorgaben steht im Rahmen der Qualitätsvereinbarung festgeschrieben, dass die Sicherung von Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen in den Händen der Träger liegt. Dafür sollen Träger Angebote zur Weiterbildung und zur Beratung bereitstellen (vgl. KMK 2021, S. 237).

Gleichzeitig ließen neue Erkenntnisse zu kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozessen den Anspruch an frühpädagogische Arbeit steigen. Die beste (akademische) Ausbildung wurde angetrieben und es entstanden die ersten Studiengänge für die frühpädagogische Arbeit, z. B.: Kindheitspädagogik. Im Jahr 2004 wurden nicht zuletzt als Folge der Bologna-Deklaration (1999) die ersten kindheitspädagogischen Studiengänge eingerichtet. Zwar stellte die Errichtung des Studiengangs Kindheitspädagogik ein Meilenstein in Richtung Akademisierung frühpädagogischer Arbeit dar, gleichzeitig bewegte sich das Feld Kindheitspädagogik in einem diffusen Raum innerhalb der Sozialen Arbeit. Eine klare Abgrenzung als eigenständige Disziplin erscheint schwierig. Es mangelt an einschlägigen Forschungen und damit an einer klaren Abgrenzung zur Sozialen Arbeit. Auf die Akademisierung und Qualität wurde mit dieser Entwicklung hingewirkt, gleichzeitig stößt frühpädagogische Arbeit an die Grenzen der eigenen Definition und Abgrenzung (vgl. Betz/Cloos 2014, S. 9f.). Der unzureichenden Rahmung der Kindheitspädagogik als eigenständige Profession wurde auch durch die Einführung der Berufsbezeichnung „staatlich-anerkannte:r Kindheitspädagog:in“ durch die Jugend- und Familienministerkonferenz (vgl. JFMK 2011) nicht verändert. Die Reformierung der Ausbildung geschah in Folge von PISA 2006, in der erneut das niedrige Ausbildungsniveau frühpädagogischer Arbeit bemängelt und für die mangelnden Schulleistungen der Kinder verantwortlich gemacht wurde. Trotz der öffentlichen Debatte und Reformierung des Ausbildungsniveaus folgte keine klare Abgrenzung der Kindheitspädagogik (siehe Kapitel 4.4).

Obwohl Akademisierung der frühpädagogischen Arbeit in Gang kam, zeigten sich wenige Unterschiede in der Qualität pädagogischer Arbeit. Zurückführen lässt sich dieses Phänomen sowohl auf die Bezahlung, die für Erzieher:innen und für akademisierte Pädagog:innen gleich ist (siehe Kapitel 5.4.8). Zum anderen ist zu beobachten, dass mit Abschluss des Studiums auch beratende oder leitende Tätigkeit von Fachkräften besetzt werden können (vgl. Konrad 2012, S. 261). Das Tätigkeitsfeld erweitert sich mit akademischem Abschluss um ein Vielfaches, einhergehend mit höherer Bezahlung. Die Akademisierung führt weniger zu einer Anhebung der Qualität innerhalb der Einrichtungen, sondern eher zu einer Teilung der Berufsgruppen Erzieher:in und akademisierter Fachkraft (vgl. ebd., S. 262).

2.2 Kindertagesbetreuung heute im Spannungsfeld zwischen Betreuungs- und Bildungseinrichtung

Kindertagesbetreuung ist spätestens seit den Ergebnissen von PISA (vgl. OECD 2001) erneut in die Diskussion geraten. Es wird wiederkehrende Kritik an Qualität von Bildung in Schulen und frühpädagogischen Einrichtungen geübt, mit der Sorge, dass Deutschland den Ansprüchen der zunehmend globalisierten Welt auf lange Sicht nicht entsprechen zu kann. Fachkräftegewinnung und Wettbewerbsfähigkeit fordern Bildung von Anfang an. Gleichzeitig wird die deutsche Gesellschaft zunehmend heterogen und die Chancen auf Bildung sind nicht für alle zugänglich, trotz des Rechtsanspruchs (siehe Kapitel 3). Die zunehmende Erwerbstätigkeit beider Elternteile, die Pluralität kindlichen Aufwachsens und die Verlagerung von Kindheit in den öffentlichen Raum (vgl. Helm 2016, S. 29) erfordern heute ein neues Verständnis frühpädagogischer Arbeit.

„Den Entgrenzungen, Pluralisierungen und Vervielfältigungen von Familie einerseits stehen ein expandierendes Bildungswesen sowie dessen Institutionalisierung andererseits gegenüber“ (Baader 2014, S. 417).

Bereits in den 1960er und 1970er Jahren trugen erste Untersuchungen u. a. von Piaget und Bloom zu einem neuen Bewusstsein frühkindlicher Bildungsprozesse bei. So wurde dem Kindergarten damals bereits eine kompensatorische Erziehungs- und Entwicklungsaufgabe zugesprochen. Diesen Ergebnissen zur Folge, wurden auch wirtschaftspolitische Interessen an frühkindlicher Bildung bekundet, da man sich erhoffte, so qualifizierte Nachwuchskräfte auszubilden. Dennoch sollte zum damaligen Zeitpunkt die Betreuung der Kinder weiter im Zentrum der pädagogischen Arbeit bestehen bleiben, da der Kindergarten als Teil der Jugendwohlfahrt verblieb (vgl. Hemmerling 2007, S. 19 f.). Heute steht fest: Frühpädagogische Einrichtungen sind meist die erste außerfamiliäre Institution, welche Einfluss auf die Bildungsprozesse der Kinder nimmt. Dazu ist erwiesen, dass Kinder, die eine frühpädagogische Einrichtung besucht haben, seltener von der Schule zurückgestellt wurden. Auch Langzeitstudien zeigen die positive Wirkung institutioneller Bildung in Kindertageseinrichtungen auf den späteren schulischen Erfolg (vgl. Baader et al. 2011, S. 25 f.).

Dennoch wird nach wie vor frühpädagogische Arbeit im Kinder- und Jugendhilfegesetz verordnet und die Abgrenzung zur Schulbildung weiter determiniert. Dabei kritisieren die Autorinnen Gottschall und Hagemann (2002), dass Reformen nie flächendeckend durchgeführt wurden, was an vier Punkten liegt:

- die politische Trennung der Zugehörigkeit von Kinderbetreuung und Bildung,
- der gesetzlich festgelegte Vorrang der Familie in Bezug auf Kindererziehung,
- die Dreigliedrigkeit des Schulsystems,

- die Statusdifferenz und die unterschiedliche Ausbildung und Professionalisierung von Erzieher:innen und Lehrer:innen (S. 2).

Die Frage nach der Qualität der frühpädagogischen Arbeit wird durch Verantwortungsübergabe an die Träger geregelt und nur auf Basis von Rahmenbedingungen sichergestellt, wobei die Bedeutung eines kontinuierlichen Übergangs vom frühpädagogischen in den Primarbereich bereits 2004 als zentral für den Schulerfolg erachtet wurde (vgl. KMK 2022). Die bildungstheoretische Verortung wiederum ist dem Schulministerium, der Kulturministerkonferenz angehörig, sodass es an einer klaren Zuordnung der Organisation und inhaltlicher Ausgestaltung mangelt.

Die inhaltliche Ausgestaltung frühpädagogischer Betreuungsarbeit liegt ebenfalls in der Verantwortung der Träger. Es werden Vorgaben und Leitlinien zu Weiterbildungsmöglichkeiten und Durchführung eines Qualitätsmanagementsystems festgelegt, ohne dabei einen genauen Richtwert zu benennen. So fordern viele Verbände, Träger und Organisationen der Kinderbetreuung die Einführung einheitlicher, wissenschaftlich fundierter Standards.

„Diese Standards müssen folgende Qualitätsaspekte thematisieren:

- Zugang zu Kitas: Öffnungs- und Schließzeiten, Ganztagsangebote und Kosten für die Familien
- Qualifikation der Fachkräfte, einschließlich bundeseinheitlicher Regelungen zur Ausbildung
- Fachkraft-Kind-Relation und Gruppengröße: Fachkraft-Kind-Relation für pädagogisch qualifizierte Fachkräfte sowie Festlegung einer maximalen Gruppengröße entsprechend den Bedürfnissen und des Alters der Kinder.
- Leitlinien der pädagogischen Arbeit unter Berücksichtigung der in der UN-Kinderrechtskonvention normierten Kinderrechte, die z. B. durch das Recht auf Spiel, Bildung, Beteiligung und Selbstentfaltung einen inhaltlichen Rahmen setzen.
- Verantwortungsbewusste Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Verhältnis Kind, Eltern, Fachkraft mit dem Kindeswohl im Zentrum.
- Dauerhafte Qualitätssicherung und -weiterentwicklung: Bundes- bzw. länderspezifisches Monitoring sowie Sicherung der organisatorischen Rahmenbedingungen für Qualitätsentwicklung“ (Frühe Chancen 2017, S. 1).

Gottschall und Hagemann (2002) kritisieren die Trennung von Bildung und Erziehung, vor allem im Verhältnis zu anderen Ländern, wie bspw. Frankreich. Hier wurde bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts an einer Zusammenführung von frühpädagogischem Lernen und Grundschulbildung gearbeitet. Es muss eine Annäherung von Schule und Jugendhilfe stattfinden, welche durch Qualitätsstandards gesichert werden sollte und deren Heterogenität und Unterausstattung

durch eine einheitliche Finanzierung aufgefangen werden müsse. Darüber hinaus bemängeln Eltern und Expert:innen, dass es dem Bildungssystem an Orientierung an den veränderten familiären Bedürfnissen fehle (vgl. S. 8, 10).

Ein Aufschwung in der Diskussion um frühpädagogische Bildung und Betreuung wurde um die Jahrestausendwende vernommen: der Ruf nach frühpädagogischer Bildung. In diesem Zusammenhang wurde immer wieder über eine Kindergartenpflicht und eine Gebührenfreiheit diskutiert. Grund hierfür waren und sind Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA (OECD 2001), IGLU (Bos et al. 2006), sowie TIMSS (Bos et al. 2007). Obwohl keine dieser Studien eine Verbesserung der frühpädagogischen Bildung forderte (erst durch PISA, 2006), wurde im Zuge dessen festgestellt, dass sich der Besuch einer Kindertageseinrichtung positiv auf die Lesekompetenz im Grundschulalter auswirkt. Versiegelt wurden diese Ergebnisse auf der Kultusministerkonferenz 2004, in der es heißt, dass der Grundstein des Schulerfolgs im Kindergarten gelegt wird. Als eine Folge dessen ist das frühere Einschulalter der Kinder zu bewerten (vgl. Peucker et al. 2010, S. 22; Baader et al. 2011, S. 25 f.). Politische Vertreter:innen forderten mehr Bildung im schulischen Sinne bereits im Kindergarten, wobei Vertreter:innen aus Fachkreisen eher von einer neuen Qualität von Bildung sprachen. Sie verlangten bessere Ausbildungsgänge für Fachkräfte, weitere Erforschung frühkindlicher Bildungsprozesse sowie die gesellschaftliche Anerkennung des Kindergartens als Bildungseinrichtung. Ein dritter Akteur in der Debatte um frühpädagogische Bildungsprozesse waren Eltern und Fachkräfte, denen es primär um eine gute Betreuung für die Kinder ging (vgl. Hemmerling 2007, S. 13 f.). Aus politischer Sicht geht bessere Bildung in Kindertageseinrichtungen mit erweiterten Betreuungszeiten einher, mit dem Ziel, Defizite innerhalb der Familie in der Kindertagesbetreuung auszugleichen. Grund ist auch hierfür der in der PISA-Studie festgestellte Zusammenhang zwischen schlechten Schulleistungen und sozialer Herkunft (vgl. Hemmerling 2007, S. 24). Peucker et al. (2010) halten hierzu fest, dass Kindertagesbetreuung sich heute im Spannungsfeld zwischen der Sorge vor dem Verlust familiärer Erziehung und der gesellschaftlichen Notwendigkeit institutioneller Betreuung bewegt (S. 22).

Ein weiteres Bestreben liegt darin, das Lernen vor der Schule zu steuern. Im Zuge dessen soll es stärker standardisiert werden und nach festgelegten Curricula ausgerichtet sein. Auf diese Weise soll eine Chancengleichheit der Kinder erreicht werden, Bildungsbenachteiligung entgegengewirkt und Ausbildungsdauern sollen verkürzt werden. Ziel ist es, die Wettbewerbsfähigkeit der in Deutschland ausgebildeten Menschen zu verbessern (vgl. Peucker et al. 2010, S. 23). Für die Kindertagesbetreuung hieß das, dass in beinahe allen Bundesländern Bildungspläne oder -programme und Leitlinien entwickelt wurden, nach denen die pädagogische Arbeit in der Kita ausgerichtet sein sollte. Im Fokus standen dabei die Themen Sprachförderung sowie das mathematisch-naturwissenschaftliche Experimentieren, interkulturelle und ökonomische Erziehung. Ziel dieser Pläne war es zum

einen, Bildungsprozesse und -bereiche sichtbar zu machen, und zum anderen, Bildung in Kindertageseinrichtungen sichtbar zu machen und anzuerkennen (vgl. Hemmerling 2007, S. 14). Im Zuge von PISA wurde von der OECD auch die Ausbildung der Erzieher:innen geprüft und kritisiert. Da Ergebnisse anderer OECD-Länder, sowie die Fachliteratur bestätigen, dass ein enger Zusammenhang zwischen Ausbildungsniveau von Erzieher:innen und Bildungsqualität der Kinder besteht, wurde die Ausbildung als unzureichend eingestuft (vgl. Mürbe/Rieber/Tammen 2005, S. 221).

Doch auch von Seiten der Eltern steigen die Ansprüche an Kindertageseinrichtungen bezüglich früher Bildungsmöglichkeiten. Eltern stehen heute unter Druck: Die Geschwindigkeit, mit der gesellschaftliche Entwicklungen voranschreiten führt zur Sorge, dass das Kind den gesellschaftlichen Ansprüchen nicht genügen könnte. Dies beginnt bereits vor Eintritt in den Kindergarten (bereits während der Schwangerschaft) und zeigt sich anhand wachsender Nachfrage von informellen Förderangeboten (vgl. Peucker et al. 2010, S. 23 f.). Ein weiterer Aspekt frühkindlicher Bildung lässt sich im Streben nach Chancengleichheit für die Kinder finden. Hier hat Bildung vielmehr einen kompensatorischen Auftrag, um Ungleichheiten im Bildungsprozess entgegenwirken zu können. Wie beschrieben zeigt sich, dass die sozioökonomische Lebenslage einen Einfluss auf den Besuch einer Kindertageseinrichtung hat: frühe Bildung trägt dazu bei, den Übergang zur Schule zu erleichtern und schafft es so, herkunftsbedingten Ungleichheiten entgegenzuwirken (vgl. Peucker et al. 2010, S. 24; Helm 2016, S. 29).

Hemmerling (2007) hält hierzu zusammenfassend fest, dass Kindertagesbetreuung sich stets gesellschaftlichen Entwicklungen und damit verbundenen Anforderungen anpassen muss. „Je nach Aktualität werden sozial- oder bildungspolitische Ansprüche artikuliert, die in der sozialen Praxis des Kindergartens umgesetzt werden sollen“ (S. 26).

2.3 Kindertagesbetreuung im europäischen Vergleich

Der Vergleich kindheitspädagogischer Einrichtungen in Europa verdeutlicht, dass der frühpädagogische Bereich überwiegend als Teil des Bildungssystems angesehen wird. Als Elementarbereich oder Preschool wird er als Eingangsstufe ins Bildungssystem betrachtet, z. B. in Frankreich, Schweden, Italien. Um auf die standardisierte Vergleichbarkeit der Bildungssysteme hinzuwirken, wurde 1970 von der UNESCO das International Standard Classification of Education (ISCED) entwickelt und 1997 überarbeitet. Auf dieser internationalen Klassifizierung der Schulsysteme bildet der Elementarbereich die Stufe 0 im Bildungssystem ab, wobei hierunter die Altersgruppe zwischen Drei- und Sechsjährigen gezählt wird (vgl. Eurostat 2023; Wolf/Grgic 2009, S. 12; OECD 2008, S. 8 f.). Zu den Inhalten des ISCED zählen als Hauptkriterien die organisierte Ausbildung, Konzeption und

schulische Umgebung. Zusatzkriterien bilden z. B. ausreichend geschultes Personal, pädagogische Qualifizierung und Versorgung mit Unterrichtsmaterial. Die Stufe 0 gründet auf dem Verständnis von Bildung, welches die „frühe kognitive, physische, soziale und emotionale Entwicklung (unterstützt) und Kleinkinder an organisierten Unterricht außerhalb des familiären Kontextes heranzuführt“ (European Commission 2023; OECD 2008, S. 8). Dem Elementarbereich folgt der Primarbereich, der Stufe 1 in der Klassifizierung einnimmt. Entsprechend der allgemeinen Vorstellung, dass Einrichtungen des Elementarbereichs auf die schulischen Kompetenzen hinwirken sollen, ist der Elementarbereich in nahezu allen Ländern dem Bildungsministerium unterstellt. Deutschland bildet eine Ausnahme. In Deutschland ist der Elementarbereich zwar als Stufe des Bildungssystems anerkannt, die inhaltliche Ausgestaltung, Finanzierung und Verantwortung liegt jedoch nach wie vor im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Wolf/Grgic 2009, S. 12; Oberhuemer 2015, S. 209).

Die Gestaltung frühpädagogischer Arbeit geht dabei in den Ländern weit auseinander: Gebühren oder Gebührenfreiheit, Festbeträge oder Staffelung nach Einkommen der Eltern, Kita-Pflicht oder Freiwilligkeit (vgl. Wolf/Grgic 2009, S. 15). Um zur europaweiten Qualität kindheitspädagogischer Arbeit beizutragen, schloss sich im Jahr 1980 das Informationsnetzwerk zusammen, bestehend aus 40 Informationsstellen der 37 Mitgliedsstaaten (vgl. KMK 2023). Ziel ist es in erster Linie Berichte über die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in Europa bereitzustellen und so zur Qualität frühpädagogischer Arbeit beizutragen. Neben z. B. Zugangsvoraussetzungen werden Informationen zur Qualifizierung von Fachkräften und Inhalte der Bildungspläne aufbereitet und evaluiert (vgl. Klinkhammer/Horn 2023).

Mit dem Leitgedanken der Vernetzung und zur Förderung lebenslangen Lernens fungiert der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) als Darstellung länderspezifischer Qualifikationsniveaus. In diesem Zusammenhang kann das Ausbildungsniveau der einzelnen Länder durch Einteilung in Stufen verglichen werden. Auf dieser Basis wurde ein nationaler Qualifikationsrahmen entwickelt, der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR), welcher Lernergebnisse auf acht Niveaustufen beschreibt. Länderergebnisse werden auf diese Weise sichtbar und vergleichbar. Ziel ist dabei beispielsweise, die Qualitätssicherung zu fördern. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung schätzt das Qualifikationsniveau staatlich anerkannter Erzieher:innen bei 6, dem Qualifikationstyp Fachschule ein.

„Die Absolventen/innen verfügen über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld. Sie sind in der Lage, das eigene Handeln zu reflektieren, Führungsaufgaben zu übernehmen und eine berufliche Selbständigkeit zu ergreifen“ (KMK 2023).

Die Gründe für den Ausbau und zur Professionalisierung kindheitspädagogischer Arbeit gehen in den europäischen Ländern nicht nur auseinander, sondern spiegeln außerdem die ambivalente Zuordnung wider: Kinderbetreuung in z. B. England ist die unabdingbare Bedingung zur Gleichstellung der Geschlechter. Frankreich hingegen betrachtet Kinderbetreuung ebenfalls als Notwendigkeit für die Erwerbstätigkeit beider Elternteile (vgl. Veil 2003, S. 1; Oberhuemer 2015, S. 202 ff.). In Deutschland sind sowohl der Leitgedanke als auch die Organisation sehr different: War Kinderbetreuung in ostdeutschen Bundesländern eine Notwendigkeit zur Erwerbstätigkeit der Mütter, so ist das Leitbild in westdeutschen Bundesländern gespalten zwischen dem Wunsch nach privater Kinderbetreuung und der Forderung nach staatlicher Unterstützung. So weist Deutschland den größten Anteil an privater und damit nicht staatlich geförderter Kinderbetreuung auf (vgl. Veil 2003, S. 1). In Italien ist eine vergleichbare Trägervielfalt zu finden, staatliche, private, freie Träger oder die Wohlfahrt als Träger. Gleichwohl ist die Kindertagesbetreuung bereits seit 1928 als Bildungsinstitution betitelt und wurde in preparatory school umbenannt. Damit wurden die Zugehörigkeit zum Bildungsministerium und die Nähe zur schulischen Bildung einmal mehr verdeutlicht (vgl. Oberhuemer 2015, S. 203 ff.). Von besonderem Interesse ist die Zuordnung zum Bildungs- und Sozialministerium insofern, als dass die Einheitlichkeit über die Zugehörigkeit untermauert wird. Die zentrale Instanz des Staates trägt nicht nur für den quantitativen Ausbau Sorge, sondern sorgt für Kontinuität der Bildungsarbeit zwischen den entsprechenden Einrichtungen (Preschool und Schule). Der Blick auf Deutschland verdeutlicht erneut den Zwiespalt zwischen dem Elementarbereich als erste Stufe im Bildungssystem, die Erarbeitung von Rahmenplänen durch die Kultusministerkonferenz (Bildungsministerium) im Hinblick auf schulische Bildung und die Ausführung unter dem Dach des Sozialministeriums, das Kindertagesbetreuung (auch) als familienergänzende Einrichtung versteht – ein Patchwork der Anforderungen und Verantwortlichkeiten.

Es zeigt sich, dass sich die Zuordnung zum Bildungsministerium auch auf die Professionalisierung von Fachkräften auswirkt. In z. B. Italien, Frankreich und Schweden ist die Voraussetzung zur Arbeit in kindheitspädagogischen Einrichtungen ein abgeschlossenes Studium, teilweise auf Master-Niveau (Portugal, seit 2007/Italien, seit 2011). Die Eingangsvoraussetzungen liegen daher bei (Fach-) Hochschulniveau. In Europa zeichnet sich ein Trend der Anhebung der Ausbildungsgänge für Preschool-teacher (in Deutschland Kindheitspädagog:innen) ab, der sich sowohl im Niveau der Ausbildungsinhalte als auch in der Arbeitsleistung abzeichnen wird. Am Beispiel von Frankreich zeigt sich, dass Beschäftigte sich durch eine Vielzahl an Abschlüssen unterscheiden, ähnlich dem deutschen Modell. Dennoch sind in Frankreich die Zuständigkeiten transparent definiert, sodass Beschäftigte auf Basis ihrer Ausbildung unterschiedliche Verantwortungen zugesprochen werden. In Frankreich unterscheidet sich die Arbeit einer Hilfskraft

von jener „Früherzieher:in“. Die Hilfskräfte übernehmen die pflegerischen Tätigkeiten, während die akademisch ausgebildeten Fachkräfte die Arbeit mit den Eltern und der Leitung übernehmen.

Die Anhebung des Ausbildungsniveaus ist in vielen Ländern, z. B. Italien, beeinflusst von gesellschaftlichen Forderungen nach Chancengerechtigkeit, Gleichberechtigung von Frauen und Stärkung der Menschenrechte. Die Aufbesserung trug auch zu einer Stärkung der Identität pädagogischer Fachkräfte als Zugehörigkeit zur Berufsgruppe der Lehrer:innen bei. So wurde in Schweden Anfang 2000 ein einheitliches Ausbildungsmodell für Lehrer:innen des Elementarbereichs und der Schule eingeführt, um die Identität der Fachkräfte im Vorschulbereich zu stärken. Es zeigte sich jedoch, dass die Vermischung eher zu diffusen Zuständigkeiten führte. Die Ausbildung wurde reformiert und wurde den jeweiligen Altersgruppen/Bildungsstufen entsprechend segmentiert (vgl. Oberhuemer 2015, S. 201 ff.).

Kritisch ist anzumerken, dass zwar der Grad des Masters als Voraussetzung für die Arbeit in kindheitspädagogischen Einrichtungen gilt, dieser jedoch auch als Aufbau eines Studiengangs gemacht werden kann, der keine Überschneidungen zur pädagogischen Arbeit hat, z. B. Architektur.

Tabelle 1: Betreuungsquoten im europäischen Vergleich (ICEC 2021, S. 11 ff.)

Betreuungsquote der Null- bis Dreijährigen:	Betreuungsquote der Drei- bis Fünfjährigen:
Dänemark: 55 %	Dänemark: 98 %
Norwegen: 56 %	Norwegen: 97 %
Schweden: 41 %	Schweden: 92 %
Deutschland: 37 %	Deutschland: 95 %
Frankreich: 43 %	Frankreich: 98 %

Institutionelle Kinderbetreuung in Deutschland steht damit im europäischen Vergleich hinten an, entsprechend eingeschränkt ist die Möglichkeit der Erwerbstätigkeit der Mütter. Veil (2003) hält fest, dass im Jahr 1998 52,3% der Mütter nicht erwerbstätig waren und davon nur 5,7 % auf eigenen Wunsch (vgl. S. 1). Bis zum Jahr 2022 stieg die Zahl der erwerbstätigen Mütter auf 75,5 %, wobei die Quote in Dänemark (78,3 %) und Schweden (81,6 %) höher war (vgl. Statistisches Bundesamt 2022). Der Fokus der Erwerbstätigkeit liegt in Ländern wie Schweden auf der Vollerwerbsfähigkeit der Mütter, während in Deutschland erst das Modell der Teilzeitarbeit im Fokus steht. Veil (2003) nennt Deutschland hier eine „nachholende Bewegung“ (S. 2, 8). Begründet wird die Teilzeittätigkeit vieler Mütter darin, dass in Deutschland die Ganztagsbetreuung nicht in dem Maß vorhanden ist, wie in anderen europäischen Ländern. So erscheint auch die derzeitige Quote erwerbstätiger Mütter zwar wesentlich höher, im Verhältnis dazu handelt es sich hier auch um Teilzeitarbeit, die bedingt durch halbtätige

Betreuungsmöglichkeiten nicht anders möglich ist. In Schweden hingegen sind alle Betreuungsplätze ganztägig, sodass der Vollerwerb möglich ist. Darüber hinaus zeigt sich, dass in den Ländern, in denen Kinderbetreuung die größte staatliche Förderung erhält, Arbeitgeber:innen einen sehr geringen Anteil an der Möglichkeit der Erwerbstätigkeit bereitstellen müssen. Umgekehrt in Deutschland: Hier sind Arbeitgeber:innen gefordert, das defizitäre Angebot an öffentlichen Betreuungsmöglichkeiten auszugleichen (vgl. Veil 2003, S. 3, 8).

„Die Kinderbetreuungspolitik in Westdeutschland befindet sich in einer Aufholbewegung. Das wird zwar inzwischen als Problem wahrgenommen, stößt in der politischen Umsetzung aber auf finanzielle und mentale Hemmschwellen“ (Veil 2003, S. 9).

Die schwedische Familienpolitik hingegen versteht sich seit den 1970er Jahren als Unterstützung berufstätiger Eltern, sodass bereits zur damaligen Zeit Ganztagesbetreuungsplätze gefordert wurden. Kinderbetreuung liegt in staatlicher Hand und garantiert das Recht auf einen Betreuungsplatz. 1996 veränderte sich die Zuständigkeit innenpolitisch, sodass seither das Ministerium für Bildung und Forschung für die Kinderbetreuung zuständig ist. Damit einher ging eine Stärkung pädagogischer und schulischer Aspekte der Betreuungseinrichtungen (vgl. Oberhuemer 2015, S. 201 ff.).

Auch in Frankreich gilt Familienpolitik als Angelegenheit des Staates und wird durch die Unterstützung des Staates organisiert. Dabei gilt Frankreich als das Land mit den vielfältigsten Betreuungsmöglichkeiten, welche staatlich gefördert werden, und so den Eltern die meisten Wahlmöglichkeiten anbietet; nicht zuletzt durch die flexible Gestaltung der Betreuungszeiten. Es können sowohl Ganztagsplätze als auch einzelne Tages- und Stundenkontingente gebucht werden (vgl. Veil 2003, S. 5; Dreyer 2018, S. 4). In Anlehnung an Dreyer (2018) steht das System in Frankreich in der Kritik, zu schulisch zu sein und gerade für Kinder zugewanderter Familien zu hohe Anforderungen zu stellen (S. 15 f.). Entsprechend gering fällt der pädagogische Anteil in der frühpädagogischen Arbeit aus, der als Hinführung zum schulischen Lernen von ebenso großer Bedeutung ist. Abschließend lässt sich festhalten, dass die Professionalisierung kindheitspädagogischer Fachkräfte kein Trend mehr zu sein scheint. Vielmehr verdeutlichen die Daten, dass im Großteil Europas Kindheitspädagogik, zumindest ab der Altersgruppe von Kindern ab drei Jahren, als akademischer Beruf angesehen wird. Deutlich wird in diesem Zusammenhang, dass die Zugehörigkeit des Elementarbereichs zum Schulsystem zur Kontinuität des Bildungsprozesses beiträgt. Pädagogische Fachkräfte werden den Lehrer:innen gleichgestellt, was zum einen zur Auswertung des Berufs beiträgt und zum anderen zur Gleichstellung vorschulischer und schulischer Bildung. Im Hinblick auf die Herausforderungen der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Deutschland könnten andere europäische

Länder als Beispiel dienen. Solange die Zuständigkeiten weiterhin ambivalent zwischen Sozial- und Bildungsministerium verbleiben, wird der nahtlose Übergang zwischen Elementar- und Schulbereich schwierig.

2.4 Zusammenfassung: Historische Entwicklung – Von der Wärterin zur Kindheitspädagogin

Die Entwicklung frühpädagogischer Einrichtungen findet stets in einem Adaptionsprozess an gesellschaftliche Entwicklungen statt. Dennoch sind einige Diskussionsinhalte wiederkehrend, wie die Debatte um frühpädagogische Bildungsziele, Ausbildungsinhalte, -dauer und -voraussetzungen der Fachkräfte und die heterogenen Verantwortlichkeiten auf Länderebene.

Im Hinblick auf die zukünftige Notwendigkeit kompetenter Nachwuchskräfte erscheint die Debatte um frühkindliche Bildung in der Kindertagesstätte in neuem Licht: zum einen, um Nachwuchskräfte für die frühpädagogische Arbeit zu gewinnen und dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken, zum anderen, um für bestmögliche Betreuung der Kinder zu sorgen, im Sinne eines nachhaltigen gesellschaftlichen Gewinns.

Notwendige Ziele frühpädagogischer Arbeit sind:

- Chancengerechtigkeit, mit dem Ziel, allen Kindern den bestmöglichen Zugang zu Erziehung und Bildung zu eröffnen (z. B. Sprache),
- sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken,
- die Basis zur Ausbildung kompetenter Nachwuchskräfte, zum Ausgleich des Fachkräftemangels,
- Entlastung von Familien, mit dem Ziel der doppelten Erwerbstätigkeit.

Somit hat frühpädagogische Betreuungsarbeit heute nicht nur einen familienunterstützenden, sondern auch einen gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Auftrag. Entsprechend klar und transparent müssen Ziele frühpädagogischer Arbeit definiert und die Zuordnung zum Bildungsbereich oder der Kinder- und Jugendhilfe geregelt sein. Andernfalls wird frühpädagogische Arbeit als Flickenteppich zwischen Bildungs-, Betreuungs- und familienergänzender Einrichtung bestehen bleiben.

3 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen kindheitspädagogischer Arbeit

3.1 Einführung: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen kindheitspädagogischer Arbeit

„Kindertagesbetreuung ist zu einem gesellschaftlichen Topthema geworden, das es regelmäßig auf die vorderen Seiten der Tageszeitungen schafft“ (Peucker et al. 2010, S. 9). Grund hierfür sind gesellschaftliche Veränderungsprozesse, welche den Wandel der Kindertagesbetreuung fordern. Ein Blick zurück zeigt, dass noch 1990 lediglich 69 % der Kinder in den Kindergärten gingen, und dies größtenteils nur einige Stunden am Vormittag. Von den Kindern unter drei Jahren wurde nur 1 % im Kindergarten betreut. Zum damaligen Zeitpunkt wurde die Betreuung der unter Dreijährigen vor dem Hintergrund diskutiert, inwieweit institutionell betreute Kinder einen Nachteil gegenüber in der Familie betreuten Kindern haben. Leitthemen in der Qualitätsdiskussion waren Schutz, Pflege, Zuwendung und Sorge (vgl. Peucker et al. 2010, S. 12). Außerdem ist in der heterogenen Gesellschaft in Deutschland das Aufwachsen der Kinder immer von den Möglichkeiten und Bedürfnissen der Eltern abhängig. Einige Kinder werden in frühpädagogischen Einrichtungen betreut, andere von der Familie. Kinder mit Migrationshintergrund erlernen Deutsch als Zweitsprache. Kinder nehmen an Angeboten zum Sport, Musizieren o. Ä. teil, andere Kinder verbringen die Zeit außerhalb der Kita mit Medien (vgl. Knoll 2018, S. 166). Alle Kinder besuchen gemeinsam eine frühpädagogische Einrichtung, woraus sich eine Vielzahl an Anforderungen für die pädagogische Arbeit ergibt.

Anders war es zum damaligen Zeitpunkt in den ostdeutschen Bundesländern. Hier wurde bereits politisch die Erwerbstätigkeit der Mütter gewünscht und gefördert, sodass die Betreuung der unter Dreijährigen die Regel war. Neben der Erwerbstätigkeit der Mutter sollte auf diese Weise auf hohe Geburtenzahlen hingewirkt und eine Chancengleichheit für alle Kinder geschaffen werden. Erreicht wurden diese Ziele zum einen mit einem flächendeckenden Angebot an Betreuungsplätzen, zum anderen mit Öffnungszeiten, die sich an den Arbeitszeiten der Eltern orientierten. Nicht selten waren Einrichtungen am Wochenende geöffnet, von 06:00 Uhr bis 19:00 Uhr. Kindertagesbetreuung galt und gilt nach wie vor als Selbstverständlichkeit. Dies zeigt sich auch in der Erwerbstätigkeit der Frauen: Zwar nahm die Quote der vollberufstätigen Mütter ab, dennoch ist die Vollerwerbstätigkeit mehr als dreimal so hoch wie in den alten Bundesländern (vgl. Peucker et al. 2010, S. 12 f.). Mit dem 1996 eingeführten Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für alle Kinder ab drei Jahren wurde der quantitative

Ausbau vorangetrieben (vgl. Hemmerling 2007, S. 22). Sieben Jahre später folgte der Rechtsanspruch für alle Kinder ab einem Jahr auf einen Betreuungsplatz, wodurch der quantitative Ausbau weiter voranschritt. Stand Juli 2022 haben in Nordrhein-Westfalen und in (nahezu) allen anderen Bundesländern Eltern ab dem ersten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz (vgl. Ländermonitor 2022).

Ein weiteres großes Thema, mit dem die Gesellschaft heute konfrontiert ist, ist der demografische Wandel: Der Rückgang der Bevölkerungsdichte wirkt sich bereits heute auf das Sozialversicherungs- und Rentensystem aus. Die Auswirkung der niedrigen Geburtenrate führt bereits heute zu einem Fachkräftemangel in Unternehmen. Als ein Grund hierfür wird der Mangel an Betreuungsplätzen für Kinder gesehen, der es für Paare unattraktiv macht, Kinder zu bekommen. So möchte die Politik mit verschiedenen Gesetzesentwürfen und Fördermaßnahmen das Gründen einer Familie wieder attraktiver machen und die Geburtenrate anheben (vgl. Peucker et al. 2010, S. 15).

Gesellschaftliche Veränderung hat auch im Bewusstsein der Kinderrechte stattgefunden. Im Fokus stehen dabei zum einen die Kinderrechte, über die beispielsweise in der UN-Kinderrechtskonvention debattiert werden, zum anderen der gesetzliche Schutzauftrag von Kindern, der dem Staat in Form eines Wächteramts unterliegt (vgl. ebd., S. 16). Dieser gesellschaftliche Auftrag von aktueller Kindertagesbetreuung resümiert aus einem Wandel von Familie, Kindheit und Gesellschaft. Im Folgenden wird ein kurzer Blick auf die gesellschaftliche Situation von Familie, Kindheit und Ungleichheit geworfen. Ziel ist es dabei, die sich daraus ergebenden Anforderungen an die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen hervorzuheben.

3.2 Familie heute

Ein weiterer Wandel vollzog sich im Bereich der Familie: Nur noch selten lassen sich klassische Familienformen finden, wie die des berufstätigen Vaters und der Mutter, die bei ihren Kindern zu Hause bleibt. Vielmehr sind heute verschiedene Lebensgemeinschaften oder Alleinerziehende vorzufinden, welche auf finanzielles Einkommen und damit verbundene institutionelle Betreuung ihrer Kinder angewiesen sind (vgl. Peucker et al. 2010, S. 16). Kurzzeitehen, Ein-Kind-Familien, Patchwork-Familien erscheinen heute an der Tagesordnung. „Familien, die länger als fünf Jahre zusammenbleiben, werden – zumindest in Ballungsgebieten – oft schon als ein Glücksfall empfunden“ (Büttner 2002). Die Scheidungsstatistik lässt erkennen, dass der Zeitraum für die meisten Scheidungen junger Eltern in der Kindertageszeit des ersten Kindes liegt. Es scheint, als würde das erste Kind der Auslöser für unlösbare Ehe-/Familienkonflikte sein. Da dies jedoch nicht nur ein Phänomen dieser Tage ist, haben Betreuungseinrichtungen schon lange

mit Scheidungskindern und den damit verbundenen Folgen zu tun. Viele Kinder leben nach der Trennung ihrer Eltern bei der Mutter. Hierhinter versteckt sich die traditionelle Rollenverteilung, dass die Mutter für die frühkindliche Erziehung zuständig ist (vgl. Büttner 2002).

Ein großes Thema für Familien heute ist die Vereinbarkeit von Familie und Berufstätigkeit. Neben der veränderten Rolle und den Bedürfnissen der Frauen hat sich auch die Berufswelt an sich verändert. Räumliche Mobilität sowie die Vermischung von Arbeits- und Familienleben sind heute zentrale Herausforderungen, die das Aufrechterhalten sozialer Netzwerke von Familien und die Erziehung der Kinder erschweren. Auch hier wird die Forderung nach längeren und flexibleren Betreuungszeiten laut. Peucker et al. (2010) sprechen von einem Wandel der Einstellung gegenüber Kindertagesbetreuung (S. 13 f.). Als Gründe hierfür nennen sie die veränderte Funktionszuschreibung, welcher Kindertagesbetreuung heute unterliegt. Anders als es noch in den 1990er Jahren war, nämlich dass Kindertagesbetreuung ein Angebot zur Unterstützung von Familien ist, scheint es nun vielmehr ein Angebot zur Förderung der Wirtschaft geworden zu sein. Zum einen ist Unternehmen daran gelegen qualifizierte Frauen mit Kindern schnellstmöglich, im besten Fall ohne Unterbrechung, in den Beruf zurückzuholen. Auf diese Weise wird nicht nur dem Fachkräftemangel entgegengewirkt, sondern auch dem Wunsch der Frauen, „nicht den Anschluss an die Arbeitswelt zu verlieren“, entsprochen (vgl. ebd., S. 13 f.). Zum anderen wird Berufstätigkeit heute als identitätsgebend erlebt, was gerade für Frauen bedeutend ist, da sie sich mit der Mutterrolle allein nicht zufriedengeben wollen. Als weitere Gründe für die Förderung der Erwerbstätigkeit von Frauen wird genannt, dass viele Familien heute auf finanzielle Einkünfte beider Elternteile angewiesen sind und Frauen den existenziellen Wohlstand im Rentenalter sichern wollen (vgl. ebd., S. 13 f.).

3.3 Kindheit heute

Einhergehend mit den gesellschaftlichen und familiären Entwicklungen hat sich auch das Leben der Kinder maßgeblich verändert. Nach wie vor liegt die Verantwortung über das Aufwachsen, die Entwicklung und die Bildung der Kinder bei den Eltern. Wenn Eltern die Verantwortung tragen, wird das Aufwachsen der Kinder maßgeblich von der Sozialisationsgeschichte der Eltern, den Ressourcen und Bedürfnissen geprägt (vgl. Knoll 2018, S. 166). Die Betreuung der Kinder ist vielfach institutionell organisiert, das Ausmaß obliegt dabei dem Willen und den finanziellen Möglichkeiten der Familien. Zwar ist die Zusammenarbeit von frühpädagogischen Institutionen erwünscht, da jedoch die Einrichtungen eine familienergänzende Funktion einnehmen, verbleibt die Entscheidung über einen kontinuierlichen Besuch in einer frühpädagogischen Einrichtung bei den Eltern. Kinder wachsen heute in Settings auf, damit sind einzelne Lebensbereiche

gemeint (z. B. Betreuungseinrichtungen, Freizeitangebote). Dabei bestimmen die Eltern sowohl die Vielfalt als auch die Qualität der Settings (vgl. ebd., S. 166 f.). Gleichzeitig ist Kindheit heute von der Sorge vor dem „nicht-normalen“ und großer Beobachtung betroffen. „Heute (...) ist (es) gesellschaftlich verankert, dass alle Kinder in ihrer Entwicklung überwacht werden“, so Bründel und Hurrelmann (2017, S. 41). Die stattfindende Kindheit in Settings erschwert den ganzheitlichen Blick auf die Entwicklung des Kindes. Wegen der großen Sorge der Eltern, dass Kinder nicht der Norm entsprechen, einhergehend mit dem Wissen und Bewusstsein für kindliche Entwicklungsprozesse, erklären Fachleute, dass Gespräche mit Eltern sehr sensibel geführt werden müssen. Zu groß sei die Sorge vor Stigmatisierung, wenn das Kind nicht der Norm entspricht. Gleichzeitig haben Kindertageseinrichtungen den Auftrag, die Entwicklung der Kinder zu beobachten, zu dokumentieren und an die Eltern zurückzumelden (vgl. ebd., S. 41 ff.).

Von besonderer Bedeutung für Kindheit heute ist der Umgang mit digitalen Medien. Kinder wachsen heute mit digitalen Medien auf, werden zu sogenannten „Digital Natives“ und verfügen oft über bessere Kenntnisse als ihre Eltern (vgl. Bründel/Hurrelmann 2017, S. 153 f.). Damit tragen Medien zwar eigentlich zur Entwicklung medialer Kompetenz bei, sie erschweren aber gleichzeitig die Kontrolle über das Leben des Kindes.

Die vielleicht größte Veränderung im kindlichen Aufwachsen zeigt sich darin, dass viele Kinder heute über verhältnismäßig geringe Zeitfenster für Freizeitaktivitäten verfügen. Kinder verbringen heute einen langen Zeitraum des Tages in pädagogischen Betreuungseinrichtungen. Gleichzeitig sollen Aktivitäten in der Freizeit auf ganzheitliche Bildungsmöglichkeiten hinwirken (vgl. Bründel/Hurrelmann 2017, S. 153 f.).

Kindertageseinrichtungen gehören heute zum Aufwachsen der Kinder dazu. Sie sind nicht (mehr) als Notlösung für Problemfamilien zu sehen, sondern vielmehr als ein Ort, den Kinder brauchen, um in Kontakt mit anderen Kindern zu kommen. Verlässliche Beziehungen aufzubauen, Konflikte zu führen und neue Lebenszusammenhänge kennenzulernen sind nur einige der Lernerfahrungen, die Kinder in Kitas machen. Eine gute Einrichtung kann hierbei zu einer zweiten Heimat für Kinder werden, die eine Auszeit im unruhigen Leben bietet. Dabei stehen Kitas gerade für Kinder aus belasteten Verhältnissen für Verlässlichkeit, Stabilität und Vertrauen, um Eindrücke zu verarbeiten und sich zu befreien (vgl. Colberg-Schrader 2000, S. 28 f.).

Es können folgende Merkmale von Kindheit heute identifiziert werden:

- Kinder leben heute in einer Gesellschaft der vielfältigen Angebote. Die Schwierigkeit besteht darin, nicht in Überforderung und Abhängigkeit zu geraten, sondern die eigene Identität und ein Selbstwertgefühl zu entwickeln.

- Die Zahl der Kinder, die in Armut leben, steigt. Kinder sind die Gesellschaftsgruppe, die am häufigsten von Armut betroffen ist. 20 % der Kinder in Deutschland leben in Armutsverhältnissen. Damit einher geht nicht nur die mangelnde Teilnahme an gesellschaftlichen Angeboten, die zurückzuführen ist auf mangelnde finanzielle Mittel (vgl. Bertelsmann Stiftung 2020, S. 2).
- Die Vielzahl von ethnischen Zugehörigkeiten und Religionen steigt (vgl. Petschel 2021).
- Kindheit findet heute in sicheren Räumen statt, da Straßen und öffentliche Plätze gerade für jüngere Kinder zu gefährlich sind. So findet Kindheit heute außerhalb von Familien und Institutionen verhältnismäßig wenig statt (vgl. Bründel/Hurrelmann 2017, S. 154).
- Kinder wachsen in einer alternden Gesellschaft auf, die von der Sorge des demografischen Wandels geprägt ist, entsprechend wichtig ist die gute (Aus-) Bildung und Fachkräfte-Gewinnung (vgl. Colberg-Schrader 2000, S. 26 ff.).

3.4 Gesellschaftliche Heterogenität

Deutschland ist ein kulturell und sozial gemischtes Land. Zahlen von 2019 zeigen, dass 39 % der Kinder unter sechs Jahren einen Migrationshintergrund haben, wobei die Aufteilung nach Groß- und Kleinstädten sich als sehr heterogen erweist: So waren in westdeutschen Großstädten bereits zum damaligen Zeitpunkt Kinder mit Migrationshintergrund in der Mehrheit. Die Hintergründe der Familien sind dabei sehr verschieden. So zählt eine iranische Akademikerfamilie ebenso zur Familie mit Migrationshintergrund wie eine Österreicherin oder ein Türke in zweiter Generation, der bereits in Deutschland geboren ist (vgl. Peucker et al. 2010, S. 207; Petschel 2021). Seit dem Jahr 2015 werden zunehmend, teilweise schlagartig, Kinder aus vom Krieg geflüchteter Familien in Kindertageseinrichtungen aufgenommen. Baisch et al. (2017) sprechen von einer „Dynamik der Flüchtlingsbewegung“ (S. 5). Die geflüchteten Kinder werden in die bereits bestehenden Gruppen integriert und von 626 befragten Kitas geben 36 % an, dass sie Kinder geflüchteter Familien bei sich betreuen. Dabei entscheidet vorwiegend die Lage der Kita (Stadt/Land) über die Aufnahme und die Menge der aufzunehmenden Kinder. So wurde angegeben, dass 27 % der Kitas Kinder mit Fluchthintergrund betreuen, wobei die Zahl in kleineren Gemeinden bei 40 % liegt (vgl. ebd., S. 18 f.). Dabei geben 55 % der Fachkräfte an, dass sie weniger als ein Jahr Erfahrung in der Betreuung der Kinder haben. Gleichzeitig werden über die Betreuung der Kinder auch Angebote für Eltern geschaffen, um geflüchtete Familien zu unterstützen (vgl. ebd., S. 21 f.).

Für die Bildungspolitik und damit für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen birgt die kulturelle Vielfalt eine große Herausforderung. So wurde bei Schulleistungsstudien festgestellt, dass gerade Kinder mit

Migrationshintergrund vergleichsweise schlecht zu deutschen Kindern abgeschnitten haben. Gerade Erziehungs-, Bildungs-, und Ausbildungssysteme spielen dabei eine zentrale Rolle, um Kinder und Jugendliche gesellschaftlich zu integrieren. Nur auf Basis von Integration können gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit erzielt und Potenziale genutzt werden. Mögliche Gründe für die soziale Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund können religiöse Orientierung, unterschiedliche Gewichtigkeit und Ansicht von Bildung und Sprachbarrieren sein. „Ein wichtiger Aspekt interkultureller Erziehung in Kindertageseinrichtungen ist die Sprachförderung, genauer gesagt: die Förderung der Zweisprachigkeit der Kinder. Weitere Aspekte sind die Orientierung an der Lebenssituation der Kinder und ihrer Eltern, die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Öffnung zum Gemeinwesen“ (ebd., S. 208f.). Es wird deutlich, dass die Förderung allein nicht ausreichend ist zur Integration, sondern dass Integration ganzheitlich stattfinden muss.

Kindertageseinrichtungen wird dabei die zentrale Aufgabe zugesprochen, Bildungsbenachteiligung abzubauen, da hier eine möglichst frühe Förderung der Kinder stattfinden kann. Aufgrund der Freiwilligkeit des Besuchs sowie der Selbstverständlichkeit, mit der Kinder Kitas besuchen, erhält die Kita großen Anteil an der Integration der Kinder. Diese Rolle bringt neue Anforderungen mit sich: Systematische Beobachtungsverfahren, Dokumentation, Maßnahmen zur Sprachentwicklungsbegleitung, Sprachförderung, Sprachstandserhebungen sowie der in Bildungsplänen festgeschriebene Umgang mit Heterogenität sollen nun in den Alltag eingepflegt und umgesetzt werden. Darüber hinaus soll die Zusammenarbeit mit Eltern aufgebaut und gepflegt werden, wobei gerade Eltern mit Migrationshintergrund oder bildungsungewohnte Eltern erreicht werden sollen (vgl. Peucker et al. 2010, S. 209f.). Es zeigt sich, dass nicht nur in der Verteilung von Kindern mit Migrationshintergrund im Bereich der Städte Heterogenität zu verzeichnen ist, sondern auch in der Trägerlandschaft. So ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund bei kommunalen Trägern im Westen Deutschlands mit 31 % am höchsten. In kirchlichen Einrichtungen oder Wohlfahrtsverbänden liegt der Anteil bei ca. 25 %. Einrichtungen in gemeinnütziger Trägerschaft, die keinem Wohlfahrtsverband angegliedert sind, betreuen einen Anteil von 22 % von Kindern mit Migrationshintergrund. Privat-gewerbliche Einrichtungen (12 %), sowie Elterninitiativen fallen durch ihre geringen Prozentzahlen besonders auf. Grund hierfür sind voraussichtlich, anders als bei kommunalen Einrichtungen, die besonderen Barrieren, die zur Anmeldung des Kindes überwunden werden müssen (vgl. ebd., S. 214).

So vielfältig wie das Leben der Familien ist, so vielfältig sind auch die sozio-ökonomischen Ressourcen der Familien. Gleichzeitig zeigen Untersuchungen einen Zusammenhang aus sozioökonomischen Status, Bildungsstand der Eltern

und Bildungserfolg der Kinder. So besuchen Kinder mit Migrationshintergrund seltener das Gymnasium, ebenso wie Kinder von Eltern, die keinen Bildungsabschluss haben (vgl. Petschel 2021).

Laut Peucker et al. (2010) ist festzuhalten, dass es für den Großteil der Kitas zum Alltag gehört, Kinder mit und ohne Migrationshintergrund zu betreuen. Als auffällig erachten sie den Zusammenhang von Einrichtungen in sozial benachteiligten Gegenden und den hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, die dort betreut werden. Darüber hinaus sorgen sozialraumbezogene Segregationsprozesse dafür, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufig in Einrichtungen betreut werden, in denen überdurchschnittlich viele Kinder mit Migrationshintergrund vorhanden sind. Für Betreuungseinrichtungen ist es daher eine besondere bis unmögliche Herausforderung, diese Segregationsprozesse zu überwinden. Vielmehr geht es in Kitas darum, die Heterogenität wahrzunehmen und einen Umgang im Alltag mit den Kindern zu finden (vgl. S. 215). Abschließend bleibt zu beachten, dass 82 % der Kindertageseinrichtungen kein gesondertes Personal für die Arbeit mit Kindern mit Fluchterfahrung zu Verfügung gestellt wird. Zwar wurden viele freie Betreuungsplätze für die Aufnahme der Kinder genutzt, sodass kein zusätzliches Personal laut Betreuungsschlüssel vorgesehen sein muss, gleichzeitig wurde personelle Unterstützung durch Personal aus anderen Bereichen genutzt, um die Engpässe auszugleichen (vgl. Baisch 2017, S. 35). Zieht man jedoch die Umstände und mögliche Belastungen der Kinder mit in den Betreuungsumfang in Betracht, bleibt fraglich, ob Kinder mit (akuter) Fluchterfahrung nicht mehr Unterstützung bei der Integration in die Kindertagesstätte benötigen, als es die routinierte Betreuung der bestehenden Gruppe vorsieht.

Als ein weiterer Einflussfaktor für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen kann die Arbeit mit von Armut betroffenen Kindern sein. Von Armut betroffene Kinder werden jene genannt, die in einer Gemeinschaft leben, welche Leistungen des zweiten Sozialgesetzbuches erhält. Hierunter fällt die Grundsicherung für Arbeitssuchende, SGB II/Hartz IV (vgl. Lenze 2021, S. 7 f.). Im Jahr 2020 galten 2,8 Millionen Kinder und Jugendliche als von Armut betroffen. Damit zählen 13,8 % der Kinder in Deutschland zu Familien mit Leistungsbezügen. Besonders betroffen sind dabei Kinder alleinerziehender Eltern, sowie Kinder von Familien mit drei oder mehr Kindern (vgl. Bertelsmann Stiftung 2020, S. 3 ff.). Kinder in Armutslagen fallen bei der Einschulung häufig durch ihre Hand-Augen- sowie ihre Körperkoordination auf. Sie zählen schlechter und unterscheiden sich sprachlich von Kindern, die nicht von Armut betroffen sind. Diese Kinder üben keine Hobbies aus und können keine Angebote außerschulischer Bildung wahrnehmen. Zwangsläufig ist der Bildungsweg der Kinder in Armutslagen ein beschwerlicherer (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2020). Es zeigt sich, dass Kinder in Armutslagen Unterstützung benötigen, um gesellschaftlich integriert zu bleiben.

Die Kindertagesstätte kann hier zwar einen Ausgleich schaffen, jedoch nur insofern, als dass eine sozioökonomische Mischung der Kinder betreut wird; das heißt, Kinder aller sozialen Gruppierungen (vgl. Bertelsmann 2020).

3.5 Sich ergebende Anforderungen

Als gesamtgesellschaftliche Aufgabe ergibt sich aus der gerade beschriebenen Problemsituation, dass ein massiver Ausbau an Einrichtungsplätzen für alle Kinder vorhanden sein muss. Im Jahr 2020 fehlten laut einer Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) mehr als 340.000 Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren (vgl. Geis-Thöne 2020).

„Die Übernahme von Erziehungsaufgaben wurde lange Zeit als eine wesentliche Leistung und Qualität von Kindertagesstätten angesehen. (...) Die Erfüllung dieser erzieherischen Aufgaben erfordert ein Selbstverständnis von Kindertagesbetreuung, das über Betreuung und eine Vorbereitung auf die Schule hinausgeht“ (Peucker et al. 2010, S. 19).

Der Auftrag der Kitas besteht darin, die Selbsttätigkeit des Kindes anzuregen und eine entsprechend anregende Umwelt bereitzustellen. Hierfür müssen verschiedene Bedingungen geschaffen werden: Zum einen muss eine pädagogische Konzeption aller in der Einrichtung agierenden Fachkräfte entwickelt werden, in der gemeinschaftliche pädagogische Leitlinien entwickelt werden. Zum anderen soll hier die Zusammenarbeit mit den Eltern geregelt sein, damit hier einheitlich gearbeitet werden kann. Doch gerade dabei ergeben sich häufig Schwierigkeiten, welche sich unter anderem auf verschiedene Milieus von Eltern und Fachkräften zurückführen lassen. Migrationshintergrund und Sprachbarrieren können die Zusammenarbeit darüber hinaus erschweren (vgl. Peucker et al. 2010, S. 20 f.).

Darüber hinaus sollen Kindertageseinrichtungen heute zur Gesundheitsförderung der Kinder beitragen und Kontinuität zwischen den Orten leisten, an denen Kindheit heute stattfindet. Gerade der Übergang von Familie zur Einrichtung, sowie vom Kindergarten in die Schule ist hiermit gemeint. Viele Einrichtungen benötigen ein Netzwerk von Kooperationspartnern (Schule o. Ä.), um diese Kontinuität gewährleisten zu können (vgl. Peucker et al. 2010, S. 21 f.).

Im Zuge des Pisa-Schocks wurden Standards zur Vereinheitlichung der Bildung in der Kindertagesbetreuung festgelegt. Bildungspläne und Orientierungsrahmen wurden erstellt und tragen neue Ansprüche und Erwartungen an Fachkräfte heran. Fachkräfte müssen ihre Arbeit den gesellschaftlichen Veränderungen und den damit verbundenen Ansprüchen anpassen:

- Erweiterte Altersstruktur der Kinder,
- Einschulungstermine,
- frühere Einschulung der Kinder,
- Absprache mit Grundschulen über notwendige Kompetenzen der Kinder,
- Kooperationspartner für Schulen,
- Spagat zwischen Bildungsinhalten der Schule und alters- und entwicklungsangemessenen Formen der Bildung,
- Umgang mit öffentlicher Diskussion um Bildung in Kindertageseinrichtungen, neue Erwartungen von Seiten der Eltern (vgl. Peucker et al. 2010, S. 25f.).

Peucker et al. (2010) halten fest, dass die Qualität in Kindertagesstätten zum Teil zwar verbessert wird, jedoch mit den gleichen Rahmenbedingungen wie zuvor. So wachsen die Anforderungen an Einrichtungen und Fachkräfte, die Ressourcen bleiben die gleichen; mit der Folge, dass eine Überforderung der Fachkräfte und damit eine Qualitätsminderung eintreten kann (S. 25). Betrachtet man die mit den Bildungsplänen einhergehenden Anforderungen, bleibt fraglich, ob sich die Qualität der Bildung bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen wirklich verändern kann. Schulorientierte Bildungspläne fordern Dokumentationsarbeit, wozu ein höherer Personalschlüssel sowie zeitliche Ressourcen notwendig sind. Zusätzlich verlangt dies eine didaktisch-methodische Vorbereitung von Bildungsangeboten, was ebenso wenig unter den gegebenen Rahmenbedingungen möglich ist (vgl. Hemmerling 2007, S. 15). Für den Alltag der Kinder und Familien soll die Kindertageseinrichtung ein Ort der Begegnung und der Vernetzung sein. Anders als eine Insel für Kinder soll es vielmehr einen Ort der Beziehungen zwischen Jung und Alt in der mobilen Gesellschaft bieten. Auf diese Weise sollen auch interdisziplinäre Beziehungen dafür Sorge tragen, Eltern und gerade Alleinerziehende zu unterstützen (vgl. Hemmerling 2007, S. 22).

Für Kinder heißt der Besuch einer Kindertageseinrichtung, sich in eine neue Gruppe einzufinden, sich anzupassen und behaupten zu lernen. Emotionale Kompetenzen wie das Ertragen von Enttäuschungen, Neugier und Entdeckungslust werden hier ebenso erlebt wie das Gefühl von Zugehörigkeit und Verantwortungsbewusstsein. Dafür müssen sich Fachkräfte jedoch mit der Lebenswelt der Kinder vertraut gemacht haben, um Kinder individuell begleiten und unterstützen zu können. Es müssen Anregungen gegeben werden. Betrachtet man Kindheit heute, wird klar, dass Fachkräfte dafür Sorge tragen sollen, dass Kinder auch außerhalb der Kita eine Rolle im öffentlichen Raum spielen. Colberg-Schrader (2000) hält fest, dass Fachkräfte hierfür individuelle Konzepte angepasst an ihr Einzugsgebiet und die Lebenssituation der Kinder entwickeln müssen. Nur auf diese Weise können sie den Anforderungen gerecht werden (vgl. S. 29 ff.).

3.6 Zusammenfassung: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen kindheitspädagogischer Arbeit

Als Folge der gesellschaftlichen Entwicklungen hat Kindertagesbetreuung heute nicht nur an einer neuen Akzeptanz gewonnen, sondern ist zur Notwendigkeit und Selbstverständlichkeit geworden. Waren es 2009 noch 17,8 % der unter Dreijährigen, besuchen im Jahr 2021 bereits 680.502 Kinder unter drei Jahren eine Kita, damit liegt die Betreuungsquote der Kinder unter drei Jahren bei 34,4 % (vgl. Peucker et al. 2010, S. 17; Statistisches Bundesamt 2021). Diese Betreuungsquote geht einher mit enormen Ausgaben auf Seiten der Kommunen, der Länder und des Bundes zum quantitativen Ausbau der Betreuungseinrichtungen. So erschweren die hohen Kosten neue Investitionen innerhalb der Kitas, wie die zur Verbesserung des Personalschlüssels. Es zeigt sich, dass der quantitative Ausbau eine übergeordnete Rolle zur qualitativen Verbesserung spielt. Weitere Hürden des quantitativen Ausbaus zeigen sich in der Gewinnung von qualifizierten Fachkräften und der Kalkulation demografischer Entwicklungen. So müssen Kommunen abwägen, inwieweit Plätze, die heute geschaffen werden, langfristig von neuen Kindern besetzt werden können. Darüber hinaus sollen Kitas möglichst lange Öffnungszeiten anbieten und gleichzeitig möchten sich Träger die größtmögliche Flexibilität finanzieller Mittel erhalten (vgl. Peucker et al. 2010, S. 17 f.).

Auch Fachkräfte sind heute einer großen Unsicherheit ausgesetzt. Da nicht vorhersehbar ist, wie sich die Betreuungslandschaft in den nächsten Jahren verändern wird, sind auch die Arbeitsbedingungen von großer Unsicherheit geprägt: Teilzeitstellen, befristete Verträge und die allgemeine Planungsunsicherheit von Seiten des Trägers. Der Ausbau der Betreuungsplätze, die Verlängerung der Öffnungszeiten einhergehend mit den genannten Unsicherheitsfaktoren wirken sich auf die Beschäftigungssituation der Fachkräfte aus, sodass bereits 25 % der Einrichtungen im Jahr 2009 zu Randzeiten auf „1-Euro-Jobber“ zurückgriffen (vgl. Peucker et al. 2010, S. 18 f.). Und trotzdem schreiben Peucker et al. (2010), dass knapp 60 % der Einrichtungen unter dem gesetzlich geregelten Personalschlüssel arbeiten (S. 19).

4 Qualität kindheitspädagogischer Arbeit als Maßstab für professionelles Handeln

4.1 Einführung: Qualität kindheitspädagogischer Arbeit als Maßstab für professionelles Handeln

Die zentrale Frage um die Qualität in frühpädagogischen Einrichtungen ist seither, wie eine Verbesserung von Qualität in bestehenden Strukturen erlangt wird. Gleichzeitig zeichnet sich pädagogische Arbeit durch eine Vielzahl an Konzepten, Perspektiven von Fachkräften und Kindern, die darin betreut werden, aus. Damit ist die Definition und Bemessung von Qualität immer durchzogen von Werten und Vorannahmen (vgl. Dahlberg/Moss 2007, S. 22). Laut Roux (2002) gibt es vielfältige Ursachen für das neue Augenmerk auf Qualität: „Einmal geht es um die sparsamere Nutzung von Ressourcen. Damit hängt die Notwendigkeit einer Neuverteilung von Verantwortung im Bildungsbereich zusammen“ (S. 9). Durch gesellschaftliche Entwicklungen, wie dem demografischen Wandel und der Pluralisierung der Lebensformen, auch im Bereich der Familienstrukturen, rückt die Diskussion um Qualitätsstandards von Kinderbetreuung zusätzlich ins Zentrum (vgl. Roux 2002, S. 9). Ein weiterer Aspekt gesellschaftlicher Entwicklungen ist der quantitative Ausbau der Kinderbetreuung, um als familienergänzende Institution den pluralisierten Lebensentwürfen gerecht zu werden; sodass laut Fthenakis (1998) die Befürchtung bestand, dass Qualitätsstandards als Folge des quantitativen Ausbaus gesenkt wurden. Gleichzeitig wird durch die hohe Bedeutung außerfamiliärer Betreuung die Frage nach der Qualität brisant (vgl. S. 52 f.). Die Kindergartenpraxis in Deutschland erscheint sowohl konzeptionell als auch in Bezug auf die Qualität pädagogischer Arbeit sehr heterogen. Verantwortlich dafür ist neben vielfältigen bildungs- und sozialpolitischen Schwerpunktsetzungen die dezentrale Struktur, in der Kindertageseinrichtungen organisiert sind (vgl. Colberg-Schrader 1999, S. 99 f.).

Um dieser Vielfalt Einhalt zu gewähren, hat die Kultusministerkonferenz im Jahr 2004 das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen gegründet und Maßnahmen zur Qualitätssicherung in den Bildungssektoren aufgeführt. Im Rahmen regelmäßiger Bildungsmonitorings soll eine Berichterstattung über den Stand pädagogischer Qualität erfolgen. Darüber hinaus wurde für die frühpädagogische Arbeit das Gute-KiTa-Gesetz erlassen, um zum einen Qualitätssicherung in den Einrichtungen finanziell zu stärken, zum anderen, um zur Attraktivität beizutragen (vgl. KMK 2021, S. 236). Seit dem Jahr 2023 ist das KiTa-Qualitätsgesetz in Kraft getreten, welches das Gute-KiTa-Gesetz ablöst. Mit der Verabschiedung soll weiterhin auf beispielsweise bedarfsgerechte Angebote

für Kinder und Familien und die Gewinnung qualifizierter Fachkräfte hingewirkt werden. Auf Basis des Monitorings des Gute-KiTa-Gesetz werden gezielte Maßnahmen für Kindertageseinrichtungen erarbeitet, wie die Erhöhung des Fachkraft-Kind-Schlüssels oder die Stärkung der Leitungskräfte über die Freistellung aus dem Gruppendienst (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2022), wodurch zur Verbesserung der Qualität innerhalb der Einrichtungen beigetragen werden soll.

Laut Internationaler Norm DIN EN ISO 8402 wird die Qualität anhand aller Eigenschaften und Merkmale einer Dienstleistung definiert. Qualitätsmanagement ist demnach ein Prozess, der die Gesamtheit der inhaltlichen und strukturellen Gestaltung sowie Steuerung, Umsetzung und Planung gezielter Maßnahmen berücksichtigt. Es wird das gesamte Unternehmen mit seinen internen Beziehungen sowie nach außen betrachtet. Alle Mitarbeitenden werden mit ins Qualitätsmanagement einbezogen und ihre Beziehungen untereinander berücksichtigt. Dem entsprechend wird „Qualität (...) also nicht nur als technische Komponente begriffen, sondern auch als ‚von Geisteshaltung bestimmte Größe‘“ (Roux 2002, S. 36). In Humandienstleistungen gelingt dies primär durch Festlegen, Überprüfung und Anpassung sowie kontinuierliche Kontrolle von Qualitätsstandards (vgl. Roux 2002, S. 36). Im Jahr 2009 ging aus einer Empfehlung der Landesjugendämter für die Arbeit in Kindertageseinrichtung für Kinder unter drei Jahren hervor, dass die Qualität der Bildung, Erziehung und Betreuung über die Befriedigung der Grundbedürfnisse (Pflege, Sicherheit, Akzeptanz, Zuwendung) bemessen wird. Zur Sicherstellung dienen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, welche von den Fachkräften regelmäßig erstellt werden. Für die frühpädagogische Arbeit mit Kindern ab drei Jahren dient der von der Kultusministerkonferenz festgelegte Rahmen zur frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen als Handlungsleitfaden. Hier wird Qualität von Bildung nicht mehr an den Grundbedürfnissen bemessen, sondern u. a. durch Sprache, religiöse Bildung und Mathematik. Dabei sollen die Inhalte an den Interessen der Kinder orientiert sein und mithilfe von Beobachtung- und Dokumentationsverfahren belegt werden (vgl. KMK 2004, S. 7 ff.).

In der Debatte um Qualität lassen sich derzeit drei Perspektiven betrachten, welche einen Zugang zur Definition suchen:

- Der relativistische Zugang geht davon aus, dass Qualität darin gemessen wird, inwieweit die Normen, Werte, Überzeugungen, Wünsche und Bedürfnisse der involvierten Personen berücksichtigt werden. „Qualität in diesem Sinne wird als permanenter Klärungsprozess definiert, der die unterschiedlichen Erwartungen und Wertvorstellungen so organisiert, dass das subjektive und objektive Wohlbefinden des Kindes (...) geschaffen wird, (...) und Zufriedenheit für das Kind und die anderen Beteiligten bietet“ (Fthenakis 1998, S. 55).

- Qualität wird als bewegliches Konstrukt gesehen, welches sich an Veränderungen der Gesellschaft, Qualitätsabweichung durch Generationsunterschiede o. Ä. Angleicht. Qualität ist demnach ein Prozess, der sich an die Bedürfnisse verschiedener Interessengruppen anpasst, um diese in Einklang zu bringen (vgl. Colberg-Schrader 1998, S. 58).
- Ein dritter Ansatz ist der strukturell-prozessuale Ansatz, der gerade in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat. Hier werden konkrete Qualitätskriterien festgelegt, welche sich aus strukturellen und prozessualen Merkmalen zusammensetzen (vgl. Roux 2002, S. 30). Auf diese Weise wird eine Integration von dynamischen und dimensional Merkmalen geschaffen, wodurch hier sogar die alltägliche Erfahrung der Kinder Einzug in die Qualitätsdebatte erhalten (vgl. Colberg-Schrader 1998, S. 58). Laut Roux (2002) zielt der strukturell-prozessuale Ansatz darauf ab, mit diesem mehrdimensionalen Qualitätsmodell konkrete strukturelle und prozessuale Qualitätsindikatoren erkennbar zu machen (S. 34).

Roux (2002) konstatiert, dass es Aufgabe der Wissenschaft sei, zur Konzeptualisierung der Qualität pädagogischer Arbeit beizutragen und eine theoretische wie methodische Vorstellung zur Erfassung von Qualität zu erstellen. Explizite Untersuchungen zur Qualität institutioneller Betreuung sind hier besonders selten und verbleiben bei strukturellen Merkmalen, wie Gruppengröße und Personalschlüssel (vgl. S. 9f.). In Anbetracht der historischen Entwicklung von Kindertagesbetreuung ist die Fokussierung auf strukturelle Merkmale wiederkehrend. So wurde versucht, die Qualität pädagogischer Arbeit oft durch die Anhebung des Ausbildungsniveaus oder durch Empfehlung struktureller Merkmale wie Fachkraft-Kind-Schlüssel zu steigern. Grund hierfür könnte sein, dass es zwar Ziele für die inhaltliche Arbeit gibt, diese aber eher abstrakte Handlungsfelder betiteln als konkrete Handlungsanweisungen (vgl. Dahlberg/Moss 2007, S. 21). Die Frage, wie diese Ziele erreicht werden, liegt im Auge des Betrachtenden und umfasst ein Spektrum an Handlungen. Um Qualität sichern zu können, würde es konkrete Handlungen verlangen, an deren Sicherstellung oder Nicht-Sicherstellung Qualität bemessen werden könnte. Nur auf diese Weise könnten durch Qualitätsmessung bzw. Evaluation pädagogische Prozesse sichtbar werden. Für die Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen wird Qualität über Dokumentation, Zielsetzung und Überprüfung sichtbar (vgl. ebd., S. 23), wobei Dokumentation einen zusätzlichen Arbeitsaufwand für Fachkräfte darstellt. Dokumentation kann als Kontrolle der pädagogischen Arbeit empfunden werden, gleichzeitig als eine Information über gelungene Arbeitsprozesse und pädagogische Angebote (vgl. Dahlberg/Moss 2007, S. 23).

Ein erster Schritt zur Bestimmung der Qualität und des Begriffs muss es sein, die Frage nach inhaltlichen Bezugspunkten zu klären, so Roux (2002). Sie erläutert, dass strukturelle Bedingungen wie die Größe der Einrichtung ebenso

bedeutsam sind wie Erziehungsqualität, z. B. Erziehungsziele und die Lernqualität, mit der sie die Möglichkeiten für Lernerfahrungen betitelt (vgl. S. 20). Viele praxisorientierte Fachleute behaupten, dass pädagogische Qualität an sich nicht messbar ist und entwickeln eine Abwehrhaltung dazu; im Gegensatz zu Empiriker:innen, welche Qualitätsmerkmale und ihre Messung für unumgänglich halten. Es besteht hier nicht die Schwierigkeit darin, Qualität zu definieren, sondern vielmehr darin, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überwinden und Praktiker:innen die Sorge vor empirischer Überprüfung zu nehmen. Es verlangt demnach eine Zusammenkunft beider Bereiche, um eine allumfassende Qualitätsdefinition und -entwicklung überhaupt gewährleisten zu können (vgl. S. 26 f.). Roux hält fest, dass Qualität frühpädagogischer Arbeit ein multidimensionales Konstrukt darstellt. Dabei gibt es jedoch zwei Forderungen, die Qualität erfüllen sollte: Zum einen sollte ein theoretischer Beitrag in Form konkreter Qualitätskriterien geleistet werden und zum anderen ein praktischer Beitrag, in Form konkreter Zielvorstellungen. „Insofern ist eine Verbindung theoretischer und empirischer Erkenntnisse für die Aufrechterhaltung, Sicherung und Verbesserung der pädagogischen Qualität in der Praxis unumgänglich“ (Roux 2002, S. 39). Ein bedeutender Beitrag zur Qualität pädagogischer Arbeit wurde in Deutschland maßgeblich von Tietze et al. (1998, 2016) erbracht. Es wurde der Versuch unternommen, einzelne Qualitätsmerkmale zusammenzufassen, um zum einen Vergleichskriterien zu haben, und zum anderen eine Möglichkeit der Standardisierung zu schaffen (siehe ab Kapitel 4). Diese (und weitere) Merkmale werden in folgenden Kapiteln vorgestellt.

4.1.1 Strukturqualität

Interessant für den weiteren Verlauf dieser Arbeit dürften die strukturellen Merkmale sein, an denen Qualität gemessen wird. So zählen die Größe der Kindergruppe, der Personalschlüssel, die Professionalisierung der Betreuer:innen, die Stabilität der Betreuung, die Strukturierung des Betreuungsablaufs, die Raumgestaltung sowie die Größe der Einrichtung zu Qualitätsmerkmalen (vgl. Tietze 2008, S. 16 ff.). Die Merkmale pädagogischer Qualität werden im Folgenden erläutert:

- Die Qualität institutioneller Betreuung korreliert mit der *Gruppengröße und Erzieher:innen-Kind-Relation*. So wurde festgestellt, dass je kleiner die Gruppe einer Einrichtung ist, desto qualitativ höher sind die Interaktionen. Dies zeigt sich zum einen in der Kooperation der Kinder untereinander, der Problemlösekompetenz sowie der Teilnahme und Auswahl an sozial differenzierten Spielen. Im Gegensatz dazu zeigen sich bei Kindern größerer Gruppen mit einer geringen Erzieher:innen-Kind-Relation vermindertes Sprech- und Spielverhalten sowie eine geringere soziale Anpassung. Fthenakis (1998) merkt

dazu an, dass diese Dimension in der Qualitätsdebatte seit zwei Jahrzehnten bekannt ist und dennoch verhältnismäßig wenig Einzug in die politische Debatte erhält (vgl. S. 60).

- Die *Höhe des Betreuungspersonals* in einer Einrichtung wirkt sich ebenfalls positiv auf die Qualität institutioneller Betreuung aus. Dabei zeigen sich Effekte wie die positive soziale Interaktion in der Kindergruppe, ein besseres emotionales Klima sowie eine sicherere Bindung. Neben weiteren Effekten, die bereits im vorherigen Punkt genannt wurden, wirkt sich die Höhe des Betreuungspersonals ebenfalls auf die Leistungsfähigkeit der Kinder aus. Gerade bei Kindern in den ersten beiden Lebensjahren hat diese Qualitätsdimension einen besonderen Effekt und Stellenwert.
- Eine weitere Dimension stellt die *Ausbildung der Fachkräfte*, hier als Professionalisierung des Betreuungspersonals betitelt, dar. Es zeigt sich, dass mit einem höheren Ausbildungsniveau die soziale Kompetenz der zu betreuenden Kinder steigt. Gleichzeitig zeigt sich, dass sich Training des Betreuungspersonals zur Erzieher:innen-Kind-Interaktion positiv auf das Sozialverhalten und die Leistungsfähigkeit der Kinder auswirkt. Fthenakis (1998) merkt dazu an, dass diese Dimension nur schwer messbar ist, da die Ergebnisse stets abhängig von der Altersgruppe der Kinder und der jeweiligen Fachkraft sind. Zusätzlich waren das Ausbildungsniveau ebenso wie die Dauer der Trainings in den Studien zu unterschiedlich, um darüber einheitlichen Aufschluss geben zu können (vgl. S. 60).
- Die *Stabilität des Betreuungspersonals* wird als weitere Komponente betrachtet. Dabei zeigt sich, dass die Häufigkeit des Betreuungswechsels Auswirkungen auf die Kurz- und Langzeitentwicklung des Kindes hat. Kinder häufig wechselnder Betreuungsarrangements zeigen ein niedriges Niveau an Komplexität objektbezogener Spiele. Demgegenüber steht, dass Stabilität des Betreuungspersonals eine positive Langzeitentwicklung bewirkt und das Bedürfnis der Kinder nach dauerhaften Beziehungen befriedigt (vgl. Fthenakis 1998, S. 60 f.).

4.1.2 Prozessqualität

Prozessuale Merkmale (z. B. Betreuer:innen-Kinder-Interaktion), als Gegenpol zu strukturellen Merkmalen, beeinflussen die Qualität pädagogischer Arbeit ebenso wie situationsorientiertes Handeln. Dazu zählen das Agieren und Reagieren von Fachkräften, die Bereitstellung von Materialien sowie die Planung von Bildungsangeboten als nur einige Aspekte der Prozessqualität (vgl. Tietze 2008, S. 18 f.). Es zeigt sich, dass sich strukturelle und prozessuale Aspekte beeinflussen, z. B. steht die Form der Betreuer:innen-Kind-Beziehung mit der Gruppengröße in Verbindung (vgl. Fthenakis 1998, S. 62 f.).

4.1.3 Orientierungsqualität/Einstellungsqualität

Als weiteren Aspekt von Qualität nennt Tietze (2008) die Orientierungsqualität. Diese umfasst die inneren Leitlinien pädagogischer Fachkräfte. Damit sind pädagogische Vorstellungen, Werte und Überzeugungen gemeint, welche im Rahmen der (beruflichen) Sozialisation erworben werden und Handlungen beeinflussen (S. 16). Als auffällig wird beschrieben, dass Orientierungs- und Strukturqualität zwar die Qualität pädagogischer Arbeit beeinflussen, die Prozessqualität jedoch nur zu ca. 50 % durch Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Bezugnehmend auf die Studie „Wie gut sind unsere Kindergärten?“ (Tietze 1998) wurden dabei Bedingungen wie Berufserfahrung und Erzieher:innen-Kind-Schlüssel genannt. So stellt der Autor fest, dass in zwei Kindergruppen, die nach demselben Konzept arbeiten, eine unterschiedliche Prozessqualität festzustellen ist (vgl. Tietze 2008, S. 23 f.).

4.1.4 Ergebnisqualität

Die vierte Dimension von Qualität umfasst die Ergebnisqualität. Diese betitelt den Zustand einer erbrachten Leistung, welche z. B. durch Evaluation ermittelt wird (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2000). Im Fokus stehen hierbei Ergebnisse von Entwicklungs- und Bildungsprozessen, wie z. B. die kognitive oder motorische Entwicklung der Kinder (vgl. Strehmel 2008).

Abschließend ist zu sagen, dass die Merkmale von Qualität pädagogischer Arbeit stets das Kind als Ausgangspunkt der Definition fokussieren. Wenn Qualität nicht an strukturellen Merkmalen gemessen wird, wird sie anhand der Entwicklungsergebnisse der Kinder festgemacht. Dahlberg und Moss (2007) sehen die Schwierigkeit, dass Qualitätsmessung ursprünglich in einem Zusammenhang mit Technologien und Objekten entwickelt wurde und Merkmale von Qualität nicht anhand eines Prozesses mit Menschen definiert werden. Der Prozess mit Menschen ist jedoch der Ausgangspunkt für Qualität in der frühpädagogischen Arbeit. Über strukturelle Merkmale hinaus bleibt die Frage, inwieweit die Fachkraft selbst zur Qualität beiträgt (S. 21 f.). Laut der UK-Studie „Early Years“ (2004) trägt neben den genannten Merkmalen die Identifikation der Fachkräfte mit ihrer Arbeit zur Qualität pädagogischer Arbeit bei. Auch die Kontinuität und Organisationsentwicklung trägt zur Qualitätsentwicklung bei, ebenso wie ein Curriculum zur frühpädagogischen Arbeit mit Kindern (vgl. The National Archives 2004, S. 8 f.). Dabei kommt die Frage auf, ob die Stabilität des Betreuungspersonals eine direkte Auswirkung auf die Entwicklung der Kinder hat oder ob die Beständigkeit des Betreuungspersonals Kontinuität für die pädagogischen Fachkräfte sichert. Stabilität kann damit als ein doppeldeutiges Merkmal von Qualität betrachtet werden, welches sich positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirkt. Diese

Anmerkung soll nur exemplarisch dienen, auch die weiteren Qualitätsmerkmale sollten bezüglich der indirekten Auswirkungen auf die Kinder und die direkten Auswirkungen auf die Fachkräfte diskutiert werden.

4.1.5 Organisations- und Managementqualität

Eine weitere Dimension von Qualität in pädagogischer Arbeit stellt die Organisations- und Managementqualität dar. Die Einrichtungsleitung spielt dabei die zentrale Rolle in der Sicherung dieser Qualitätsdimension. Zwischen Orientierungs- und Strukturqualität angesiedelt bestimmt das Management von Ressourcen im Rahmen des pädagogischen Konzepts und Anforderungen von außen über die Qualität pädagogischer Arbeit. Diese Aufgabe obliegt der Leitung einer frühpädagogischen Einrichtung und ist entsprechend an ihre Rolle gebunden.

Inhalte dieser Qualitätsdimension sind:

- Einhaltung von Rahmenbedingungen, z. B. für die Betriebserlaubnis,
- Reflexion politischer und gesellschaftlicher Anforderungen und die
- Organisation und Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit,
- Gestaltung der Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, Eltern, Trägern,
- Organisation und Planung des Personals,
- Teamführung.

In der britischen Längsschnittuntersuchung „Effective and Caring Leadership in the Early Years“ (Siraj-Blatchford/Hallet 2014) von Kindern ab vier Jahren konnte anhand besonders hervorzuhebender Bildungserfolge der Kinder gezeigt werden, dass die Qualität der frühpädagogischen Arbeit eine entscheidende Rolle dabei spielte. Diese Einrichtungen bestachen durch eine gute Einrichtungsleitung bzw. -führung. Die Leitungskräfte der Einrichtungen zeichneten sich durch eine Haltung Lernender aus, welche sich durch die gemeinsame Reflexion und Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit auf Augenhöhe mit den Mitarbeiter:innen zeigt. Im pädagogischen Alltag zeichnete sich diese Haltung durch regelmäßige Gespräche, autonomieunterstützende Begleitung und fachliche Weiterentwicklung anhand selbstgewählter Fortbildungsangebote aus. „Leading Learning“ bedeutete für sie das gemeinsame Nachdenken über pädagogische Fragen um die bestmögliche Förderung der Kinder im Kontext der Kindertageseinrichtungen wie auch ihrer Familien“ (Strehmel 2020).

4.1.6 Kontextqualität

Die Kontextqualität umfasst die Komponente der Qualität, die den Raum definiert, in dem sich frühpädagogische Arbeit befindet. So misst sich die Kontextqualität an der Verbindlichkeit und Sicherheit, in der pädagogische Arbeit stattfindet. Darunter fallen langfristige Verträge, einheitliche Anforderungen, fachliche fundierte Anforderungen und die entsprechende Finanzierung, um den Anforderungen gerecht zu werden (vgl. Becker-Stoll o. J., S. 4).

4.1.7 Zusammenfassung: Qualität frühpädagogischer Arbeit

Auf Basis der Qualitätsdimensionen lassen sich einzelne Merkmale der pädagogischen Arbeit einordnen und nachvollziehen, z. B. der Fachkraft-Kind-Schlüssel als Merkmal der Strukturqualität. Dabei darf jedoch die gegenseitige Beeinflussung der Dimensionen nicht außer Acht gelassen werden. Die Beziehung einzelner Qualitätsmerkmale untereinander werden u. a. von den Ergebnissen der NUBBEK-Studie verdeutlicht (Tietze et al. 2012). Die Studie untersuchte mithilfe von Interviews, Fragebögen und Beobachtungen die Qualität des Früherziehungssystem im Zusammenhang von institutionellen und familiären Settings. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass z. B. der Personalschlüssel einer Einrichtung (Strukturqualität) die Qualität pädagogischer Beziehung (Prozessqualität) beeinflusst. Dabei ist die Qualität pädagogischer Prozesse beeinflusst von der Zusammensetzung der Kindergruppe (z. B. Anteil Kinder mit und ohne Migrationshintergrund) (vgl. S. 8). Wurde eingangs die Qualitätsverbesserung über strukturelle Merkmale kritisch hinterfragt, zeigt sich, dass durch Verbesserung struktureller Merkmale auf eine Verbesserung der Prozessqualität hingewirkt werden kann. So kann über einen verbesserten Fachkraft-Kind-Schlüssel die Anhebung pädagogischer Prozessqualität gelingen. Gleichzeitig weisen Tietze et al. (2012) darauf hin, dass sich, bei aller Messbarkeit der Qualitätsdimensionen, Persönlichkeitsmerkmale der Fachkräfte ebenfalls auf die Qualität pädagogischer Arbeit auswirken. Dieser Aspekt findet in der Diskussion um Qualität wenig Berücksichtigung, beeinflusst aber sowohl die pädagogische Arbeit mit den Kindern als auch die Forschungsergebnisse (vgl. S. 8). In einer Untersuchung von Schütz (2009) zur „Pädagogischen Berufsarbeit und Zufriedenheit“ wurde ersichtlich, dass Beschäftigte im frühpädagogischen Bereich selbst davon ausgingen, dass eine Korrelation zwischen Qualität und Arbeitszufriedenheit bestehe. Qualität wurde von den Fachkräften als etwas Positives konnotiert.

Die Studie kam zusammenfassend zu folgenden Ergebnissen:

- Qualität steht in Zusammenhang mit Arbeitszufriedenheit und guten (äußeren) Arbeitsbedingungen.

- Der Mangel an Qualität lässt sich auf ungünstige (äußere) Bedingungen sowie auf Unzufriedenheit zurückführen.
- Arbeitszufriedenheit ist abhängig von Arbeitsbedingungen und damit (mit-) verantwortlich für Qualität.
- Arbeitszufriedenheit ist abhängig von der Motivation der Beschäftigten (vgl. Schütz 2009, S. 188).

Neben den strukturellen Aspekten der Qualität fließt in dieser Untersuchung eine weitere Komponente in die Diskussion um pädagogische Qualität ein. So erklärten die befragten Fachkräfte, dass Arbeitszufriedenheit in Zusammenhang mit Arbeitsbedingungen und dem Erbringen von Qualität steht. Dies könnte als Hinweis dienen, um die genannte Forschungslücke von Qualitätsdimensionen und dem Einfluss persönlicher Merkmale zu verkleinern (vgl. Tietze et al. 2012), um den Aspekt der Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten.

4.2 Ansehen und Berufsbild pädagogischer Fachkräfte

Das Berufsbild pädagogischer Fachkräfte wandelte sich in vielerlei Hinsicht. Galt lange Zeit Mütterlichkeit als weibliche Kompetenz und ausreichende Zugangsvoraussetzungen für die Betreuung der Kinder, so wurden die Ausbildung, Anforderungen und das Berufsbild in den letzten Jahrhunderten deutlich aufgewertet und reformiert. Dennoch arbeitet sich das Ansehen pädagogischer Fachkräfte an vergangenen Vorurteilen ab. In Anlehnung an Rabe-Kleberg (2012) wurde die Betreuung der Kinder als mütterliche Arbeit verstanden, sowohl der eigenen als auch der fremdbetreuten Kinder. Auch heute noch ist das Berufsbild eher weiblich geprägt oder wird durch gezielte Kampagnen für männliches Personal beworben (vgl. Rabe-Kleberg 2012; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2011).

Trotz der Aufwertung der Ausbildung 1967 zu staatlich anerkannten Erzieher:innen und der Einführung des Studiengangs staatlich anerkannte Kindheitspädagog:innen, verbleibt der Beruf der pädagogischen Fachkraft auf einem geringen Lohnniveau. Auch wenn die frühpädagogische Arbeit als Teil des Bildungssystems anerkannt ist, wird eine klare Trennung zwischen kindheitspädagogischen Fachkräften und Lehrer:innen aufrechterhalten (vgl. Verdi 2023). Der Beruf der Erzieher:innen steht in der Rangordnung anerkannter Berufe am unteren Rand. Erzieher:innen schätzen sich selber als unzufriedene Berufsgruppe ein und begründen ihre Unzufriedenheit mit dem Mangel an Anerkennung (vgl. Schütz 2009, S. 195).

Grund für den Mangel an Anerkennung kann zum einen die Nähe zur Hausarbeit sein, zum anderen die wenig spezialisierten Qualifikationsanforderungen, die den Beruf als für jeden machbar erscheinen lassen. Neben fachlichen

Kompetenzen, die vor allem in lebendigen Prozessen im Berufsalltag geschehen, lassen sich diese nicht auf gleiche Weise messen wie Kompetenzen in technischen Arbeitsfeldern (vgl. Colberg-Schrader 2000, S. 10; siehe Kapitel 4). Neben fachlichen Kompetenzen sind instrumentelle und reflexive Fähigkeiten vonnöten, um gute pädagogische Arbeit leisten zu können (vgl. Hertlein 2012, S. 3). Die frühpädagogische Arbeit wird hier mit einem „Technologiedefizit“ (Luhmann/Schnorr 1982) konfrontiert. Standardisierte, messbare Leistung kann nicht nachgewiesen werden. Entsprechend intransparent sind die frühpädagogische Fachlichkeit und die Erfolge der frühpädagogischen Arbeit (siehe Kapitel 4.4). Fachkräfte benennen ein Defizit zwischen Selbstwahrnehmung der eigenen Arbeit und der Anerkennung für ihre Berufsgruppe (vgl. Nittel 2004, S. 200).

Neben dem Mangel an messbaren Standards verlangt es Haltungen und Werte sowie Individualität und Persönlichkeit zur Ausübung frühpädagogischer Arbeit. Dem hinzufügend wird erklärt, wie wichtig die Kompetenz ist, die eigene Arbeit präsentieren zu können. Nur so kann die Qualität ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit verdeutlicht und auf mangelhafte Bedingungen hingewiesen werden (vgl. Hertlein 2012, S. 3). Die Annahme, dass Qualität an Dokumentation und an der Präsentation der pädagogischen Arbeit gemessen wird, setzt die Fähigkeiten voraus, die eigene Arbeit präsentieren zu können. Diese Kompetenz wird hier von Hertlein noch einmal deutlich gemacht.

Der Mangel an gesellschaftlichem Ansehen frühpädagogischer Arbeit konnte auch durch die strukturelle Anhebung des Ausbildungsniveaus nicht verändert werden (vgl. Deutschlandfunk 2022; Bader et al. 2019, S. 6 ff.). Das zeigt sich sowohl in aktuellem Personalmangel als auch in der Schwierigkeit, geeignete Nachwuchskräfte zu finden. Laut Nationalem Bildungsbericht (2022) werden bis 2025 im Bereich der frühen Bildung 72.500 Fachkräfte fehlen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 327). Einhergehend mit einem Zuwachs an zu betreuenden Kindern bleibt fraglich, inwieweit die Arbeitsbedingungen überhaupt attraktiv für Nachwuchskräfte erscheinen. Ein weiterer Aspekt von Anerkennung ist die faire Bezahlung der Fachkräfte. Pädagogische Fachkräfte werden je nach Abschluss und Berufserfahrung in das öffentliche Tarifsystem (TVöD) eingruppiert und bezahlt. Hervorzuheben ist hierbei, dass akademische Kräfte (z. B. Kindheitspädagog:innen) in die gleiche Gehaltsgruppe eingeordnet werden, wie Erzieher:innen. Nicht der Grad der Ausbildung ist entscheidend für die Gehaltseinordnung, sondern die Position innerhalb der Einrichtung (vgl. Ver. di 2023; Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2019, S. 1). Die Transparenz der Vergütung verdeutlicht dabei auch den Unterschied zur Bezahlung der Lehrer:innen und bedingt die Unzufriedenheit. Die Dauer beider Studiengänge (Grundschullehramt, Kindheitspädagogik) unterscheiden sich in ihrer Regelstudienzeit nicht wesentlich. Im Vergleich zur Ausbildung für Erzieher:innen fällt hingegen ein deutlicher Unterschied in Umfang, Inhalt und Kosten zum Studium auf. Die damalige Familienministerin Franziska Giffey forderte 2018,

dass das Gehalt der Erzieher:innen jenem der Grundschullehrer:innen angeglichen werden solle (vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung 2018) und auch die Gewerkschaften Ver.di (2023) und GEW (2022) setzen sich kontinuierlich für die Anhebung der Gehälter ein. Laut Ver.di (2023) ist für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen die „gesamtgesellschaftliche Unterstützung und Solidarität gefragt“, um einen finanziellen Zuwachs zu erlangen. Pädagogische Arbeit ist zu einer gesamtgesellschaftlichen Notwendigkeit geworden ist, umso notwendiger ist heute die Aufmerksamkeit auf die Aufwertung der Arbeitsbedingungen und Anerkennung des Berufs zu legen (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2019, S. 1,6).

4.3 Professionalisierungsverständnis in der Frühpädagogik

In den vorangegangenen Kapiteln wurde der Bereich Kindertagesbetreuung umfassend dargestellt. Dabei hat sich gezeigt, dass sich Kindertagesbetreuung heute durch Vielfalt in jeglichen Bereichen auszeichnet. Diese Bereiche sind: Trägerstruktur, Standorte, Anforderungen, Zugehörigkeit zum Bildungs- oder Betreuungsbereich.

In diesem Abschnitt geht es um den Diskurs über Professionalisierung der Kindertagesbetreuung in Deutschland. Für die Darstellung von aktueller Kindertagesbetreuung ist dieser Diskurs von besonderem Interesse, da sich frühpädagogische Arbeit im Spannungsfeld zwischen der Zugehörigkeit zum Bildungs- und Betreuungsbereich befindet. Das gesteigerte Interesse an frühpädagogischer Arbeit wurde nicht zuletzt durch PISA (2000) zu einem Ruf nach Qualität (vgl. Cloos 2016, S. 344; Betz/Cloos 2014, S. 12, 15). Um diesem Ruf nach Qualität gerecht zu werden, sind Qualitätsstandards vonnöten, die eine klare Kontur der Kindheitspädagogik voraussetzen. Eben hier stößt bereits die Begriffsbestimmung von Kindheitspädagogik an ihre Grenzen. Der verhältnismäßig junge Studiengang und die (noch) geringe Anzahl an Forschungen stehen dem Beleg einer Profession gegenüber.

Wichtig für diese Arbeit ist der Diskurs über Professionalisierung insofern, als dass hier sowohl Bedingungen und Anforderungen als auch Auswirkungen dieser auf die pädagogische Arbeit aufgezeigt werden. Um festzustellen, ob pädagogische Arbeit eine Profession ist, muss geklärt werden, welche Faktoren eine Tätigkeit zu einer Profession werden lassen. Zu betrachten gilt, ob im Zuge der Professionalisierungsdebatte neue Qualitätsansprüche und Anforderungen gestellt werden und ob diese die pädagogische Arbeit beeinflussen.

Hierfür wird im ersten Schritt eine Definition von Professionalisierung vorgenommen. Des Weiteren wird die pädagogische Arbeit der Kindertagesbetreuung im Hinblick auf ihre Professionalisierung betrachtet. Die zentrale Frage, der in diesem Punkt nachgegangen werden soll, ist, ob die pädagogische Arbeit

eine Profession ist. Bezug genommen wird hierfür auf den aktuellen Diskurs aus der Sozialen Arbeit. Hierzu werden auch die Berufsgruppen Erzieher:innen, Pädagog:innen und andere pädagogische Fachkräfte zusammengefasst, um den nächstmöglichen Bezug zur Arbeit pädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich zu ermöglichen.

4.3.1 Professionstheoretisches Professionalisierungsverständnis

Diesem Kapitel wird ein kurzer Exkurs zum Verständnis von Profession und Professionalisierung vorangestellt. Profession wird als Strukturbegriff verwendet, um alltägliches Wissen von Fachwissen abzugrenzen. Nittel (2004) beschreibt die Beschäftigten einer Profession als „mit einer Lizenz ausgestattete Angehörige einer akademischen Fachkultur“ (S. 347). Dem ergänzt auch Schütze (1992), dass eine Profession ein „abgegrenzter Orientierungs- und Handlungsbereich (ist), in welchem sowohl wissenschaftlich als auch praktisch ausgebildete Berufsexperten gesellschaftlich lizenzierte Dienstleistungen (...) vollbringen“ (S. 135). Eine Profession ist demnach die Abgrenzung von Experten- und Laienwissen und zeichnet sich durch die Zusammenarbeit von Expert:innen und Klient:innen aus. Im Idealfall suchen Klient:innen nicht aufgrund des „Anbefohlenseins“ Berufsexpert:innen auf, sondern kommen freiwillig (Schütze 1992, S. 135). Berufsexpert:innen arbeiten hierbei im Auftrag der Gesellschaft und begleiten Klient:innen auf dem Weg zur Problemlösung im gesellschaftlichen Auftrag (vgl. ebd., S. 135; Cloos 2014, S. 103).

Der Begriff der Professionalisierung wiederum ist ein Prozessbegriff, der sich in der Dynamik einer Berufskultur und nicht (nur) durch die Angehörigen der Berufsgruppe selbst entwickelt. Die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Professionsbedürftigkeit eines Berufs können dabei auseinanderdriften. So beeinflussen rechtliche, wissenschaftliche und politische Instanzen den Prozess der Professionalisierung einer Berufsgruppe (vgl. Nittel 2004, S. 347). Diese Diskrepanz der Selbst- und Fremdwahrnehmung kommt insbesondere bei pädagogischen Fachkräften zum Tragen (vgl. Nittel 2014, S. 93 f.).

Auch Profession und professionelles Handeln können dabei als zwei getrennte Begriffe betrachtet werden, die nicht unweigerlich miteinander in Verbindung stehen. So erklären Helsper und Tippelt (2011), dass „Professionalität kann sich ohne Profession und Profession ohne Professionalität ereignen“ kann (S. 272). Damit verweisen sie auf Bedingungen des professionellen Handelns und verdeutlichen wiederum die Machtposition, die mit Anerkennung einer Tätigkeit als Profession erlangt wird. Ist eine Tätigkeit keine Profession, sondern im Prozess der Professionalisierung, beeinflussen die Bedingungen den Umfang professionellen Handelns. Als weiteren Aspekt von Professionalisierung führt Nittel (2004) die Variante der individuellen Professionalisierung an, die sich als Folge des Reifungs- und Erfahrungsprozess der Beschäftigten ergeben kann. Merkmale dieser

Form der Professionalisierung sind die Fähigkeiten der Beschäftigten, die eigene Arbeit fachterminologisch zu beschreiben und die eigene Arbeit in höhersymbolischer Weise zu begründen (S. 348). Neben der individuellen Professionalisierung nennen Helsper und Tippelt (2011) die kollektive Professionalisierung (S. 276 f.). Als kollektive Professionalisierung werden gesellschaftliche oder politische Bestrebungen beschrieben, z. B. Akademisierung frühpädagogischer Arbeit (siehe Kapitel 4.4.). Diese Bestrebungen haben wiederum Einfluss auf die individuelle Professionalisierung.

Mieg (2006) hält fest, dass die Definition von Profession sehr kontrovers ist. Für ihn sind professionelle Berufsgruppen solche, die über eine eigene Autonomie in ihrer Leistungskontrolle verfügen. Diese Autonomie beinhaltet die Kontrolle über Arbeitsbedingungen und entsprechende Berufsgruppen können sich, laut Mieg, selbst professionalisieren (S. 343). Des Weiteren haben Berufsgruppen einer Profession die Macht, über den Marktzutritt zu entscheiden und Ausbildungsinhalte zu definieren. Ärzt:innen und Jurist:innen gelten als Leitprofessionen, an denen Merkmale und Abgrenzungen von Professionen und bezahlter Arbeit zu definieren versucht wurden. Diese Idee geht auf die Arbeit von Parsons (1951) zurück und wurde spätestens seit den Werken von Freidson (1999) als fruchtlos erachtet (vgl. Mieg 2006, S. 342 f.). Freidson (2003) erweitert das Professionsverständnis um die Erklärung, dass das größte Problem der Profession nicht in den bürokratischen oder strukturellen Merkmalen liegt, sondern in der Seele der Professionellen (vgl. S. 172). „I believe that the progressive refinement of studies of professions and the cumulative value of their findings require the development of a theoretical model of professionalism“ (Freidson 1999, S. 117). So erklärt Freidson (2003) den großen Unterschied zwischen der Arbeit mit Menschen und Maschinen. In der Profession geht es darum, sich auf das Gegenüber einzulassen und entsprechend keine mechanischen Ratschläge zu erteilen, sondern unabhängig von Gesetzen und öffentlichen Meinungen zu agieren. Der Mensch grenzt sich durch seine Seele vom Tier ab und eben diese Seele ermöglicht es, sich auf das Gegenüber einzulassen. Im Hinblick auf die Profession der Mediziner:innen ergänzt er, dass es nicht nur darum geht, medizinische Fähigkeiten anzuwenden, sondern ethisch zu handeln (vgl. S. 172). Professionalisierung auf Basis individuellen Handelns vernachlässigt wiederum die kulturelle Rahmung, in welcher die Profession ausgeübt wird. Gerade für die Soziale Arbeit ist die kulturelle Rahmung der Klient:innen von zentraler Bedeutung. So setzt soziale Arbeit an der Lebenswelt der Klient:innen an und arbeitet nicht nach einem Schema. Auch das Verständnis von Kindheitspädagogik als Profession muss vor dem Hintergrund der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung betrachtet werden. Professionelles Handeln ist zwar eine individuelle Leistung, vollzieht sich jedoch im Organisationsrahmen der Berufskultur. So kann die Definition von Professionalisierung und Profession nicht ohne den Berufskontext und das Agieren der Mitwirkenden dieses Kontextes gelingen (vgl. Cloos 2014, S. 100 f.; siehe Kapitel 4.4.). Dem

schließt sich auch das Verständnis von Professionen als „relativ abgeschlossene Sinnwelten“ an, welche im Kontext von Gesellschaft, Publikum, Wissenschaft und sich selbst betrachtet werden müssen. Nittel (2004) ergänzt, dass für einmal ernannte Professionen die Beziehung zur Klientel von geringer Bedeutung ist. Die Betitelung eines Berufs als Profession geht einher mit dem Erlangen einer Machtposition. Diese Machtposition besiegelt die Profession, sodass eine Bestätigung durch die Arbeit mit den Klient:innen nicht weiter notwendig ist (vgl. Nittel 2004, S. 344 f.).

Professionalisierung zeichnet sich dadurch aus, dass aus einer einfachen Tätigkeit eine Tätigkeit wird, die gewissen Qualitätsstandards unterliegt, so Miege (2006, S. 343 f.). Dieser Definition zu Folge können sowohl Personen als auch Tätigkeiten professionalisiert werden. Historisch betrachtet werden zwei Wege zur Professionalisierung festgestellt: die Professionalisierung „aus sich selbst heraus“ sowie die Professionalisierung „von oben“, was sich auf Siegrist bezieht (1988). In einer Berufsgruppe, die aus sich selbst heraus professionalisiert wird, sind die Tätigen selbst Subjekt und Träger des Prozesses. Berufsgruppen, die von oben professionalisiert werden, werden von Seiten des Staates, z. B. in Form von Berufsverordnungen, abgegrenzt. In Deutschland folgt Professionalisierung dem sogenannten „kontinentaleuropäischen Muster“, nach dem Berufsgruppen von Seiten des Staates professionalisiert werden (vgl. Miege 2006, S. 343 f.). Professionen unterliegen dabei einer statuspolitischen Bewertung (vgl. Cloos 2014, S. 101 f.).

Miege (2006) hält Rahmenbedingungen fest, um Professionen abzugrenzen:

- dass eine gesellschaftliche Notwendigkeit besteht, welche zur Problemlösung die gezielte Handlungskompetenz der Berufsgruppe benötigt. Hier führt er als Beispiel die Medizin an, welche zur Behandlung gesundheitlicher Probleme die Erklärung und Anwendung spezifischer, medizinischer Kenntnisse fordert.
- Des Weiteren hält er fest, dass Profession Bezug zu einem gesellschaftlichen Zentralwert beinhaltet. Am Beispiel der Medizin ist Gesundheit der gesellschaftliche Zentralwert.
- Eine weitgehend akademisierte Ausbildung ist Voraussetzung zum Ausüben der Profession, da hier abstraktes Wissen zur Ausübung der Tätigkeit erlernt wird.
- Die Profession ist einem Berufsverband oder einer berufsständischen Vertretung angebunden (vgl. S. 344).

Auf Basis der genannten Merkmale nimmt die Soziale Arbeit und insbesondere die Kindheitspädagogik in der Diskussion um Profession eine Sonderrolle ein. Zwar entspricht die Kindheitspädagogik dem Merkmal *gesellschaftlicher*

Zentralwert, jedoch sind die Standards frühpädagogischer Arbeit so intransparent, dass die Zuschreibung als Profession erklärungsbedürftig erscheint (vgl. Müller 2012, S. 959). Begründet wird die Erklärungsbedürftigkeit zum einen in den vielfältigen Berufsgruppen, welche das kindheitspädagogische Tätigkeitsfeld umfassen (Erzieher:innen, Tagesmütter und -väter). Zum anderen ist die Kindheitspädagogik mit Reformervorgängen konfrontiert, welche sich in einem kontinuierlichen Wandel der Inhalte, Anforderungen und Kompetenzen ausdrücken (vgl. Cloos 2014, S. 100).

Zurückführend auf Freidson und Parsons (1951) wird das Verständnis von Profession an den Berufen der Medizin angelehnt. Messbare medizinische Standards, die Ärzt:innen-Patient:innen-Beziehung als Laien-Expert:innen-Beziehung, die akademische Ausbildung sowie die gesellschaftliche Notwendigkeit machen diese Profession zu einem Paradebeispiel.

Zur erweiterten Diskussion sollen einschlägige Theorien betrachtet werden, die in der Auseinandersetzung um Professionen vorherrschend erwähnt werden.

4.3.2 Systemtheoretisches Professionalisierungsverständnis

Stichweh (1996) baut in seiner *Systemtheorie* auf den Arbeiten von Luhmann (1977) auf. Luhmann beschreibt Gesellschaft als ein System aus Subsystemen. Wichtig ist dabei, dass eine Sprache geschaffen wird, um diese Systeme miteinander zu verbinden. Auf diese Weise findet Weiterentwicklung statt. Stichweh (1996) übernahm diese Theorie, um sie auf die Beschreibung von Professionen anzuwenden. Professionen sind dabei immer auf ein Geben und Nehmen zwischen Leistungsrollen und Komplementärrollen ausgelegt. So beschreibt Stichweh (2000) die Rolle der Professionellen immer als Leistungsrollen, die Rolle der Klient:innen als Komplementärrollen. Stichweh ergänzt dazu, dass die Veränderung eines Teilsystems immer das Funktionssystem verändert und beschreibt die „moderne Gesellschaft“ mit dem „Prinzip funktionaler Differenzierung“ (S. 31). Damit beschreibt er, dass die Gesellschaft aus verschiedenen (Berufs-)Systemen besteht und eine Profession bisher durch ihren universitären Abschluss ausgezeichnet war. Im Zuge der Darstellung von Leistungs- und Komplementärrollen beschreibt Stichweh, dass es Aufgabe der Profession sei, über die Kommunikation zueinander zu finden (S. 34f.). Durch diese Darstellung wird der Zusammenhang zur Systemtheorie Luhmanns erneut verdeutlicht.

4.3.3 Strukturtheoretisches Professionalisierungsverständnis

Laut Oevermann (2013) übernimmt Profession eine stellvertretende Rolle in der Krisenbewältigung. Professionelle übernehmen die Lösung des Problems in ihrem spezifischen Tätigkeitsfeld. Oevermann leitet aus dieser Grundlage ab, dass Soziale Arbeit ebendiese Krisenbewältigung leistet und daher zu professionalisieren

sei. Im Gegenzug dazu kritisiert er Professionen wie jene der Ingenieur:innen, da er hier keine stellvertretende Konfliktlösung in der Arbeit für Klient:innen sieht (vgl. S. 119). „Professionalisierte Praxis setzt dort ein, wo primäre Lebenspraxen mit ihren Krisen nicht mehr selbst fertig werden können und deren Bewältigung an eine fremde Expertise delegieren müssen“ (ebd., S. 120). Oevermann betitelt seine Theorie als *strukturtheoretisches Modell* und hält drei Aspekte zur Profession fest, die gleichzeitig gegeben sein müssen: zum ersten das Expertenwissen, durch das Professionelle eine besondere gesellschaftliche Funktion erhalten; zum zweiten die Orientierung am Gemeinwohl, die Professionelle zu Vertreter:innen gesellschaftlicher Werte machen und Klient:innen dabei unterstützen, Konflikte nicht nur zum eigenen Wohl, sondern auch zum Wohl der Gesellschaft zu lösen; und zum dritten die daraus resultierende Autonomie des Berufs, die mit der besonderen Funktion der Professionellen einhergeht. Das Ziel der Profession ist es, die Autonomie der Klient:innen zu sichern und so zur Stabilität der Gesellschaft beizutragen (vgl. Heiner 2004, S. 18 f.).

4.3.4 Interaktionistisches Professionalisierungsverständnis

Der *interaktionistische Ansatz* geht auf Schütze (1992) zurück. Dieser hält folgende Merkmale einer Profession fest:

- Professionen grenzen sich sowohl durch einen Handlungsbereich als auch durch fachliches und praktisches Fachwissen aus. Schütze spricht dabei von „lizenzierter Dienstleistungen“ (ebd., S. 135), die vorzugsweise freiwillig von Kund:innen und Klient:innen aufgesucht werden. Dabei bewegt sich die Profession immer im Zusammenspiel von Allgemeinwohl und individuelles Wohl der Klient:innen. Sie orientiert sich vorrangig am Wohl der Klient:innen.
- Professionen entsprechen einer höher symbolischen Sinnwelt, in die Berufsanfänger:innen einsozialisiert werden. „Professionen streben einen exklusiven Zugang zu Sinnwelten“ an (Harmsen 2004, S. 63). Schütze (1992) meint damit, dass eine Profession die Analyse eines Problems über das alltägliche Erleben hinaus vornimmt. Diese Analyse ist Klient:innen selbstständig nicht möglich, da es dafür das Expertenwissen von Professionellen verlangt.
- Es entsteht ein Vertrauensverhältnis zwischen Klient:innen und Professionellen. Dieses Verhältnis entsteht oft „fälschlicherweise“ (ebd., S. 136) durch das Macht- und Positionsgefälle zwischen beiden Rollen. Einhergehend mit der Bedürftigkeit von Klient:innen kommt Professionellen ein Vertrauensvorsprung zu, der jedoch auch dazu verleitet, das Wohl von Klient:innen zu erkennen und den Prozess entsprechend zu leiten (vgl. ebd., S. 136).

- Professionelle bedienen sich Methoden, die aus einem höhersymbolischen Wissen abgeleitet werden, um Klient:innen bei der Problemlösung zu unterstützen. Das höhersymbolische Wissen wird in die Existenzwelt der Klient:innen übertragen, wobei Professionelle die Anweisung dazu vorgeben.
- Daraus ergeben sich auch Paradoxien in der Zusammenarbeit von Professionellen und Klient:innen. Diese Paradoxien ergeben sich z. B. daraus, dass sich die Methoden der Professionellen aus einer höhersymbolischen Welt ableiten und nicht immer übertragbar sind auf die Realität der Klient:innen. Darüber hinaus ist die Folge der Anwendung der Methoden nicht in Gänze absehbar. So können Folgen in der Realität der Klient:innen andere sein, als anhand von Expertenwissen geplant.
- Wenn Klient:innen das Problem schildern, wird es immer lückenhaft erzählt. Grund dafür ist, dass es immer eine individuelle Sichtweise auf Erlebnisse gibt. Aufgabe der Professionellen ist es, in der Darstellung der Klient:innen auf diese Lücken hinzuweisen, mit dem Ziel, sie zu füllen.
- Die Auflösung von Paradoxien ist wie ein Prozess, der nicht zum geplanten Ergebnis führt und Klient:innen systematisch angelastet wird (vgl. ebd., S. 137 f.).

Harmsen (2004) ergänzt dazu noch:

- dass der Ausgangspunkt der professionellen Tätigkeit die Krise der Klient:innen ist, für dessen Lösung Professionelle wissenschaftliche Kenntnisse anwenden.
- dass Berufseinsteiger:innen in der Einsozialisation einen Zugang zu Werten und Normen der Profession erhalten.
- dass Berufseinsteiger:innen in einen internalisierten Konflikt zwischen Biografie und Normen des organisierten Steuerungsprozesses geraten können.
- dass sich Professionen stetig mit Paradoxien auseinandersetzen, wie der Machtungleichheit, die aus dem Wissensvorsprung der Professionellen resultieren.
- dass Professionen der stetigen Veränderung gesellschaftlicher und binnenprofessioneller Systeme unterliegen (vgl. Harmsen 2004, S. 63 ff.).

4.3.5 Reflexives Professionsverständnis

Nach Dewe und Otto (2012) steht im Zentrum des Professionsverständnisses die Relationierung und Deutung von lebensweltlichen Hindernissen. Professionen definieren sich einerseits über das fachliche Wissen der Professionellen, andererseits durch den nicht planbaren Prozess der Arbeit mit Klient:innen. Die Zusammenarbeit mit Klient:innen ist orientiert an der individuellen Lebenswelt und kann keiner Standardisierung unterliegen. Die Profession bestimmt sich im Fall der Sozialen Arbeit über das Reflektieren des eigenen Selbstverständnis

und der Rolle im Arbeitsprozess mit den Klient:innen. Die Grundlagen hierfür sind vergangene oder aktuelle Hindernisse im Leben der Klient:innen, die in der Reflexion eine neue Betrachtung und Lösung eröffnen (vgl. S. 199, 206).

Nach dem Reflexiven Professionsverständnis verstehen sich Professionelle als Reflektierende von Strukturbedingungen, Fachwissen und der Lebenswelt der Klient:innen (vgl. ebd., S. 203 f.). Demnach nehmen Professionelle keine Machtposition ein, sondern orientieren ihre Arbeit situativ an den Gegebenheiten der Klient:innen (vgl. Nittel 2004, S. 344 f.; siehe Kapitel 4.3.1). Sie können als Vermittler:innen zwischen Lebenswelt der Klient:innen, Fachwissen und gesellschaftlichen Anforderungen betrachtet werden. Dabei besteht der Auftrag von Professionellen in der Erweiterung von Perspektiven und Handlungsoptionen. Dewe und Otto (2012) beschreiben die Zusammenarbeit von Professionellen und Klient:innen als Entwicklung von Bewältigungsstrategien: „Dies erfordert eine situative Öffnung der Sozialen Arbeit, (...) um die Blockierungszusammenhänge in der Lebensführung als solche zu erkennen und Handlungsalternativen aufzuzeigen“ (S. 205). Die eigentliche professionelle Arbeit besteht in diesem Zusammenhang in der Relationierung und Entscheidung von Bedeutungsmustern der Klient:innen und dem Abwägen, welche Handlungsalternativen von Bedeutung sind. Daraus können Merkmale des Reflexiven Professionsverständnisses abgeleitet werden:

- Nach dem Reflexiven Professionsverständnis grenzen sich Professionelle von normativen und generalisierenden Vorgaben ab und damit auch von einem Professionsverständnis, welches an den traditionellen Professionen (z. B. Medizin) orientiert ist.
- Klient:innen werden zu Partizipierenden des Arbeitsbündnisses (Professionelle und Klient:innen) und nicht nur als Hilfesuchende betrachtet. Dementsprechend könnte eine Form der Standardisierung der reflexiven Profession über die Etablierung von standardisierten Teilhaberechten von Klient:innen hergestellt werden.
- Die eigentliche Profession zeigt sich in der Reflexion über Fachwissen und Handlung im Prozess mit den Klient:innen. Ziel ist es dabei, aus den eigenen Erfahrungen das professionelle Handeln weiterzuentwickeln, um die eigene Relationierung kontinuierlich weiterzuentwickeln (vgl. ebd., S. 208, 211 ff.).

Auch dieses Professionsverständnis basiert auf Qualitätsstandards, welche sich sowohl aus Fach- als auch auf Methodenwissen zusammensetzen. Diese Standards werden ergänzt durch die Relationierung der Professionellen und die situative Einschätzung, Deutung und Handlung der Lebenswelt der Klient:innen. Die Sicherung von Qualität durch die Professionellen zeigt sich in der Reflexion während des gesamten Arbeitsprozesses und wird auf diese Weise kontinuierlich erweitert.

„In der Sozialen Arbeit ist erfolgreiches professionelles Handeln an das Vermögen gebunden, Wissen fallspezifisch und in je besonderen Kontexten zu mobilisieren, zu generieren und differente Wissensinhalte und Wissensformen reflexiv aufeinander zu beziehen“ (Dewe/Otto 2012, S. 215).

4.4 Kindheitspädagogik als Profession?

Basierend auf den professionstheoretischen Grundlagen stellt sich die Frage, inwieweit Kindheitspädagogik als Profession betrachtet werden kann. Anfang der 1980er Jahre wurde mit einem strukturtheoretischen Modell (siehe Kapitel 4.3.3) damit begonnen, die Professionalisierungsdiskussion anzutreiben. Hier wurden die Aufklärung der Binnenstrukturen sowie die Logik des pädagogischen Handelns in den Fokus gesetzt. Binnenstrukturen bedeutet hier, in den „Mikrobereich pädagogischen Handelns“ vorzudringen, um „die professionelle Basis einer beobachtbaren, spezifisch pädagogischen Kompetenz zu ermitteln“ (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 12). In der Diskussion wird versucht, die Basis der spezifischen Kompetenz zu ergründen, mit Hilfe beobachtbaren Handelns. Die Vermittlung von Theorie und Praxis wird zum zentralen Thema dieser neuen Professions- und Wissensverwendungstheorie (vgl. ebd., S. 11 f.). „Daraus ergibt sich, daß die professionelle Handlungslogik aus dem ambivalenten Nebeneinander zweier grundlegender Komponenten besteht, nämlich der Beherrschung eines wissenschaftlich fundierten Regelwissens mit der dazugehörigen Befähigung zum Umgang mit Theorien und der hermeneutischen Kompetenz des Verstehens eines Einzelfalles in der Sprache des Falles selbst“ (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 14). Auf diese Weise beantworten die Autoren die zentrale Frage, was professionelle Pädagog:innen auszeichnet, anhand folgender Merkmale: Erzieher:innen verfügen über wissenschaftlich generierte Kenntnisse, welche sie zu Expert:innen über die Steuerung pädagogischer Prozesse machen. Diese Prozesse sind organisatorisch und institutionell eingefasst, wodurch die Abgrenzung zu alltäglicher Problembewältigung bestätigt wird – sie findet in dafür angelegten Räumen und unter festgelegten sozialen Regeln statt. Außerdem führen die Autoren das Bewusstsein der zu Erziehenden über die außeralltägliche pädagogische Situation an (vgl. ebd., S. 15).

In einer Untersuchung von Heiner (2004) wird Professionalisierung nicht als Status beschrieben, sondern definiert sich über Fachexpertise. Sie erklärt, dass „Professionalität (...) nicht nur das Ergebnis der Beherrschung bestimmter Methoden, Verfahren und Techniken“ ist (S. 155). Diese Kenntnisse basieren auf dem Wissen eines beruflichen Selbstverständnisses, einhergehend mit dem Wissen um die eigene berufliche Rolle und Identität. Auf den vorangegangenen Beschreibungen der Professionen begründend beschreibt sie Soziale Arbeit als

Vermittlung zwischen Klient:innen und Gesellschaft, mit dem Ziel der autonomen Lebensführung (vgl. ebd.). Demnach wäre Soziale Arbeit als eine Profession anzusehen.

Schütze (1992) versteht die Soziale Arbeit ebenfalls als eine Profession, wenn auch eine bescheidene. Dabei weist auch er auf die unklare Definition einer Profession hin. Er begründet dies in der Paradoxie der Handlungsprozesse von Professionellen, da diese an Diagnosen und Standards orientiert sind. Gleichzeitig erklärt er, dass sich Soziale Arbeit auch aus professionellen Sinn- und Handlungsverfahren ableitet. „Professionelles Handeln sei davon abhängig, daß eine Profession ihre eigene abgegrenzte symbolische Sinnwelt zur Verfügung habe und nach außen hin abschirmen könne“ (S. 142). Die Kindheitspädagogik scheitert an dieser abzugrenzenden Sinnwelt. Die Kindheitspädagogik als eine sich kontinuierlich entwickelnde Disziplin kann sich nur schwer vom Berufsfeld der Sozialen Arbeit abgrenzen. Entsprechend unklar ist die Trennlinie und fachlich einschlägige Verortung, die laut Schütze die angegrenzte symbolische Sinnwelt darstellt (vgl. Betz/Cloos 2014, S. 14 f.).

Es besteht ein Widerspruch in der Standardisierung Sozialer Arbeit und der Objektivität der Wahrnehmung der Klient:innen. So schafft Standardisierung zum einen Sicherheit in der Anwendung sozialer Verfahren, gleichzeitig erschwert sie die individuelle Wahrnehmung und lässt Besonderheiten von Fällen und Klient:innen in den Hintergrund rücken (vgl. Schütze 1992, S. 142; Harmsen 2004, S. 68). Diese Gefahr ist in der Sozialen Arbeit nicht gegeben, da sich die Tätigkeit an der Sichtweise bzw. des Problems der Klient:innen orientiert und wenig standardisiert abläuft. Die Bescheidenheit erklärt sich somit über den Mangel an wissenschaftlichen Regeln, die zur Problemlösung standardisiert eingesetzt werden können (vgl. ebd.). Hier ist es erstrebenswert, wenn Kindheitspädagogik einem eigenen Forschungsschwerpunkt folgt, welcher das Tätigkeitsfeld stärker mit der Sozialen Arbeit kontrastiert. Dafür wären eine einheitliche Definition und Begrenzung des kindheitspädagogischen Forschungsinteresses von Bedeutung. Ohne einschlägiges Verständnis der kindheitspädagogischen Forschungsthemen und -relevanz kann keine Forschung geleistet werden, welche als Begründung der Kindheitspädagogik als eigenständige Profession dient. Ohne die einschlägige Definition von Kindheitspädagogik kann wiederum keine zugehörige Forschungsarbeit vollzogen werden. Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Kindheitspädagogik trägt zwar zu einem neuen Interesse und Bewusstsein zur Forschung in kindheitspädagogischen Arbeitsfeldern bei, die Umsetzung bleibt jedoch verhältnismäßig gering. Daraus folgt, dass kein eingrenzendes Forschungsfeld sichtbar wird, welches als Rahmung von Kindheitspädagogik als Profession fungieren kann (vgl. Cloos 2014, S. 100). Solange keine einschlägige Forschungsarbeit geleistet wird, ist die Kindheitspädagogik auf empirische Daten anderer Fachdisziplinen angewiesen, „um ihr eigenes Profil als neues Forschungsfeld herauszuarbeiten“ (Betz/Cloos 2014, S. 12).

Darauf aufbauend führt Harmsen (2004) an, dass eine weitere Paradoxie durch die interdisziplinäre Arbeit verschiedener Fachkräfte an einem Fall entsteht. Hier können nicht nur verschiedene Fachkräfte der gleichen Profession zu unterschiedlicher Sichtweise auf Klient:innen und ihre Konflikte aufeinandertreffen, besonders schwierig wird es erst, wenn verschiedene Professionen an einem Fall arbeiten, ohne dass eine Gesamtleitung die unterschiedlichen Perspektiven bündelt (vgl. Harmsen 2004, S. 66 f.; Schütze 1992, S. 144 f.).

Bezugnehmend auf allgemeingeltende Merkmale einer Profession machen Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992) auf einige Besonderheiten pädagogischer Arbeit aufmerksam:

- Fachkräfte, die noch unmündige Kinder betreuen, nehmen einen doppelten Klient:innenbezug ein. Das heißt, sie ersetzen im Rahmen der institutionellen Betreuung die Erziehung der Eltern, im Auftrag staatlicher Gesetze. Auf diese Weise sind Eltern dem Einfluss des Staates auf die Erziehung der Kinder ausgesetzt.
- Unter diesen Bedingungen ist die Autonomie, mit der Klient:innen Professionelle aufsuchen, nicht gegeben. Darüber hinaus fehlt es an einem direkten Fallbezug. Die Betreuung der Kinder in Institutionen findet in Gruppen statt, „die zum Zwecke der Erziehung formatiert werden“. Diesen Gruppen gehören die Kinder demnach nicht freiwillig an, sondern sie sind „gezwungen, das Angebot wahrzunehmen“ (S. 15).

Eine weitere Besonderheit Sozialer Arbeit als Profession ist, dass sie auf Zukünftiges ausgerichtet ist. Das beinhaltet, dass Soziale Arbeit prospektiv auf einen sozialen Zustand einwirkt, anders als andere Professionen, die retrospektiv stattfinden. Soziale Arbeit wirkt demnach nicht auf einen definierten, erstrebenswerten Zustand, wie Gesundheit, hin, sondern zielt auf die erstmalige Herstellung eines Normen- und Wertesystems der Kinder ab (vgl. ebd., S. 15). Aufgrund dieser Besonderheiten sollte eine Abgrenzung bisheriger Professionstheorien stattfinden und das Besondere des pädagogisch-professionellen Handlungsmodus herausgearbeitet werden. Dafür verlangt es empirische Untersuchungsstrategien, die erklären, unter welchen komplexen Anforderungen pädagogische Fachkräfte arbeiten und welche klassischen Handlungsmuster sie zur Aufgabenbewältigung einsetzen. Diese Untersuchung sollte sowohl den historischen Kontext als auch die institutionellen Rahmenbedingungen, in denen Sozialarbeit stattfindet, berücksichtigen (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 16). Dewe/Ferchhoff/Radtke fassen in ihrem Werk „Erziehen als Profession“ (1992) zusammen: „Professionen bilden eine Institutionalisierungsform der Relationierung von Theorie und

Praxis, in der wissenschaftliche Wissensbestände praktisch-kommunikativ in den Prozeß der alltäglichen Organisation des Handelns und der Lösung hier auftretender Probleme eingewoben werden“ (S. 82).

Nach Schütze (1992) ist Soziale Arbeit nicht als „semi-“ oder „minor-profession“, sondern vielmehr aus strukturtheoretischer Sicht als Trendsetter zukünftiger Professionsentwicklung anzusehen (vgl. S. 132 ff.). Er begründet dies damit, dass die „höhersymbolische Sinnwelten der Professionen“ (ebd., S. 164) immer abstrakter werden und weit über das Alltagshandeln reichen. Auf diese Weise wächst der Wissensvorsprung der Professionellen und erschwert die sachgerechte Erklärung für Klient:innen zunehmend. Einhergehend mit dieser wachsenden Kluft zwischen Klient:innen und Professionellen wächst die Fokussierung auf das Problem und die Bedeutung der Problemwirkung für die Außenwelt. Gleichzeitig wächst die Routine, um die Fehlerwahrscheinlichkeit zu minimieren und die Selbstbehauptung der Professionellen zu wahren. Auf dieser Grundlage erklärt Schütze die moderne Problemstellung professionellen Handelns im Allgemeinen und benennt die Soziale Arbeit als Verkörperung dieses Problems, welche jedoch bereits mit Methoden diesen Problemen entgegenwirkt. So ist die Soziale Arbeit längst mit Verfahren zur Selbstreflexion und selbstvergewissernder Betrachtung vertraut und arbeitet interdisziplinär mit anderen Wissenschaften zusammen. Auf diese Weise kann nicht nur die Komplexität des Klient:innenkonflikts umfassend betrachtet werden, auch die eigene Haltung gegenüber Klient:innen und der immer komplexer werdenden Lebenswelt kann reflexiv betrachtet und verbessert werden (vgl. ebd., S. 164 ff.).

Staub-Bernasconi (2013) sieht das Hauptproblem, pädagogische Professionalität zu definieren, darin, dass sich Sozialarbeiter:innen bis heute nicht einigen konnten, ob Soziale Arbeit ein Beruf oder eine Profession ist (vgl. S. 23 f.). Gleichzeitig erklärt Schütze (1992), dass Sozialarbeit das Bedürfnis nach Zugehörigkeit sowie nach Klarheit der Berufsidentität und der Klient:innenbeziehung verspürt (vgl. S. 143). Die Professionalisierung Sozialer Arbeit erscheint in einem Konstrukt aus Widersprüchen, bestehend aus:

- Mangel an eindeutiger Definition von Profession.
- Mangel an Standards innerhalb Sozialer Arbeit.
- Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Klarheit.
- Gesellschaftliche Notwendigkeit einhergehend mit
- Mangel an Nachvollziehbarkeit von Arbeitsprozessen, von Klient:innen und Gesellschaft.
- Fachlichkeit basiert auf individueller Einschätzung der Klient:innen und der pädagogischen Fachkraft.

Resultierend aus gesellschaftlichen Entwicklungen hat sich institutionelle Erziehung zu einem der größten Teilsysteme der Gesellschaft herausgeformt. Verschiedene Berufsgruppen, wie Erzieher:innen, Sozialpädagog:innen, Lehrer:innen u. v. m. arbeiten unter dem Dach institutioneller Erziehung und absolvieren vorab vielfältige Ausbildungsgänge auf unterschiedlichem Qualifikationsniveau (vgl. S. 7). Dabei führen Dewe/Ferchhoff/Radtke an, dass die Frage nach der Professionalisierung des Erziehens nach wie vor unbeantwortet ist. Betrachtet man Professionalisierung nicht als einen historischen Prozess, sondern in Anbetracht spezifischer Handlungskompetenzen, schließt sich die Frage an: „Was also zeichnet den professionellen Pädagogen gegenüber den Eltern aus, die in natürlicher Einstellung ihre Kinder erziehen?“ (ebd., S. 7). Darüber hinaus beschäftigen sich Dewe/Ferchhoff/Radtke mit den zentralen Fragen, „ob pädagogisches Handeln und professionelles Handeln vereinbare oder sich widersprechende Handlungstypen bezeichnen, mithin, ob pädagogisches Handeln überhaupt professionalisierbar oder professionsbedürftig ist?“ (1992, S. 8). Sie konstatieren, dass die Diskussion um die pädagogische Professionalisierung hintergründig mit der Frage nach der De-Professionalisierung geführt wird. So wurde in den 1970er Jahren Professionalisierung mit Verwissenschaftlichung gleichgesetzt und damit auf die reine Akademisierung beschränkt. Eine Erweiterung des Professionsverständnisses gelang mit der Definition einer reflexiven Professionalität (vgl. Dewe/Otto 2012; siehe Kapitel 4.3.5). Profession wird hier über Fach- und Methodenwissen generiert, in Ergänzung der kontinuierlichen Reflexion in der jeweiligen Arbeitssituation („reflection in action“). Auf Basis dieser drei Kompetenzen (Fachwissen, Methodenwissen, Reflexion) besteht die Aufgabe der Professionellen in der Relationierung der Lebenswelt der Klient:innen, der eigenen Fachexpertise und der gesellschaftlichen Gegebenheiten. Die Partizipation der Klient:innen spielt dabei die zentrale Rolle im Arbeitsprozess. Diese zentralen Merkmale sind Grundlage für die Arbeit der Kindheitspädagog:innen, wonach Kindheitspädagogik den Merkmalen einer Profession entspräche. Eine erweiterte Voraussetzung zur Erklärung von Kindheitspädagogik als Profession ist es, dass Qualitätsstandards und Anforderungen transparent sind und eine klare Abgrenzung zur Sozialen Arbeit gelänge.

Im Zuge des gesteigerten öffentlichen und bildungspolitischen Interesses an frühpädagogischer Arbeit nehmen auch die Professionalisierungserwartungen zu. Die Diskussion um Professionalisierung frühpädagogischer Arbeit steht heute in engem Zusammenhang zur Akademisierungsdebatte frühpädagogischer Fachkräfte (vgl. Betz/Cloos 2014, S. 9).

Strebte die pädagogische Arbeit nach Professionalisierung aus sich heraus, wurde als Folge von Bologna (1999) und PISA (2000) der Ruf nach Professionalisierung vonseiten der Gesellschaft und Politik laut. Der Versuch der

Professionalisierung von Kindheitspädagogik wird „von oben“ heraus unter-
nommen. Der Ruf nach Akademisierung und Qualitätsstandards wirft erneut
die Frage auf, inwieweit Kindheitspädagogik eine Profession ist oder zu sein hat.

Mit dem Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) 2011
wurde sowohl auf die Akkreditierung des Studiengangs Kindheitspädagogik als
auch die Bezeichnung anerkannter Kindheitspädagoge/anerkannte Kindheits-
pädagogin hingewirkt. Damit sollte auf die gesteigerten Anforderungen an früh-
pädagogische Arbeit reagiert werden und die Aufwertung des Ausbildungsniveau
sollte einhergehen (vgl. JFMK 2011, TOP 7.2; Betz/Cloos 2014, S. 9, 11). Ziel ist es,
die fachliche und didaktische Fundierung weiter zu stärken und die Ausrichtung
auf frühpädagogische Kompetenzen zu schärfen.

Vor dem Hintergrund der Vielfalt an Berufsgruppen, die im frühpädagogischen
Arbeitsfeld tätig sind, stellt sich jedoch die Frage, ob der Begriffsvielfalt
damit Einheit geboten wird oder eine weitere Berufsgruppe hinzukommt, welche
die Begriffsvielfalt erweitert. Die Herausforderung, die mit dieser neuen
Berufsbezeichnung einhergeht, ist, welche Konturen und Abgrenzungen diese
Berufsbezeichnung zu anderen pädagogischen Beschäftigten hat (vgl. Thole 2012,
S. 19). So wird laut Betz und Cloos (2014) „der Begriff Kindheitspädagogik eine
Klammer für das immer vielschichtiger werdende Praxisfeld“ (S. 10). Es scheint,
als würde die Kindheitspädagogik nicht als Rahmung der Profession Kindheits-
pädagogik dienen, sondern aufgrund ihrer Vielzahl an möglichen Arbeitsfeldern
(Frühe Hilfen, Kinderschutz, Kulturangebote) eher an die Breitbandausbildung
Kindergärtner:in anschließen (vgl. Konrad 2012, S. 259).

Es zeigt sich, dass gerade die kindheitspädagogische Arbeit vielen Widersprü-
chen ausgesetzt ist, welche die Professionalisierung nach Standards erschwert
und den Erfolg der Arbeit behindert. In Anlehnung an Schütze (1992) bewirkt
die Standardisierung einen Mangel an Zentralisierung des Klient:innenkonflikts,
zum Wohle der Messbarkeit und Routine von Qualitätsstandards. Dabei liegt
der Erfolg pädagogischer Arbeit in der individuellen Klient:innenbetreuung und
-begleitung, welche eben nicht routiniert verläuft. Kindheitspädagogische Arbeit
ist vielen Widersprüchen und Schwierigkeiten ausgesetzt, wie interdisziplinäre
Zusammenarbeit, ohne übergestellte Leitung oder der Komplexität einer vertrauten
und gleichzeitig distanzierten Klient:innenbeziehung.

Heute zeichnen sich Professionen nicht mehr nur über den Wissensvorsprung
und die Arbeit an Klient:innen ab, sondern sie müssen aufgrund der Komplexität
von Konflikten primär die Beziehung zu Klient:innen in den Fokus stellen. Diese
Komplexität zeigt sich an vielfältigen Lebensentwürfen und -zusammenhängen,
welche Konflikte vielfältig begründen. Daher ist eine individuelle Betreuung
der Klient:innen einhergehend mit einer interdisziplinären Zusammenarbeit
für jede eine Profession mittlerweile von grundlegender Bedeutung. Es wird
erkennbar, dass ein Bedürfnis nach Klarheit und Zugehörigkeit nicht nur für die
fachliche Diskussion über Professionalität von Bedeutung ist, sondern auch für

die Fachkräfte selbst. Der Mangel an Abgrenzung der Kindheitspädagogik als eigene Disziplin verhindert damit zum einen die Anerkennung als Profession und beeinflusst das Zugehörigkeitsgefühl pädagogischer Fachkräfte (vgl. Betz/Cloos 2014, S. 14). Die Notwendigkeit der Klärung besteht sowohl für die Fachkräfte selbst als auch für die Gesellschaft. Nur auf diese Weise wird Kindheitspädagogik als nachvollziehbare professionelle Arbeit sichtbar.

Auf dieser kontroversen Grundlage stellt sich die Frage, inwieweit besagte Merkmale dem heutigen Stand einer Profession entsprechen und ob es nicht neuen Kriterien zur Definition bedarf (Dewe/Otto 2012; Betz/Closs 2014; Cloos 2014). Damit könnte der Prozess der Professionalisierung nicht nur das Mittel zum Ziel der Profession, sondern vielmehr das Kriterium der Profession selbst sein: Indem Prozesse nicht mehr standardisiert verlaufen, sollten Methoden zur individuellen Betreuung und die stetige Reflexion der Professionellen zu Kriterien für Professionen werden. Wenn dies gelänge, wäre Kindheitspädagogik ein Paradebeispiel einer Profession, da das zentrale Merkmal der Professionalisierung hier in der Reflexion der eigenen Biografie, der Beziehung zu Klient:innen und der Anwendung der Methoden liegt.

4.5 Zusammenfassung: Qualität kindheitspädagogischer Arbeit als Maßstab für professionelles Handeln

Laut Fthenakis (1998) bestimmt die Qualität der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte die Professionalisierung. Demnach stehen für ihn Qualität und Professionalisierung in unmittelbarem Verhältnis zueinander. Qualität bemisst sich beispielsweise über die Ausbildung und Stabilität der Fachkräfte sowie über einen ausgewogenen Personalschlüssel. Entsprechend entscheiden diese Aspekte über das Tätigkeitsfeld und die Qualität Sozialer Arbeit, die geleistet wird. Professionalisierung hingegen bemisst sich unter anderem daran, dass interdisziplinär und individuell mit Klient:innen gearbeitet werden kann. Hierfür müssen Bedingungen geschaffen werden wie ein ausgewogener Betreuungsschlüssel, eine gute Ausbildung der einzelnen Fachkräfte sowie die kontinuierliche Zusammenarbeit der einzelnen Disziplinen. Folgender Rückschluss kann daraus gezogen werden: Bedingung für eine qualitativ hochwertige Arbeit ist die Grundlage zur Professionalisierung pädagogischer Arbeit. Die Messbarkeit von Qualität wird damit zum Instrument, um Soziale Arbeit als Profession zu manifestieren. Die Debatte um Professionalisierung und die Kritik an mangelnder Standardisierung kann auch durch die Qualitätsdebatte nicht geschwächt werden: Auch hier wird bemängelt, dass durch das Fehlen an Standards eine gewisse Beliebigkeit in die Soziale Arbeit Einzug erhält. Gleichzeitig wird dieser Mangel als positiv erachtet, um sich den Lebensumständen der jeweiligen Klientel anzupassen.

Dennoch ist es in der Qualitätsdebatte gelungen, einzelne Aspekte festzulegen, wie Bedingungen für Struktur- und Organisationsqualität, der Zusammenhang dieser beiden mit der Prozessqualität pädagogischer Arbeit und nicht zuletzt die Ergebnisqualität von Bildungsprozessen. Auf Basis derlei Merkmale gelingt eine Annäherung an Standards zur Qualität kindheitspädagogischer Arbeit, als Basis zur Anerkennung als Profession. Gleichzeitig werden Fachkräfte mit der Sicherung von Qualität beauftragt, ohne Anbindung an *das große Ganze*. Das große Ganze meint die Verortung von Kindheitspädagogik als eigenständige und abgegrenzte Disziplin. Solange ungeklärt bleibt, wo Kindheitspädagogik verortet/begrenzt ist, fehlt die Anknüpfung und Belegbarkeit der Standard. Für Fachkräfte mangelt es an einem „Wir-Gefühl“, was als Basis für strukturelle Veränderung gesehen wird (Betz/Cloos 2014, S. 14). In Anlehnung an die strukturelle Gliederung dieser Arbeit bedeutet das: Solange die transparente Abgrenzung der Kindheitspädagogik auf Makro-Ebene nicht gelingt, verbleiben Qualitätsansprüche auf Einrichtungs- und individueller Ebene der Fachkräfte (Meso- und Mikro-Ebene). Vor dem Hintergrund, dass Profession sich über die gesellschaftliche Notwendigkeit definiert und die Teilhabe der Individuen am gesellschaftlichen Leben zum Ziel hat, ist fraglich, wie die Umsetzung ohne Zuordnung als eigenständige Profession auf Makro-Ebene gelingen kann.

Meso-Ebene:
Rahmenbedingungen
professionellen Handelns in
Kindertageseinrichtungen

5 Rahmenbedingungen professionellen Handelns in Kindertageseinrichtungen

5.1 Einführung

Der quantitative Ausbau der Kindertagesbetreuung und die gesellschaftliche Notwendigkeit wirft wiederkehrend die Frage nach der Qualität und dem professionellen Handeln der Fachkräfte auf (siehe Kapitel 2, 3). In Anlehnung an Rauschenbach und Meiner-Teubner (2019) ist fraglich, ob der Anspruch an frühpädagogische Arbeit für die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen zu hoch ist (z. B. auf Chancengerechtigkeit hinzuwirken) (vgl. S. 8). Es besteht die Sorge, dass dem Qualitätsanspruch unter den aktuellen Gegebenheiten innerhalb der Einrichtungen nicht entsprochen werden kann.

Im Hinblick auf die zentrale Frage dieser Forschungsarbeit ist diese Diskussion ebenfalls von grundlegender Bedeutung. Hierfür ist ein Einblick in die Praxis frühpädagogischer Arbeit grundlegend, um Motive von Fluktuation und langjährigem Verbleib in Einrichtungen zu ergründen.

So zeigt sich, dass sich die Arbeit in Kindertageseinrichtungen heute durch ein Ungleichgewicht von offenen Stellen und einem Mangel an Fachkräften auszeichnet. Die Zahl der gemeldeten Stellen für Erzieher:innen hat sich in den letzten zehn Jahren verdoppelt. Auf 10.900 offene Stellen für Erzieher:innen meldeten sich 7.600 Arbeitssuchende mit dem Wunsch, als Erzieher:in zu arbeiten (vgl. Autorengruppe 2021, S. 8). War die Zahl der arbeitslosen Erzieher:innen im Jahr 2011 noch doppelt so hoch wie es offene Stellen in der Kindertagesbetreuung gab, nähert sich die Menge kontinuierlich an (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2022, S. 15 f.). Geht man nun davon aus, dass diese Entwicklung im Zusammenhang zur Arbeitslosenquote eine positive Entwicklung ist, verdeutlicht diese Entwicklung noch etwas anderes. Sie zeigt, dass Träger und Einrichtungen wenig Auswahl haben, für die Einrichtung, das Team und den pädagogischen Schwerpunkt das passende Personal zu finden. Gleichzeitig zeigt sich die gute Ausgangssituation für pädagogische Fachkräfte: Sie haben zum einen große Wahlmöglichkeiten in der Auswahl der Einrichtungen, zum anderen müssen Arbeitsverhältnisse nicht aus der Sorge aufrechterhalten werden, keine neue Anstellung zu finden. Im Zuge der weiteren Expansion von frühpädagogischen Betreuungsplätzen und der kontinuierlichen Annäherung freier Stellen und arbeitssuchender Fachkräfte wird für das Jahr 2030 ein Personalbedarf von 100.000 zusätzlichen Fachkräften prognostiziert. Unter Hinzunahme des pädagogischen Personals, welches in den nächsten Jahren aus Altersgründen ausscheiden wird,

liegt die Anzahl der benötigten Fachkräfte bis 2030 sogar bei 252.000 (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 162, 166). Dabei werden im Gegenzug bis 2030 lediglich 26.500 Fachkräfte ausgebildet.

Ein weiteres Merkmal kennzeichnet die Tätigkeit in einer frühpädagogischen Einrichtung: Die Fluktuation der Fachkräfte ist verhältnismäßig hoch. Wenn dieses Phänomen auch hauptsächlich auf Berufseinsteiger:innen (<10 Arbeitsjahre) zutrifft, spiegelt sich diese Erscheinung auch insofern wieder, als dass seit 1975 100.000 Fachkräfte zeitweise in anderen Berufen tätig waren (vgl. Grgic 2019). Aus der Perspektive des in dieser Arbeit behandelten Themas stellt sich daher die Frage, welche Faktoren zur Fluktuation von Fachkräften beitragen bzw. welche Faktoren zum Verbleib in der jeweiligen Einrichtung beitragen, und durch welche Faktoren zur Attraktivität der Tätigkeit als Erzieher:innen beigetragen werden kann. Um einen Einblick in aktuelle Rahmenbedingungen pädagogischer Fachkräfte zu gewinnen, wird der Blick auf aktuelle Rahmenbedingungen frühpädagogischer Einrichtungen gerichtet. So wird in diesem Kapitel dargelegt, unter welchen aktuellen Rahmenbedingungen pädagogische Fachkräfte arbeiten. Hinsichtlich der Rahmenbedingungen werden sowohl das Ausbildungsniveau, die Personalstruktur (z. B. Anteil männlich/weiblich) als auch die Trägerlandschaft betrachtet. Zu Beginn soll eine Abgrenzung der einzelnen Berufsgruppen geschaffen werden, um den sprachlichen Umgang in dieser Arbeit transparent zu machen.

Der Exkurs in Rahmenbedingungen frühpädagogischer Einrichtungen bildet in der Struktur dieser Arbeit die Betrachtung der Meso-Ebene ab. Gerahmt von politischen und gesellschaftlichen Vorgaben (Makro-Ebene) bildet die Meso-Ebene den Kontext ab, der direkten Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte hat.

5.2 Umgang mit Begrifflichkeiten in dieser Arbeit

In dieser Arbeit werde ich mich auf die Berufsbezeichnung pädagogische Fachkräfte festlegen. Da Erzieher:innen den größten Teil an Fachkräften in Kindertageseinrichtungen darstellen, sind diese mehrheitlich gemeint. Da auch Kinderpfleger:innen und Fachkräfte mit Hochschulabschluss unter gleichen Bedingungen arbeiten, werden auch diese unter dem Oberbegriff pädagogische Fachkräfte erfasst. Sollte in dieser Arbeit doch die Berufsbezeichnung Erzieher:innen anstelle pädagogischer Fachkraft genannt werden, dient dies entweder der Abgrenzung zu anderen Berufsgruppen oder der Wiedergabe und Stütze auf Texte der Autor:innen. Viele Autor:innen beschäftigen sich primär mit dem Beruf und Ausbildung der Erzieher:in, daher wird hier der von Autor:innen bevorzugte Begriff beibehalten.

5.3 Erzieher:innen, Kinderpfleger:innen, Fachkräfte mit Hochschulabschluss

In einer Kindertageseinrichtung arbeiten verschiedene Fachkräfte zusammen. Der Hauptteil pädagogischer Fachkräfte sind Erzieher:innen, gefolgt von Kinderpfleger:innen und nur ein geringer Teil der Fachkräfte sind jene mit Universitätsabschluss (vgl. Statistisches Bundesamt 2021).

5.3.1 Erzieher:innen

Die Ausbildung zur/zum Erzieher:in kann nach Erreichen des mittleren Schulabschlusses angestrebt werden oder nach einer zweijährigen einschlägigen Berufsausbildung, welche mit besagtem Schulabschluss beendet wird. Damit sind die Voraussetzungen einheitlich geregelt, wenngleich auch einige Bundesländer, wie Berlin, den Hochschulabschluss als Voraussetzung zur Ausbildung angeben. In anderen Bundesländern wiederum gibt es neben den regulären Fachschulen Schulen zur Ausbildung für Sozialassistent:innen, deren Zugangsvoraussetzungen geringer sind. Grundsätzlich wurden die Zugangsvoraussetzungen in allen Bundesländern angehoben (vgl. Balluseck 2010).

Die Ausbildungsdauer beinhaltet einen fachtheoretischen Teil von zwei Jahren, welcher mit einem Fachschulexamen abgeschlossen wird. Hinzu kommt ein einjähriges Berufspraktikum, welches mit einer praktischen Prüfung beendet wird. Sind beide Prüfungen erfolgreich absolviert, folgt die staatliche Anerkennung zur/zum Erzieher:in. Mittlerweile gibt es in Nordrhein-Westfalen die Möglichkeit die Ausbildung praxisorientiert zu absolvieren. Dies beinhaltet die Verknüpfung von fachtheoretischen und -praktischen Teilen, sodass der fachtheoretische Anteil ebenfalls erst nach dem dritten Ausbildungsjahr beendet wird und beide Prüfungen abschließend absolviert werden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2022).

Zu den Ausbildungsinhalten gehören:

- Entwicklung einer beruflichen Identität.
- Gestaltung pädagogischer Beziehungen.
- Wahrnehmung diverserer Lebenswelten und Förderung von Inklusion.
- Professionelle Gestaltung von Bildungsarbeit.
- Förderung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften.
- Entwicklung der Institution und des Teams sowie Förderung von Netzwerken (vgl. KMK 2020, S. 19 ff.).

5.3.2 Kinderpfleger:innen

Von Balluseck (2010) fasst den Beruf der Kinderpfleger:innen, sowie den der Sozialassistent:innen als pädagogische Berufe unterhalb der Fachschulebene zusammen.

Die Ausbildung umfasst insgesamt zwei Jahre. Zur Ausbildung werden Schüler:innen mit mindestens einem Hauptschulabschluss zugelassen. Darüber hinaus ist der Abschluss der Ausbildung nur mit dem Erreichen eines mittleren Schulabschlusses erfolgreich. Wird im ersten Ausbildungsjahr der Hauptschulabschluss nach Klasse 10 erreicht, kann im darauffolgenden Jahr die Fachoberschulreife erlangt werden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2022). Ergänzt wird der Unterricht durch Praktika, welche zum einen Einblick in verschiedene Berufsfelder ermöglichen sollen, zum anderen als Ergänzung des Unterrichts dienen. Abgeschlossen wird die Ausbildung mit dem Absolvieren einer Abschlussprüfung (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2022, S. 12, 41).

Zu den Ausbildungsinhalten zählen:

- Entwicklung einer beruflichen Identität.
- Gestaltung pädagogischer Beziehungen.
- Inklusives Arbeiten – gesellschaftliche Lebensräume und Diversität.
- Bildungsarbeit.
- Partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Bezugspersonen. Begleitung von Übergängen in weitere Bildungseinrichtungen.
- Kooperation im Netzwerk sowie die Entwicklung des Teams und der Einrichtung (vgl. König et al. 2018, S. 34).

5.3.3 Fachkräfte mit Hochschulabschluss

Zu den Fachkräften mit Hochschulabschluss zählen sowohl Kindheitspädagog:innen, Sozialpädagog:innen als auch Absolvent:innen des Studiengangs Soziale Arbeit. Das Studium Kindheitspädagogik ist verhältnismäßig jung und erst seit 2004 als Studiengang namens „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ etabliert. Im Zuge von Bologna (1999) und PISA (2001) wuchsen das Interesse und die Notwendigkeit an einer Akademisierung frühpädagogische Fachkräfte (vgl. Betz/Cloos 2014, S. 9 ff.; Cloos 2016, S. 345). Bis 2020 absolvierten bereits 18.000 Kindheitspädagog:innen das Studium, wobei diese Zahl lediglich 1 % des Personals in frühpädagogischen Einrichtungen abbildet (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 123 f.). Neben dem staatlichen Angebot an Studiengängen wächst seit 2010 der Anteil an privaten oder konfessionellen Trägern, was sich in einer vielfältigen Organisation der Studiengänge ausdrückt. Von

Interesse ist, dass die Zahl der Absolvent:innen der Sozialen Arbeit konstant steigt und auch Sozialarbeiter:innen Beschäftigte in der frühpädagogischen Arbeit sind (vgl. ebd., S. 127). Zu den Studieninhalten zählen (u. a.) vertiefende Kenntnisse kindlicher Entwicklung und Entwicklungsförderung, kulturelle Bildung und Gestaltung sowie Kindheit in heterogene Lebenswelten (vgl. Hochschule Bielefeld 2023).

5.4 Personalstruktur

5.4.1 Einführung

Die Personalstruktur in Kindertageseinrichtungen ist ein zentrales Merkmal pädagogischer Qualität. Als strukturelle Rahmenbedingungen werden unter diesem Oberbegriff u. a. das Ausbildungsniveau der Fachkräfte und die Altersstruktur betrachtet. Darüber hinaus soll ein Blick auf die Verteilung von weiblichen und männlichen Fachkräften geworfen werden, ebenso wie auf das Arbeitsverhältnis (befristet/unbefristet). Dieser Blick ist insofern von Interesse für diese Arbeit, da Qualität und die Erfüllung pädagogischer Anforderungen nur gewährleistet sind, wenn ausreichend qualifiziertes Personal in den Einrichtungen tätig ist. Die Rahmenbedingungen stehen außerdem in direktem Bezug zur Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte. So ist die Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte zwar verhältnismäßig hoch, als Aspekte der Unzufriedenheit werden jedoch Rahmenbedingungen und Belastung durch Personalmangel genannt (vgl. Bader et al. 2019, S. 6f.). Der Fachkraft-Kind-Schlüssel beeinflusst nicht nur die Qualität der pädagogischen Arbeit mit dem Kind, sondern ist auch für die kontinuierliche Zusammenarbeit im Team von besonderer Bedeutung. Es verlangt einen Personalschlüssel, der auch den Krankheits- oder Urlaubsfall abdeckt, ohne dass die pädagogische Arbeit leidet (vgl. ebd., S. 6; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 20, 27).

Im Hinblick auf den quantitativen Ausbau der Betreuungsplätze, die kontinuierliche Debatte um die Qualität frühpädagogischer Arbeit und die Diskussion des Ausbildungsniveaus wird in diesem Kapitel die Personalstruktur von frühpädagogischen Einrichtungen dargestellt. So zeigt sich bereits zu Beginn dieses Kapitels, dass zwar die Akademisierung angestoßen wurde und 18.000 Kindheitspädagog:innen ihr Studium erfolgreich absolviert haben, die Anzahl der Kindheitspädagog:innen in der Praxis der Kindertagesbetreuung jedoch bei 9.620 Beschäftigten liegt. Um einen repräsentativen Einblick in die Praxis frühpädagogischer Einrichtungen zu erhalten, werden hier z. B. Rahmenbedingungen, Altersstruktur und die Art der Anstellung (befristet/unbefristet) dargestellt.

5.4.2 Ausbildungsniveau

In frühpädagogischen Betreuungseinrichtungen verfügt der größte Teil der Fachkräfte über eine Ausbildung zur/zum Erzieher:in. Dabei ist der Beruf der Erzieherin heute sehr vielfältig. Wurde in den 1970er Jahren die Ausbildung zu Erzieher:innen eine Breitbandausbildung, ist es auch heute noch so, dass Erzieher:innen mit Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen und mit Menschen mit Beeinträchtigungen arbeiten (siehe Kapitel 2.1.4, 4.4, 5.2).

Textor (2002) merkt an, dass Erzieher:innen für die vielfältigen Aufgabenbereiche nicht ausgebildet wurden und entsprechend viel Vorbereitungszeit nötig ist, um sich in das jeweilige Arbeitsfeld einzugliedern. Er bemängelt, dass die Vorbereitungszeit und die Einarbeitungszeit von der Arbeit mit den Kindern kostet, die notwendig ist, um qualitativ gute Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder zu leisten. Die Ausbildung der Fachkräfte ist ein immer wieder diskutiertes Thema. So wird kritisiert, dass es an einem einheitlichen Niveau mangelt und dass es unklar ist, ob die Ausbildung der Fachkräfte heute den Ansprüchen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen gerecht werden kann. Anders als in vielen Ländern Europas (z. B. Frankreich, siehe Kapitel 2.3), wo die Ausbildung bereits heute auf Hochschulniveau stattfindet, ist sie in Deutschland nach der Sekundarstufe 2 möglich und findet in Fachschulen und Fachakademien statt. Immer wieder gerät die Ausbildung zur/zum Erzieher:in in die Diskussion und erhält Kritik, sowohl von Seiten der Politik und Gesellschaft als auch von den Erzieher:innen selbst, die sich eine Spezialisierung und Anpassung an aktuelle gesellschaftlich relevante Themen wünschen (z. B. heterogene Gesellschaft) (vgl. Textor 2002). Um einen Einblick in die Verhältnismäßigkeit der Personalstruktur in frühpädagogischen Einrichtungen zu erhalten, werden im folgenden relevante Zahlen gegenübergestellt.

Laut Statistischem Bundesamt waren im Jahr 2022 708.136 Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen tätig. Abbildung 3 gibt einen Überblick über das Ausbildungsniveau von Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen.

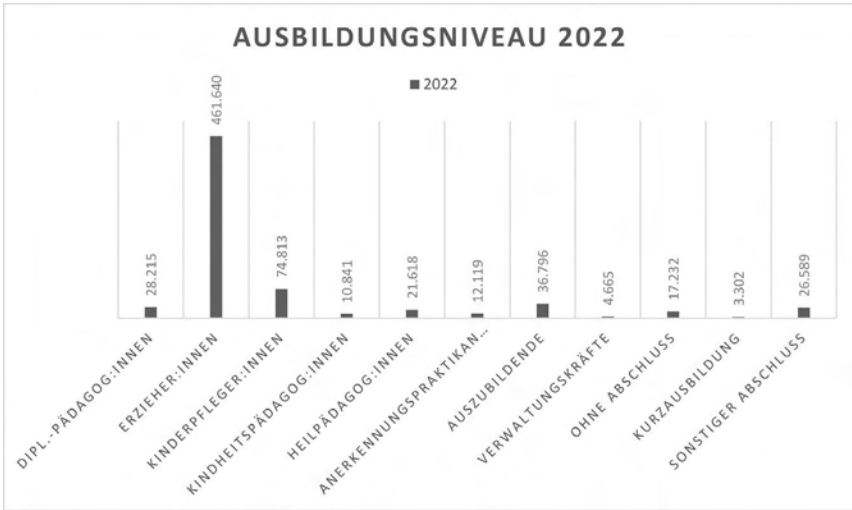


Abbildung 3: Ausbildungsniveau 2022. (vgl. Statistisches Bundesamt 2022)

Die Zahlen bestätigen, dass der überwiegende Teil des Personals über eine abgeschlossene Ausbildung zur/m Erzieher:in verfügt. Gleichzeitig zeigen die Statistiken auch, dass ein großer Teil des Personals aufgrund ihrer Ausbildung nur in der Position von Ergänzungskräften arbeiten kann (z. B. Kinderpfleger:innen). Das Ausbildungsniveau in Kindertageseinrichtungen ist gekennzeichnet von einem heterogenen Ausbildungsniveau. Neben der langen Tradition, auch ungelernete Kräfte für die institutionelle Betreuung von Kindern einzusetzen, stieg die Anzahl ungelerner Kräfte oder Quereinsteiger:innen mit dem Rechtsanspruch und dem rasanten quantitativen Ausbau der Einrichtungen. Um dem Betreuungsanspruch gerecht zu werden, wurde auf Kurzeitausbildungen und flexible Einstellungsmodelle zurückgegriffen. Abbildung 4 zeigt, wie sich das Ausbildungsniveau der Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen seit 2010 verändert hat.

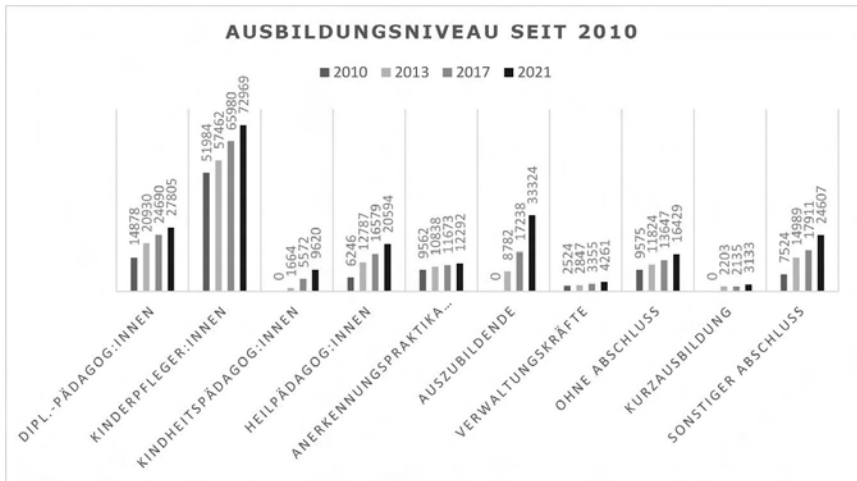


Abbildung 4: Ausbildungsniveau seit 2010. (vgl. Statistisches Bundesamt 2010/2013/2017/2021)

Dem Ziel der Jugend- und Familienministerkonferenz (2011), nämlich der Förderung multiprofessioneller Teams, wird nachhaltig entsprochen. Dies geschieht allerdings nicht nur auf Basis einschlägiger Ausbildungen oder einem Studium, sondern repräsentiert sich gerade durch die Beschäftigung ungelernter Kräfte. So zeigt sich, dass sich der Anstieg ungelernter Kräfte beinahe verdoppelt hat und die Anstellung nicht-pädagogisch ausgebildeter Kräfte zwischen den Jahren 2010 und 2021 um das Dreifache anstieg. Es ist fraglich, inwieweit dieses heterogene Ausbildungs-niveau zur einheitlichen Qualität pädagogischer Arbeit beitragen kann. Gerade im Hinblick auf Beschäftigte ohne einschlägigen Berufsabschluss oder Verwaltungskräfte sei kritisch anzumerken, inwieweit nach einem einheitlichen pädagogischen Verständnis gearbeitet werden kann. Erscheint die Messbarkeit pädagogischer Qualität bereits innerhalb der Kindheitspädagogik als schwierig, so wirkt die Definition pädagogischer Qualität unter Mitwirkung fachfremder Beschäftigter als besonders herausfordernd. Gleichzeitig birgt die Erarbeitung eines pädagogischen Konsenses eine Herausforderung für Teammitglieder und Leitungskräfte.

Trotz der pandemischen (Covid-19-)Lage in den Jahren 2020 und 2021 war eine Personalexpansion in Kindertageseinrichtungen erkennbar. Bezugnehmend auf Zahlen des statistischen Bundesamts zeigt das Fachkräftebarometer einen Zuwachs von 59% der pädagogischen Fach- und Leitungskräften seit 2011. Zwischen den Jahren 2018 und 2020 wurden 55.000 Fach- und Leitungskräfte eingestellt (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 8; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2022, S. 6).

Auffällig erscheint, dass ein Rückgang der Position der Gruppenleitung zu vernehmen ist, einhergehend mit einer kontinuierlichen Zunahme der in der Kindertageseinrichtung tätigen Personen und einer deutlichen Zunahme der Zweit- und Ergänzungskräfte (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2022, S. 9; Statistisches Bundesamt 2010/2017/2022).

5.4.3 Altersstruktur

Das Statistische Bundesamt hat die Altersstruktur von Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen erhoben. Auch hier werden neben dem pädagogischen Personal Verwaltungskräfte und ungelernte Kräfte miteingeschlossen. Die stärkste Altersgruppe der Beschäftigten ist im Alter von 20 bis 30 Jahren vertreten. Unter 20 Jahre alt sind lediglich 19.300 der insgesamt 708.136 Personen.

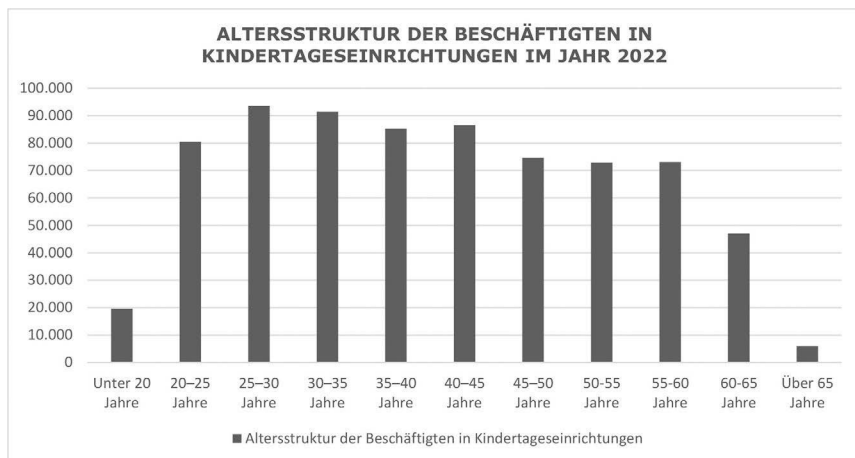


Abbildung 5: Altersstruktur der Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen. (vgl. Statistisches Bundesamt 2022, S. 33f.)

Das Durchschnittsalter der Beschäftigten in der Kindertagesbetreuung beträgt 41 Jahre. In der Verteilung männlicher und weiblicher Personen, bezogen auf die Altersstruktur, lässt sich festhalten, dass die Altersgruppe der Frauen im Alter von unter 25 bis 30 Jahren am stärksten vertreten ist. Die stärkste Altersgruppe bei männlichen Beschäftigten ist die im Alter von 30 bis 35 Jahren (vgl. Statistisches Bundesamt 2022, S. 33f.). In Anlehnung an Bader et al. (2019) verdeutlichen die Zahlen, dass frühpädagogische Arbeit als lebenslange Tätigkeit betrachtet wird. Der starke Abfall der Altersgruppe ab 60 Jahren ist auf (frühzeitigen) Eintritt in den Ruhestand zurückzuführen (vgl. S. 7).

Der Altersdurchschnitt der Fachkräfte spiegelt erneut die Vielfalt an Beschäftigten in der Kindertagesbetreuung wider. Als hervorzuhebende Altersgruppen zeichnen sich die unter 20-jährigen und die über 60-jährigen Beschäftigten ab. Die übrigen Altersgruppen verdeutlichen eine verhältnismäßig geringe Abweichung voneinander. Mit Blick auf die frühpädagogische Entwicklung der letzten Jahrzehnte ist davon auszugehen, dass Beschäftigte, die bereits seit 30 Jahren in einer pädagogischen Einrichtung tätig sind, eine andere pädagogische Ausbildung und Ausbildungsinhalte durchliefen, als es die jüngeren Kolleg:innen mit 25 bis 30 Jahren taten; unabhängig vom Auftrag frühpädagogischer Arbeit, der bei weitem ein anderer ist, als noch vor 30 Jahren. Um Qualität pädagogischer Arbeit sicherstellen zu können, erscheint auch hier wieder die Erschaffung eines pädagogischen Konsenses notwendig.

5.4.4 Verteilung weiblicher und männlicher Fachkräfte



Abbildung 6: Anzahl männliche und weibliche Fachkräfte. (vgl. Statistisches Bundesamt 2022, S. 33)

Das Statistische Bundesamt fasst als in der Kindertagesbetreuung tätige Personen folgende zusammen: pädagogisches Personal sowie Leitungs- und Verwaltungspersonal. Dazu werden folgende Aufteilungen festgehalten:

Insgesamt sind 57.904 männliche Personen und 672.894 weibliche Personen (zusammengefasste Zahlen öffentlicher und freier Träger) in Kindertageseinrichtungen tätig (vgl. Statistisches Bundesamt 2022, S. 33). Vor dem Hintergrund

des akuten Fachkräftemangels wurde (und wird) die Anwerbung für männliche Fachkräfte mithilfe gezielter Programme beworben (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2011).

Seit 2011 hat sich der Anteil der männlichen Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen mit 7,4 % fast verdoppelt, wobei der Anteil der männlichen Beschäftigten im Verhältnis immer noch gering erscheint. Im Jahr 2015 liegt der Anteil der männlichen Fachkräfte in Bremen und Hamburg mit 9,6 % und 8,5 % verhältnismäßig hoch, in Baden-Württemberg und Bayern liegt der Anteil bei unter 2 % (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Soziales 2015, S. 15). Diese Zahlen verdeutlichen die Heterogenität in der Organisation und den Schwerpunkten der Kindertageseinrichtungen einmal mehr. Zwar werden Gesetze und Programme auf Bundesebene verabschiedet, welche Schwerpunkte in der Kindertagesbetreuung fokussiert werden, regeln jedoch die Bundesländer und Kommunen.

Die Rolle der männlichen Fachkräfte birgt dabei besondere Herausforderungen. So wurde in einer Studie von Cameron et al. (1999) herausgestellt, dass der Verdacht eines Missbrauchs eine Barriere für Männer darstellt, die sie an der Ausübung einer pädagogischen Tätigkeit hindert. Diese Annahme wird gestützt durch Rohrman (2014), der Männlichkeit in Kitas als Ambivalenz zwischen Idealisierung und Verdächtigung betitelt. Zurückführen lässt sich diese ambivalente Haltung zum einen aus dem historischen Kontext, aus dem pädagogische Arbeit an das weibliche Geschlecht (Mütterlichkeit) gebunden erschien. Gleichzeitig zeigt sich, dass Teams mit männlichen und weiblichen Beschäftigten als harmonischer wahrgenommen werden. Eine Erklärung könnte durch das Aufleben klassischer Rollenbilder erfolgen (Männer übernehmen eher handwerkliche Tätigkeiten im pädagogischen Alltag, Frauen eher pflegerische Tätigkeiten). Eine andere Erklärung könnte sein, dass das Konfliktverhalten weiblicher Fachkräfte zurückhaltender ist, um weiblichen Rollenattributen zu entsprechen (vgl. Rohrman 2014, S. 69 ff.; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Soziales 2015, S. 21 f.).

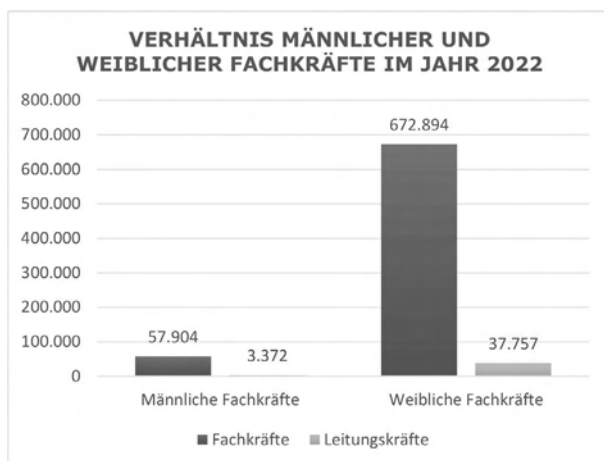


Abbildung 7: Verhältnis männliche/weibliche Fach- und Führungskräfte. (vgl. Statistisches Bundesamt 2022)

Bezugnehmend auf Rohrmann (2016) und Keil/Pasternack/Thielemann (2013) kann die Sorge vor männlichen Fachkräften auch in der Bevorzugung für Führungspositionen resultieren. Diese Sorge bleibt aus Forschungssicht unbegründet, da es keinen Beleg für die bessere Qualifizierung oder Besetzung einer Leitungsposition nach Geschlecht gibt. Der Gewinn männlicher pädagogischer Fachkräfte besteht vielmehr in der paritätischen Zusammensetzung der Teams, im Hinblick auf gleichgeschlechtliche Vorbilder für Kinder. So zeigt sich, dass männliche und weibliche Fachkräfte die Interessen der Mädchen und Jungen unterschiedlich wahrnehmen. Die Wirkungsstudie kommt zum Ergebnis, dass weibliche Fachkräfte eine Tendenz haben, häufiger mit Mädchen in Kontakt zu treten. Gleichzeitig zeigt sich, dass männliche Fachkräfte eine hohe Bedeutung für die Interaktion der Jungen in Einrichtungen haben. So verdeutlichen die Ergebnisse, dass sich bereits Mädchen sozial-emotional kompetenter verhalten, wenn unterschiedliche geschlechtliche Fachkräfte in der Gruppe agieren. Diese Ergebnisse stützen die Ergebnisse von Rohrmann (2014, 2016), der gleiches über die paritätische Zusammensetzung der Teams erkannte. Für das Verhalten der Jungen zeigt sich, dass sie sich extrovertierter und explorativer im Gruppenalltag zeigten, wenn sie von einem geschlechtergemischtem Team betreut werden (vgl. Aigner et al. 2013, S. 112 f.).

Für die Qualität pädagogischer Arbeit stellt die geschlechtergemischte Zusammenarbeit nicht nur einen Gewinn für die Arbeit mit den Kindern dar, sondern auch für die multiprofessionelle Arbeit im Team. Forschungsergebnisse belegen, dass die Interaktion zwischen Jungen und Mädchen abhängig vom Geschlecht der Fachkraft ist. Mit Blick auf die Interaktions- und Prozessqualität im Hinblick auf die Verteilung männlicher und weiblicher Fachkräfte bleibt fraglich, inwieweit

dieser Aspekt in der Qualitätsdebatte berücksichtigt werden kann. Um zur Qualität pädagogischer Arbeit beizutragen, wäre eine paritätische Verteilung der Fachkräfte ein grundlegender Schritt. Gleichzeitig müssten dafür Unsicherheiten und Vorbehalte bezogen auf mögliche Übergriffe abgebaut werden.

5.4.5 Arbeitsverhältnis (befristet/unbefristet)

Die finanziellen Ressourcen zur Einstellung des Personals in Kindertageseinrichtungen wird jährlich an den Anmeldezahlen der Kinder, den dafür vorgesehenen Zuschüssen gemessen am Alter der Kinder sowie etwaigen Förderanträgen ermittelt (vgl. KiBiz 2020). Entsprechend ist zwar der Großteil der finanziellen Ressourcen vergleichbar mit Vorjahreszahlen, um das volle monetäre Potenzial auszuschöpfen ist es jedoch notwendig, flexibel mit Stundenkontingenten der Kinder und des Personals umzugehen. Daraus lässt sich ableiten, dass Träger und Einrichtungsleitungen sich durch befristete Verträge die Flexibilität erhalten, die es zur vollen Ausschöpfung der Ressourcen bedarf. Es ist nicht sichergestellt, dass Personalstunden im Folgejahr noch vorhanden sind. Laut Zahlen des Statistischen Bundesamts sind es 573.455 der insgesamt 708.136 Beschäftigten (Fachkräfte, Leitungskräfte, Verwaltungskräfte), die in einem unbefristeten Verhältnis arbeiten (vgl. Statistisches Bundesamt 2021, S. 38). Laut der Autorengruppe Fachkräftebarometer (2022) konnte ein Rücklauf der Befristung von Stellen festgestellt werden, wobei sich die Entfristung in den einzelnen Berufsgruppen stark unterscheidet. Am geringsten ist die Arbeitsplatzsicherheit von Förderkräften, so sind nur 20 % des Personals in unbefristeten Verträgen (vgl. S. 12). Als Grund dafür kann genannt werden, dass Förderkräfte häufig von Zuschüssen für Kinder mit besonderem Förderbedarf gezahlt werden. Verlassen die Kinder mit besonderem Förderbedarf die Einrichtung, werden die Zuschüsse nicht mehr gezahlt und die Personalstunden sind nicht mehr leistbar.

Für das Personal der Kindertageseinrichtung hat diese jährliche Rechnung zur Folge, dass immer nur Gewissheit für das bevorstehende Jahr gegeben ist. Die Planung für das Folgejahr entsteht erst im laufenden Jahr. Die personellen Ressourcen sowie die finanziellen Möglichkeiten ändern sich jährlich. Die Ungewissheit über das fortlaufende Bestehenbleiben der Teamzusammensetzung fordert kontinuierlich Flexibilität. Davon ausgehend, dass pädagogische Arbeit einem Konzept folgt, welches als Team gemeinsam entworfen wird, muss dieses Konzept kontinuierlich an die Zusammensetzung des Teams angeglichen werden. Gerade im Hinblick auf die Beschäftigung von Förderkräften wird ersichtlich, wie unbeständig das Teamgefüge ist. Die Menge der Kinder mit Förderbedarf gibt den Personalschlüssel vor. Entsprechend vakant ist das Stundenkontingent, welches für die Kinder mit Förderbedarf berechnet werden kann. Es verdeutlicht die vakanten Rahmenbedingungen pädagogischer (Team-)Arbeit, welche die kontinuierliche Weiterarbeit durchgängig beeinflusst. Diese Vakanz und

Unbeständigkeit beeinflussten nicht nur die tägliche Arbeit mit den Kindern, sondern auch die langfristige Erarbeitung und Weiterführung pädagogischer Qualität. Ganz unabhängig davon ist fraglich, inwieweit sich Fachkräfte mit einer befristeten Stelle mit einer langfristigen pädagogischen Planung identifizieren können und wollen.

5.4.6 Anteil Vollzeit- und Teilzeitkräfte

Betrachtet man die Personalstruktur in Kindertageseinrichtungen, ist es nötig, einen Blick auf den Anteil der Vollzeit- und Teilzeitkräfte zu werfen. Allgemein lässt sich festhalten, dass der bundesweite Durchschnitt der Vollzeitkräfte im Jahr 2020 bei 39 %. Der bundesweite Durchschnitt der Teilzeitkräfte liegt bei 61 %. Aus diesen Zahlen geht hervor, dass der Anteil der Teilzeitkräfte im Verhältnis zu Vollzeitkräften wesentlich höher ist (vgl. Ländermonitor 2020).

Daten des statistischen Bundesamts aus dem Jahr 2021 besagen, dass von insgesamt 708.136 Fachkräften 278.794 Personen 38,5 Wochenstunden und mehr arbeiten. Das entspricht ca. 38,9% und liegt damit etwas unter der Menge des Ländermonitors für das Jahr 2014. Während 141.188 der Fachkräfte 32 bis 38,5 Wochenstunden arbeiten, sind 177.302 21 bis 32 Wochenstunden in der Einrichtung tätig. Zwischen 10 und 21 Wochenstunden sind 86.418 der Personen tätig, bei weniger als zehn Wochenstunden sind es noch 24.434 Personen. Der größte Anteil der Vollzeitkräfte ist bei den Zweit- bzw. Ergänzungskräften zu finden. Hier arbeiten 103.387 der 253.885 Kräfte auf Vollzeitbasis. Als Gruppenleitung sind 94.641 Personen in Vollzeit tätig. Die Beschäftigten, die gruppenübergreifend tätig sind, arbeiten verstärkt 21 bis 32 Wochenstunden (29.217 von insgesamt 100.917). Leitungskräfte arbeiten ebenfalls verhältnismäßig oft in Vollzeit. Das ist daran erkennbar, dass von 39.686 Personen 15.326 38,5 Wochenstunden oder mehr tätig (vgl. Statistisches Bundesamt 2021, S. 19).

Einhergehend mit der Zunahme an pädagogischem Personal wächst auch der prozentuale Anteil der Vollzeitstellen. So liegt der Anteil der Vollzeitkräfte im Jahr 2021 um 60% über dem Anteil des Jahres 2011. Diese Zahlen decken sich mit der Feststellung, dass die Personalentwicklung in Zeiten der Pandemie weiterhin steigend war (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2022, S. 6).

5.4.7 Gruppenleitung und Ergänzungskräfte

Die Gruppenleitungen arbeiten als hauptverantwortliche Erzieher:innen mit Ergänzungskräften in der Gruppe. Dabei unterscheiden sich weder ihre Ausbildung noch die täglichen Aufgaben von den Tätigkeiten der Ergänzungskräfte. Die Aufgabe der Leitung definiert sich darüber, dass sie als Leitungskraft ihres Kleinteam (Gruppenteams) und als Ansprechpartner:in zwischen Eltern und Team sowie Kleinteam und Leitung fungiert. Darüber hinaus bewahrt sie als

Leitungskraft ihres Kleinteams den Überblick über aktuelle Anliegen und koordiniert die Durchführung von Projekten/Aufgaben (vgl. Cantzler 2019, S. 13 f.). Entsprechend dieser Stellenbeschreibung ist die Gruppenleitung Vermittler:in zwischen Anforderungen der Einrichtungsleitung und dem Kleinteam. Aufgaben werden an die Gruppenleitung übertragen, zur Planung und Koordination der Durchführung. Da sich die Stellenbeschreibung und Anforderungen an Erzieher:innen richten, wird die Übernahme der Gruppenleitung nicht zusätzlich entlohnt.

Auffällig erscheint, dass sich noch bis 2010 die Anzahl der Leitungs- und Ergänzungskräfte gehalten hat. Seitdem steigt zwar die Zahl der Gruppenleitungen, gemessen jedoch an der Einstellung neuer Fachkräfte insgesamt zeigt sich, dass die Anzahl der Gruppenleitungen zurückgeht und die Zahl der Ergänzungskräfte überwiegt. Im Jahr 2022 liegt die Zahl der Gruppenleitungen bei 240.713 im Verhältnis zu 305.079 Ergänzungskräften.

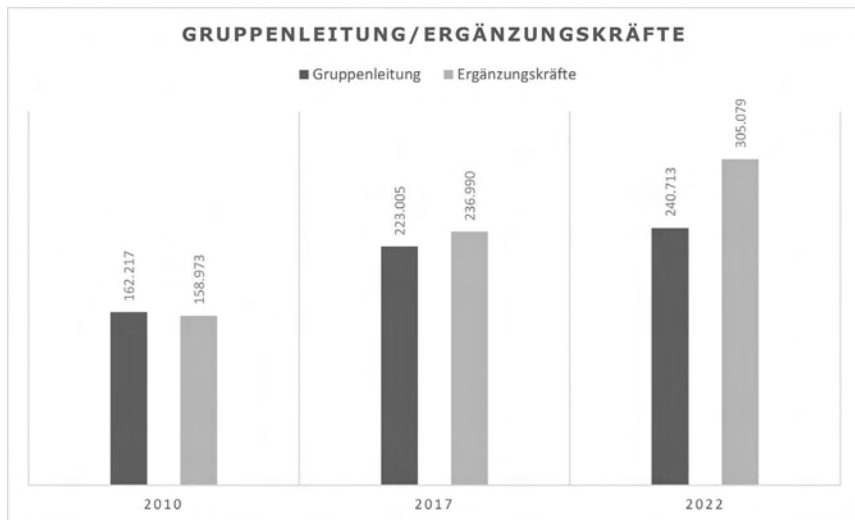


Abbildung 8: Verhältnis Gruppenleitung/Ergänzungskräfte. (vgl. Statistisches Bundesamt 2010/2017/2022)

Daraus lässt sich eine gegenläufige Bewegung ablesen: Nimmt die Attraktivität des Berufsfeldes Kindertagesbetreuung zu, scheint die Attraktivität einer Leitungsposition eher abzunehmen. Diese Entwicklung kann zum einen auf die Zunahme von Verwaltungsaufgaben zurückzuführen sein, begründet durch neue Anforderungen an Gruppenleitungskräfte (z. B. Sicherstellung von Qualität pädagogischer Arbeit). Zum anderen stellt die Führung eines multiprofessionellen Gruppenteams neue Herausforderungen an Leitungspositionen. Ein zusätzlicher (aktueller) Aspekt könnte auch die Übernahme von Verantwortung in Zeiten der Pandemie gewesen sein, wie beispielsweise die Umsetzung neuer

Hygienekonzepte, Sicherstellung der Maßnahmen. Hygienekonzepte, Schutzverordnungen und die Forderung nach (oft) sofortiger Umsetzung, die von Leitungskräften sichergestellt werden musste. Doch auch, wenn die pandemische Lage die Situation erkennbar beeinflusst hat, ist davon auszugehen, dass sie lediglich als Beschleuniger einer Entwicklung zu betrachten ist, die bereits Jahre zuvor ihren Anfang fand.

Fraglich wäre, inwieweit sich das Verhältnis zwischen Leitungskraft und Ergänzungskraft verändern würde, wenn eine monetäre Anerkennung die Übernahme der Leitungsfunktion honorieren würde. Derzeit ist die Position der Gruppenleitung eine zusätzliche Aufgabe, die nicht nur mit einem Mehrwert an Aufgaben, sondern auch mit einer Führungsaufgabe des Kleinteam einhergeht, wofür weder eine Qualifizierung noch eine beratende Begleitung vorgesehen wird. Die identischen Aufgabebereiche von Gruppenleitungen und Ergänzungskräften kann es zusätzlich erschweren, die Gruppenleitung als Führung zu akzeptieren (vgl. ebd., S. 118). Ohne klare Definition des Aufgabenbereichs der Gruppenleitung, der sich vom Aufgabenbereich der Ergänzungskräfte unterscheidet, und monetärer Anerkennung erscheint die Position der Gruppenleitung gleich zur Position der Ergänzungskraft. Diese undefinierbare Abgrenzung zwischen Gruppenleitung und Ergänzungskraft birgt insofern Konfliktpotenzial, als dass jeder:r für die gleichen Aufgabe vorgesehen ist. Einer:r verantwortet nur, wann sie durchgeführt wird und bestimmt am Ende.

5.4.8 Einkommensentwicklung

Das Einkommen pädagogischer Fachkräfte ist im Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst (z. B. TVöD) geregelt, welcher bundesland- und kommunenabhängig festgelegt ist. Entsprechend variiert das Gehalt zwischen den Bundesländern (vgl. Öffentlicher Dienst 2023). Darüber hinaus können konfessionelle und private Träger ihr Gehalt in Anlehnung an den Vertrag gestalten und liegen nicht selten unterhalb der tariflichen Regelung. Das wachsende Interesse und die gesellschaftliche Notwendigkeit qualitativ guter pädagogischer Arbeit spiegeln sich nur teilweise in den Gehältern der Fachkräfte wider. Resultierend aus Forderungen von Fachkräften, Gewerkschaften und der gesellschaftlichen Notwendigkeit frühpädagogischer Betreuungsarbeit wurden die Gehälter in den letzten Jahren zwar angeglichen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 8), dennoch besteht nach wie vor eine Differenz zur Bezahlung der Lehrkräfte, welche (u. a.) 2018 von der Familienministerin Franziska Giffey kritisiert wurde und mit einer Forderung nach Angleichung des Gehalts pädagogischer Fachkräfte an das Gehalt von Grundschullehrer:innen einherging (vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung 2018).

Tabelle 2: Vergleich Gehalt Erzieher:in und Grundschullehrer:in (vgl. Öffentlicher Dienst 2023)

Beruf	Wöchentliche Arbeitszeit	Gehalt
Erzieher:in (TV-L, 2023)	Vollzeit	2.969,94 Euro (brutto)
Grundschullehrer:in (NRW)	Vollzeit	3.931,13 Euro (brutto)

Ein besonderes Merkmal der tariflichen Einordnung zeigt sich für Studienabsolvent:innen. In Anlehnung an Pasternack (2015) haben 2015 nur 16 % der Studiumsabsolvent:innen eine Eingruppierung in die Gehaltsgruppe erreicht, die angewandte wissenschaftliche Kenntnisse berücksichtigt. Die Eingruppierung erfolgt nicht über die Art der Ausbildung, sondern über die Position im Tätigkeitsfeld (vgl. Öffentlicher Dienst 2023). Die Anerkennung des Studiums findet in der Eingruppierung der Honorargruppe keine Berücksichtigung, entsprechend gering kann der monetäre Aspekt als Anreiz zum Studium betrachtet werden. Im Hinblick auf die Professionalisierung frühpädagogischer Arbeit müsste eine Anerkennung wissenschaftlicher Kenntnisse in Form der tariflichen Einordnung gelingen. Ein weiteres Merkmal stellt der geringe Gehaltsunterschied zwischen Erzieher:in und Leitungskraft dar (vgl. Öffentlicher Dienst 2023). Es erscheint fraglich, inwiefern eine erkennbare Differenz des Einkommens für Leitungskräfte zur Attraktivität der Position beitragen würde. In Hinblick auf den Rückgang der Leitungskräfte in Bezug auf das Wachstum der Zweit- und Ergänzungskräfte könnte hier eine Anerkennung der Führungsaufgaben auf monetärem Weg gelingen und zur Attraktivität der Position beitragen.

5.4.9 Trägerschaft

Die Trägerschaft der Einrichtungen ist in öffentliche und freie Träger aufgeteilt. Von 58.500 Einrichtungen befinden sich 19.294 in den Händen öffentlicher Trägerschaft. 39.206 der Einrichtungen sind freien Trägern unterstellt (vgl. Statistisches Bundesamt 2021, S. 17 f.). Unter freien Trägern werden konfessionelle und private sowie Träger der Wohlfahrt zusammengefasst. Die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte sind trägerunabhängig. Lediglich Träger mit besonderem Schwerpunkt (konfessionelle Einrichtungen, Waldkindergärten, private und gewerbliche Einrichtungen usw.) entscheiden über zusätzliche Anforderungen an die Fachkräfte. Im Jahr 2020 waren damit zwei Drittel der Fachkräfte in Einrichtungen freier Träger und ein Drittel der Fachkräfte in Einrichtungen öffentlicher Träger. Der ungleichmäßige Anteil der öffentlichen und freien Träger kann als Resultat des Subsidiaritätsprinzips verstanden werden: Als Folge des Rechtsanspruchs für Kinder unter drei Jahren bzw. einem Jahr wurde der quantitative Ausbau der Betreuungseinrichtungen forciert. Das Subsidiaritätsprinzip bedeutet in diesem Zusammenhang, dass öffentliche Träger Angebote bereitstellen müssen, sofern der Bedarf nicht durch andere Träger gedeckt werden

kann, wobei konfessionellen Trägern aus der Tradition der Kindertagesbetreuung nach wie vor eine zentrale Rolle zukommt. Sie beschäftigen nahezu die Hälfte aller Fachkräfte in Deutschland. Die Unterteilung zwischen evangelischen und katholischen Einrichtungen ist nur geringfügig (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarmeter 2021, S. 23 f.).

Trägern von Kindertageseinrichtungen kommt eine zentrale Rolle in der Ausgestaltung frühpädagogischer Qualität zu. Untermauert wird die zentrale Rolle der Träger für die Qualität frühpädagogischer Arbeit u. a. durch das Projekt „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ (NQI) (vgl. Kalicki et al. 2004), in dem Betreuungseinrichtungen im Hinblick auf Trägeraufgaben und Qualitätsmanagement befragt wurden.

In der Struktur dieser Arbeit sind die Träger der Tageseinrichtungen der Meso-Ebene zugeordnet und sind als Verantwortliche für die Qualität pädagogischer Arbeit in den Einrichtungen verantwortlich. Der Träger steckt hierfür den Rahmen in einem sogenannten „Trägerkonzept“. Im Konzept werden pädagogische Schwerpunkte, Leitlinien und Rahmenbedingungen verankert, an denen sich die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen orientiert. Dabei kommen Bensel/Haug-Schnabel/Aselmeier (2015) zu der Feststellung, dass bei 9,4 % der Einrichtungen keine Konzeption von Seiten des Trägers vorhanden ist. Nur 12,9 % benannten ihre Konzeption als professionell und ausführlich für ihre pädagogische Arbeit in der Einrichtung (vgl. S. 25).

Anhand des vorgegebenen Trägerkonzepts muss jede Kindertageseinrichtung ein individuelles Konzept als Grundlage zur Erfüllung der Förderaufträge und als Verfahren zur Evaluation erarbeiten (vgl. SGB VIII, zweites Kapitel, § 22a). Dabei sollen die Träger sicherstellen, dass Fachkräfte zum Wohl der Kinder und zur Kontinuität des Erziehungsprozesses zusammenarbeiten. Darüber hinaus soll ein Netzwerk mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Schulen geschaffen werden, um Übergänge herzustellen und zu erleichtern. Bedingung dafür ist es, dass Fachkräfte zum einen die Möglichkeit erhalten, das Trägerkonzept kennenzulernen, um sich damit identifizieren zu können, zum anderen ist in diesem Rahmen ein Einrichtungskonzept zu entwickeln, in dem die praktische Umsetzung niedergeschrieben wird und welches am Sozialraum orientiert ist.

Die dabei ausübende Instanz dieser Sicherstellung sind die pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen. Es ist somit vonnöten, ein transparentes Konzept als Leitfaden pädagogischer Arbeit zu entwickeln, an dem sich die Fachkräfte orientieren können. Jeder Träger hat den Auftrag, ein Rahmenkonzept zu entwickeln, in dem zum einen Anforderungen an die trägerspezifische Arbeit festgeschrieben stehen, zum anderen Verantwortungsbereiche und Handlungsleitfäden aufgeführt sind. Das Trägerkonzept bildet dabei den Rahmen pädagogischer Arbeit, in dem sich Fachkräfte in ihrer Arbeit in den Einrichtungen bewegen können.

Träger, Trägervertreter:innen und Fachberater:innen sind dabei nur selten in den pädagogischen Einrichtungen ansässig, sodass sie zwar das pädagogische Geschehen verantworten und Sorge für die Qualität tragen, dies aber nur aus der Ferne tun. „Mit der hohen Verantwortung der Träger von Kindertageseinrichtungen geht ein Anspruch an die Professionalität des Trägers einher“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)/Jugendfamilienministerkonferenz (JFMK) 2016, S. 53). Grundlage für die Qualität frühpädagogischer Arbeit ist die gemeinschaftliche Erarbeitung von Strukturen zwischen Träger und Einrichtung auf Basis des jeweiligen Bildungsprogramms der Länder. Betont wird dabei die Einbindung der Fachkräfte innerhalb der Einrichtung. Laut BMFSFJ/JFMK (2016) sind die Bereitstellung von Fort- und Weiterbildungen sowie Supervision, eine Fachberatung zur Umsetzung fachpolitischer Maßnahmen und der Austausch zwischen allen Parteien unerlässlich für die Begleitung und Sicherung frühpädagogischer Qualitätsprozesse (S. 53 f.). Bezugnehmend auf die Untersuchung von Rückert (2011) zeigt sich, dass sich Trägervertreter:innen mit den Anforderungen und dem Zuwachs an Aufgaben überfordert fühlen. So stellt nicht nur die Menge der Aufgaben eine neue Herausforderung dar, sondern auch die eigene Qualifikation, diese Aufgaben zu bewältigen. Gleichzeitig wird die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen als positiv wahrgenommen. Hier zeigen sich Unterschiede in der Wahrnehmung von Leitungskräften und Trägervertreter:innen, welche auf einen Mangel an Kenntnissen über die Einführung und Durchführung des Systems auf Seiten der Leitungskräfte zurückzuführen sein kann (S. 227 ff.). Es ist fraglich, inwieweit hier beide Parteien (Träger und Einrichtungsleitung) auf dem gleichen Wissensstand sind und ob es hier nicht an Einblick und Verständnis mangelt. Um die Qualität sicherzustellen, wäre hier Transparenz über Inhalte, Anforderungen und Umsetzung vonnöten.

Der Ausbau von Betreuungseinrichtungen privater Träger, insbesondere gewerblicher Träger, wirft eine weitere Frage zur Qualität frühpädagogischer Betreuungseinrichtungen auf: Inwieweit sichern diese Träger den pädagogischen Qualitätsanspruch und eine niedrigschwellige Zugänglichkeit für alle Kinder und Familien? Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit von Betreuungsplätzen zur Erwerbstätigkeit beider Elternteile, aber auch zur Herstellung von Chancengerechtigkeit ist fraglich, inwieweit den Qualitätsansprüchen gerecht geworden wird. Forschungsergebnisse konnten diese Kritik jedoch nicht hinreichend bestätigen (siehe z. B. Mierendorff/Ernst/Mader 2013). Die Situation verdeutlicht jedoch, dass die Trägervielfalt nicht nur aus privaten und öffentlichen Trägern besteht, sondern die Trägerlandschaft in sich weiter verwoben ist. Neben öffentlichen Trägern, welche die Minderheit darstellen, sind konfessionelle Einrichtungen vorherrschend und private und gewerbliche Einrichtungen zählen ebenfalls zum festen Bestand in der Betreuungslandschaft (vgl. Blatter 2021, S. 43 ff.). Dabei zeigt sich, dass gerade gewerbliche Träger eher zur Segregation

der Betreuungslandschaft beitragen. Auch private Einrichtungen sind häufig wirtschaftlich starken Familien vorenthalten, welche die Betreuungsplätze privat bezuschussen. Diese Entwicklung ist zum einen konträr zu dem eigentlichen Motiv und der Notwendigkeit einer inklusiven Betreuungslandschaft, sie bedingt außerdem eine Monetarisierung von Kinderbetreuung und die Zugänglichkeit guter Bildung für finanziell gut situierte Familien. Auch die Umsetzung qualitativer Standards ist entsprechend der weiten Fächerung von Qualität zu hinterfragen. Um der Vielfalt Einhalt zu gebieten, wurde mit einer einheitlichen Vorgabe der Betriebserlaubnis und eines Qualitätsverständnisses frühpädagogischer Arbeit zur Homogenität beigetragen (siehe Kapitel 4).

5.4.10 Finanzierung

Die Finanzierung der Kindertageseinrichtung wird auf Länderebene geregelt. Dabei werden Träger entweder vollständig oder teilweise vom Bund bezuschusst, zusätzlich wird in einigen Bundesländern ein Elternbeitrag für die Betreuung erhoben werden.

Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede in der Höhe der Elternbeiträge bei öffentlichen Trägern: Liegt der Elternbeitrag in Niedersachsen bei null Euro für die gesamte Betreuungszeit, ist er in Nordrhein-Westfalen an das Einkommen der Eltern gestaffelt und nur die letzten beiden Jahre sind beitragsfrei. Die Höhe des Elternbeitrags wird dabei von der Kommune festgelegt und variiert entsprechend des Elterneinkommens und des Buchungsumfangs (vgl. KiBiZ 2020, § 51; Niedersächsisches Kultusministerium 2018, S. 1). Entsprechend abhängig ist die Finanzierung einer Einrichtung von Buchungszahlen der Familien und Kinder. Diese mindestens jährlich neu zu errechnende Finanzierung hat unmittelbaren Einfluss auf die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen. Befristete Verträge werden damit begründet, dass keine langfristige finanzielle Planung möglich ist und an den aktuellen Betreuungskontingenten bemessen wird (siehe Kapitel 5.4.5).

Auch freie Träger werden staatlich für die Bereitstellung von Betreuungsplätzen bezuschusst. Entsprechend angewiesen sind private Einrichtungen auf finanzielle Bezuschussung durch die Eltern. Anders als in öffentlichen Einrichtungen ist der Elternbeitrag jedoch nicht vom Land oder der Kommune festgelegt, sondern obliegt dem jeweiligen Träger. Entsprechend können private Einrichtungen den gesonderten Beitrag von den Familien an den Angeboten der Einrichtungen orientieren. Dabei sind freie Träger in konfessionelle, gemeinnützige oder privatgewerbliche Organisationen zu unterscheiden (vgl. SGB VIII 2021, § 75). Zu den gemeinnützigen Trägern zählen Wohlfahrtsverbände, z. B. Arbeitswohlfahrt, die keine Gewinne mit der Bereitstellung des Betreuungsangebots erzielen dürfen. Neben gemeinnützigen Trägern zählen auch privatgewerbliche Träger zu den freien Trägern (vgl. Blatter 2021, S. 14 f.). Diese wiederum sind Unternehmen

angegliedert oder bilden ein eigenes Unternehmen zur Kinderbetreuung, z. B. Elbkinder in Hamburg. Aus der Not um Betreuungsplätze entwickelt sich ein Geschäftsmodell, welches eigene pädagogische Schwerpunkte und Angebote bereitstellen kann. Hervorzuheben ist hierbei, dass die Betreuungseinrichtungen zwar die Betriebserlaubnis durch das Jugendamt erhalten und geeignetes Personal vorweisen müssen, die Beitragshöhe bzw. Betreuungszeiten und -modelle aber in den Händen der Träger bleiben (vgl. SGB VII 2021, § 45). Entsprechend ist zum einen kritisch zu betrachten, inwieweit die Sicherung pädagogischer Qualität gegeben ist, zum anderen ist bei gegebener Qualität zu hinterfragen inwieweit diese Einrichtungen zur Separation der Familien und Kinder beitragen, vor dem Hintergrund zusätzlicher Betreuungskosten (vgl. Blatter 2021, S. 31 f.). Es stellt sich die Frage, inwiefern frühpädagogische Qualität an separate Kosten für Familien gekoppelt sein darf.

5.4.11 Neoliberalismus in frühpädagogischen Einrichtungen

Eine weitere kritische Entwicklung in der Heterogenität der Trägerlandschaft liegt im unterschiedlichen Verständnis frühpädagogischer Betreuungsarbeit. In Anlehnung an die australische Professorin und Kindheitsforscherin Margaret Sims (2017) besteht die Gefahr, dass aus Kinderbetreuung ein Geschäftsmodell entsteht, wodurch qualitative Betreuung nicht mehr für alle Familien gleichermaßen zugänglich ist. In Australien zeigt sich, dass Unternehmer:innen daran arbeiten, die Anforderungen an Bildungs- und Betreuungsarbeit umzusetzen. Von Bedeutung für die Unternehmen ist es dabei, den Erfolg und die Leistung der pädagogischen Arbeit sichtbar zu machen. Demzufolge ist die frühpädagogische Arbeit eng an dem von der Politik vorgegebenen Curriculum zur Bildungs- und Betreuungsarbeit orientiert, so Sims (vgl. 2017, S. 6 f.). Dazu kritisiert die Autorin (2017), dass der beste Bildungsplan zwar zum besten Ergebnis führen kann, die Gefahr jedoch bestehe, dass Kinder in eine vorgefertigte Form gepresst werden. Anstelle dessen verlangt es heute vielmehr eine Kultur des Hinterfragens und kritischen Denkens, was kein Ergebnis eines starren Curriculums sein kann, so Sims (vgl. 2017, S. 5, 8).

Die Finanzierung privater Träger wird zwar staatlich subventioniert, ist jedoch zusätzlich auf die Finanzierung durch Eltern oder Unternehmen (Betriebsseinrichtungen) angewiesen. Es besteht die Gefahr, dass Bildung damit primär den Familien und Kindern zugutekommt, die sie sich leisten können. Nicht nur, dass andere Familien und Kinder damit ausgeschlossen werden, in Anlehnung an Sims (2017) kann diese Entwicklung langfristig Egoismus stärken und an Leistung orientierte Individuen fördern (vgl. S. 2 f.). Diese neoliberale Ausrichtung frühpädagogischer Arbeit steht auch insofern in der Kritik, als dass sie an Ergebnissen orientiert ist und den Prozess der Individuen (Erzieher:in – Kind) miteinander den Ergebnissen unterordnet. So erklärt Paulo Freire (1973), dass erst

in der Zusammenarbeit die Leitlinien der Arbeit sichtbar werden und grenzt sich damit von der frühpädagogischen Arbeit nach einem festgelegten Curriculum ab (vgl. Freire 1973, S. 162). Vor dem Hintergrund, pädagogische Qualität messbar machen und beste Bildungsergebnisse für das Aufwachsen der Kinder generieren zu wollen, erscheint diese Messbarkeit und Überprüfung von Leistungsergebnissen als effiziente Maßnahme. Begünstigt wird diese Ausrichtung durch das mangelnde Erleben messbarer Ergebnisse frühpädagogischer Qualität nach den Vorgaben von Bund und Ländern. So verbleiben Gesetze und Bildungspläne als Orientierung und Input, die Ergebnisse der Arbeit sind nicht messbar (oder erst im Rahmen der Schulleistungstests). Die Sichtbarkeit pädagogischer Qualität anhand messbarer Leistungen und Erfolge erscheint daher zwar auf der einen Seite als Gefahr für die Prozessqualität und die individuelle Entwicklung der Kinder, kann hingegen auf der anderen Seite als motivationssteigernde Maßnahme wirken, da der Erfolg von Arbeit sichtbar wird. Es zeigt sich, dass Beschäftigte bereit sind, anspruchsvolle und anstrengende Arbeit zu leisten, wenn sie eine Belohnung oder einen Erfolg erwarten (vgl. Schreyer et al. 2014, S. 66; Siegrist 2002, S. 263). Auch im Hinblick auf den Wunsch nach Anerkennung würden messbare und sichtbare Erfolge zuträglich erscheinen. Zwar würde mit einem festgelegten Curriculum auf die Verschulung frühpädagogischer Arbeit hingewirkt werden, jedoch könnte es auch die Abgrenzung frühpädagogischer Arbeit begünstigen.

In Deutschland wird die Gefahr dieser heterogenen pädagogischen Ausrichtung begünstigt, dass staatliche Zuschüsse zwar der Qualität frühpädagogischer Arbeit dienen sollen, die Vorgaben zu Umsetzung jedoch in der Verantwortung der Kommunen und Träger liegen. Die Zentralisierung öffentlicher Träger strukturiert Posten und diesbezügliche Ausgaben insofern vor, dass wenig Spielraum für anderweitige Verwendung möglich erscheint (z. B. „Gute-KiTa-Gesetz“, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2019/Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern 2020). Freie Träger wiederum können als selbstverwaltende Unternehmen entscheiden, in welcher Höhe Beiträge verwendet werden. Damit können sie einerseits zur besseren Qualität beitragen, andererseits sind sie unabhängig von den Vorgaben der Kommunen und müssen keinen Vorgaben für z. B. Fortbildung oder Qualitätsmanagement erfüllen (vgl. Sims 2017, S. 4; Blatter 2021, S. 31 ff.). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit nicht alle freien Träger eine effiziente Unternehmensführung anstreben und „neoliberale Einrichtungen“ sich über einen anderen pädagogischen Schwerpunkt auszeichnen.

5.5 Gesetzlicher Rahmen professionellen Handelns in Kindertageseinrichtungen

5.5.1 Einführung: Gesetzlicher Rahmen professionellen Handelns in Kindertageseinrichtungen

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die Rahmenbedingungen innerhalb der pädagogischen Einrichtungen betrachtet. Dabei sind die Bedingungen in den Einrichtungen nicht unabhängig von der gesetzlichen Rahmung zu betrachten. In diesem Kapitel werden die gesetzlichen Vorgaben auf Bundes- und Landesebene dargestellt und mit den Bildungsplänen der Länder ergänzt.

5.5.2 Gesetzlicher Auftrag der Kindertagesbetreuung

Der Besuch einer Kindertageseinrichtung gehört heute als fester Bestandteil zur Sozialisation der meisten Kinder (vgl. Rauschenbach/Meiner-Teuber 2019, S. 5 ff.). Der Kindertagesbetreuung obliegt dabei die Aufgabe der Förderung und Begleitung der Kinder zu einer eigenständigen Persönlichkeit. „(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern (...). Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (Sozialgesetzbuch (VIII), erstes Kapitel, § 1). Unterstützt wird diese Forderung noch im dritten Abschnitt des Achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII), in dem es heißt, „Tageseinrichtungen (...) sollen die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen“ und „(...) den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können“ (SGB VIII, zweites Kapitel, § 22). Der gesetzliche Auftrag der Kindertagesbetreuung sieht vor, zum einen Familien zu unterstützen und die Erwerbstätigkeit beider Elternteile zu sichern, zum anderen kommt ihr der Auftrag zu, die Erziehung, Bildung und Betreuung sicherzustellen, unter Bezugnahme der sozialen, emotionalen, körperlichen und geistigen Entwicklung der Kinder. Der Betreuungsauftrag umfasst die Vermittlung von Werten und Regeln und orientiert sich dabei stets am Entwicklungsstand, der Lebenssituation sowie den Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen des Kindes. Darunter fällt auch die Berücksichtigung der Herkunft (z. B. kultureller Hintergrund) (vgl. SGB VIII, zweites Kapitel, § 22 (3)). Dabei ist die frühpädagogische Arbeit angehalten, sich als familienergänzende Einrichtung zu verstehen und Eltern als Expert:innen für ihre Kinder anzusehen. Entsprechend zwiespältig kann die Situation für pädagogische Fachkräfte werden, wenn sie einen eigenen Auftrag verfolgen müssen und sich dieser gleichzeitig an den Familien der Kinder orientieren soll (SGB VIII, zweites Kapitel, § 22a; siehe Kapitel 6.2.).

Innerhalb des Sozialgesetzbuches rahmen Gesetze auf Bundeslandebene den pädagogischen Auftrag der Betreuungseinrichtungen. So heißt es, dass die weitere inhaltliche Ausgestaltung sowie der Umfang der aufgeführten Forderungen durch das Landesrecht jedes Bundeslands geregelt werden (vgl. SGB VIII, zweites Kapitel, § 26). Im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) wird die Kindertagesbetreuung neben dem SGB VIII durch das Kinderbildungsgesetz (KiBiz) geregelt. Dieses Gesetz rahmt die Kindertagesbetreuung und Kindertagespflege der in Nordrhein-Westfalen zu betreuenden Kinder und zentriert die Auflagen des SGB VIII. Wie auch im SGB VIII heißt der erste der allgemeinen Grundsätze: „Jedes Kind hat einen Anspruch auf Bildung und auf Förderung seiner Persönlichkeit“ (KiBiz, § 2). Weiter heißt es auch hier, dass die Familie der erste und wichtigste Lern- und Bildungsort für Kinder bleibt und die pädagogische Arbeit der Betreuungseinrichtung die Förderung des Kindes in der Familie ergänzt und somit zur Kontinuität des Bildungsprozesses beiträgt. Gleichzeitig soll frühpädagogische Arbeit darauf abzielen das Kind in seiner Individualität zu fördern (vgl. KiBiz, § 2). Eine mögliche Ambivalenz zwischen Familienerziehung und pädagogischem Auftrag der Kindertagesbetreuung ist hier nicht berücksichtigt. Hier wird deutlich, dass frühpädagogische Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe unterstellt ist und sich ihr Auftrag entsprechend an den Bedürfnissen der Kinder und Familien orientieren soll. Entsprechend vielfältig kann das Verständnis frühpädagogische Qualität individuell für Familie und Kinder ausgelegt werden.

Die gesetzlichen Vorgaben dienen zwar als Leitziele, können aber nur schwer anhand ihres Ergebnisses verglichen werden. So gibt es weder eine einheitliche Definition der Förderung zu einer eigenständigen Persönlichkeit, noch werden messbare Methoden vorgegeben, mit denen Träger und Fachkräfte arbeiten können.



Abbildung 9: Rahmung kindheitspädagogischer Arbeit (Eigene Darstellung).

Die Umsetzung dieser Vorgaben wird an die Bundesländer übertragen, die in Form eigener z. B. Bildungspläne das Erreichen der genannten Ziele in den Einrichtungen sicherstellen sollen (siehe Kapitel 6.2.). Für die Umsetzung der Bildungspläne auf Bundeslandebene wiederum tragen die Kommunen und Träger der Betreuungseinrichtung Sorge und werden in die Verantwortung zur Sicherung pädagogischer Qualität innerhalb ihrer Einrichtungen genommen (vgl. SGB VIII, zweites Kapitel, § 22a). Träger und Kommunen sind angehalten zur Vernetzung und Weiterbildung entsprechende Angebote bereitzustellen und als beratende Instanz der Fachkräfte/Einrichtungen zu fungieren. Die Fachkräfte in den Einrichtungen sind zur regelmäßigen Fortbildung und Evaluation ihrer Arbeit angehalten, um die Ziele und Qualität in ihrer pädagogischen Arbeit sicherzustellen. Hierfür sollen vonseiten des Trägers Qualitätskriterien vorgegeben werden, welche die Begleitung und Förderung ebenso wie Herausforderungen kindlicher Entwicklungsprozesse definieren (vgl. KibiZ, § 11). Es zeigt sich, dass der Verantwortungsrahmen der frühpädagogischen Einrichtungen zwar verhältnismäßig klein ist, die Anforderungen auf Bundesebene jedoch einen großen Interpretationsspielraum zulassen, der von Seiten der Bundesländer und Träger strukturiert werden muss, damit daraus transparente Vorgaben für die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen entstehen können. Auf Ebene des Bundes verbleibt der Rahmenplan als Empfehlung und gibt zwar Inhalte für die frühpädagogische Arbeit vor, ohne jedoch Möglichkeiten der Evaluation (z. B. Menge/Häufigkeit von Bildungsgelegenheiten, Sicherstellung von Chancengerechtigkeit) aufzuführen.

Inwieweit das zu einem einheitlichen Qualitätsverständnis beiträgt, bleibt in diesem Interpretationsspielraum, der ohne Gelegenheiten der (Selbst-)Kontrolle auskommt, fraglich.

5.5.3 Bildungspläne der Bundesländer

Der frühpädagogische Auftrag wird neben gesetzlichen Vorhaben vom „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ definiert (vgl. JFMK/KMK 2022). Neben allgemeinen Zielen zur Bildung und Erziehung in der frühkindlichen Bildung werden pädagogische Grundprinzipien zur Gestaltung pädagogischer Arbeit und zur Qualitätsentwicklung aufgeführt. Dabei wird jeweils auf die Orientierung der frühpädagogischen Arbeit an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder hingewiesen. Auch hier findet sich als übergeordnetes Ziel (hier „Pädagogisches Grundprinzip“) die Förderung der Entwicklung des Kindes zu einer „eigenständige(n) und aktive(n) Persönlichkeit“ wieder (JFMK/KMK 2022, S. 17). Der gemeinsame Rahmenplan der Länder wird in Zusammenarbeit der Jugend- und Familienministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz erstellt, eine Verbindung des Kinder- und Jugendhilfe-Sektors und des Bildungsbereichs. Jedoch verbleibt der Rahmenplan als Empfehlung,

der zur gemeinsamen Orientierung von frühpädagogischer Bildung und des Primarbereichs dienen soll. Dabei wird deutlich, dass die frühpädagogischen Einrichtungen hier zwar einen eigenständigen Bildungsauftrag erhalten, der jedoch im Hinblick auf die Bildung im Primarbereich hinführen soll. In diesem Zusammenhang wird zwar das gemeinsame Bildungsverständnis hervorgehoben, gleichzeitig jedoch auf die unterschiedliche Gestaltung der Bildungsprozesse in frühpädagogischen Einrichtungen und dem Primarbereich hingewiesen. Diesem soll mit „Akzeptanz und Wertschätzung“ (JFMK/KMK 2022, S. 29) begegnet werden.

Die Bedeutung der Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich wird betont, um einen kontinuierlichen Bildungsübergang zu gewährleisten. Es zeigt sich, dass dieser auf Kindebene vorhanden ist, so besuchen z. B. ca. 90% der Kinder mit ihrer Kindertageseinrichtung eine Grundschule. Auf der Kooperations-ebene zwischen Lehrkraft und Erzieher:in erleben hingegen nur ca. 50 % der Lehrer:innen und Erzieher:innen einen inhaltlichen Austausch, der über das Gespräch zu Stärken und Schwächen der angehenden Schulkinder hinausgeht. Auch ein gemeinsamer Besuch von Fortbildungen wurde als eher gering eingeschätzt, so nehmen 27 % der Erzieher:innen und 55,6 % der Lehrer:innen an gemeinsamen Fortbildungen teil (vgl. Faust/Wehner/Kratzmann 2011, S. 49 f.). Diese Ergebnisse werden gestützt von Ergebnissen weiterer Studien, die belegen, dass die Zusammenarbeit bei einem Drittel der Kindertageseinrichtungen und bei der Hälfte der Grundschulen ausschließlich auf dem Papier existiert (vgl. Faust/Wehner/Kratzmann 2013; Hanke/Backhaus/Bogatz 2013).

Diese Ergebnisse verdeutlichen den Empfehlungscharakter des Rahmenplans insofern, als dass keine messbaren Vorgaben zur Ausgestaltung der Kooperation eines Interpretations- und Handlungsraums für Fach- und Lehrkräfte hinterlassen werden, und dieser selbstständig erarbeitet werden muss. In Anbetracht der hohen Arbeitsbelastung sowohl in Schulen als auch in frühpädagogischen Einrichtungen hindern auch weitere Faktoren die Kooperation beider Institutionen. In Anlehnung an Wehner und Pohlmann-Rother (2012) können hier auch Personalmangel, Arbeitszeiten und organisatorische Hürden genannt werden (S. 73 f.).

Seit 2014 werden innerhalb des gemeinsamen Rahmenplans die Bildungsziele für die frühpädagogische Arbeit auf bundeslandabhängig weiter gerahmt. In Nordrhein-Westfalen stecken die „Bildungsgrundsätze der Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen“ die Ziele frühpädagogische Arbeit ab und sollten die Umsetzung frühpädagogischer Qualität in den Einrichtungen sicherstellen (vgl. Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen/ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2018). Ähnlich den gesetzlichen Vorgaben (SGB VII, KiBiz) werden auch hier pädagogische Prinzipien und Ziele für Arbeit mit Kindern vorgegeben und dienen als Orientierung. Die bundeslandabhängige Rahmung ist zwar insofern von

Bedeutung, als dass für das jeweilige Bundesland bedeutsame Angleichungen vorgenommen werden können, jedoch zeigt sich, dass die Rahmung der einzelnen Bundesländer inhaltlich ähnliche Leitlinien vorgibt (z. B. Niedersächsisches Kultusministerium 2018; Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales/Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2019). Die Definition des Bildungsverständnisses, die Haltung und Aufgaben der Fachkräfte und die Differenzierung in einzelne Bildungsbereiche oder Ziele werden aufgeführt. Mit gezielten Anregungen und differenzierter Nennung der Ziele, z. B. Zahlenverständnis, werden die Inhalte zwar einheitlich vorgegeben, die Überprüfbarkeit oder Messung des Erreichens der Ziele wird aber nicht dargestellt (vgl. Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2018, S. 117). Fachkräfte erhalten Anregung zur Reflexion, um ihre Arbeit überprüfen zu können, z. B. „Werden Zahlen in der Umwelt aufgegriffen und in Beziehung gebracht (...)?“ (ebd., S. 117). Dennoch bleibt fraglich, inwieweit die Reflexion der Überprüfung frühpädagogischer Arbeit reicht.

5.5.4 Pädagogische Leitlinien – Konzeption

Neben diesen Forderungen ist auch die Betriebserlaubnis einer Einrichtung abhängig von gesetzlichen Rahmenbedingungen. Hierzu wird im SGB VIII festgehalten, dass die Inbetriebnahme einer Einrichtung zu erteilen ist, wenn das Wohl der Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung gewährleistet wird. Grundlage hierfür ist es, entsprechend der Konzeption räumliche, fachliche, wirtschaftliche und personelle Voraussetzungen dafür zu schaffen. Hierzu zählt es auch, die sprachliche und gesellschaftliche Integration, die medizinische und gesundheitliche Vorsorge und die Sicherung der Rechte von Kindern sicherzustellen. So sollen geeignete Maßnahmen geschaffen werden, welche das Wohl der Kinder in der Praxis wahren (vgl. SGB VIII, drittes Kapitel, § 45). Diese Forderungen richten sich an die Träger der Einrichtungen, die pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen setzen sie als ausführende Instanz um.

Sichergestellt werden diese Bedingungen mit Vorlage einer einrichtungsspezifischen Konzeption, welche Auskünfte über Qualitätsentwicklung und -sicherung erteilt, sowie dem Nachweis geeigneten Fachpersonals, belegt durch Ausbildungsnachweise und Führungszeugnisse (vgl. SGB VIII, drittes Kapitel, § 45). Als Fachkräfte werden eben jene Personen betitelt, welche eine diesen Aufgaben entsprechende Ausbildung absolviert haben und die sich ihrer Persönlichkeit nach für die Aufgabe eignen. „Soweit die jeweilige Aufgabe dies erfordert, sind mit ihrer Wahrnehmung nur Fachkräfte oder Fachkräfte mit entsprechender Zusatzausbildung zu betrauen. Fachkräfte verschiedener Fachrichtungen sollen zusammenwirken, soweit die jeweilige Aufgabe dies erfordert“ (SGB VIII, fünftes Kapitel, § 72).

Zu inhaltlichen Anforderungen pädagogischer Arbeit in Kindertageseinrichtungen wird festgehalten, dass frühkindliche Bildungsprozesse stets an den Lebenslagen des Kindes sowie unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse stattfinden sollen. Hierfür soll eine anregungsreiche Umwelt geschaffen werden, in der Kinder Freiräume, Zeit und Lernerfahrungen machen können. Emotionale Sicherheit und Vertrauen sind dabei zentrale Bedingungen. „Kindertageseinrichtungen (...) bieten (...) vielfältige Bildungsmöglichkeiten, die die motorische, sensorische, emotionale, ästhetische, kognitive, kreative, soziale und sprachliche Entwicklung des Kindes ganzheitlich fördern (...). Wesentlicher Ausgangspunkt für die Gestaltung (...) sind die Stärken, Interessen und Bedürfnisse des Kindes“ (KiBiz, § 13). Darüber hinaus soll die individuelle Förderung der Kinder in der Gemeinschaft stattfinden und Chancengleichheit unabhängig von Geschlecht, Religion und Herkunft gegeben sein. „(6) Die Bildungs- und Erziehungsarbeit wirkt darauf hin, Kinder zur gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen“ (KiBiz, § 13).

Als (weitere) Anforderungen an die frühpädagogische Arbeit werden im KiBiz folgende Vorgaben gemacht:

- Pädagogische Konzeption: Hier müssen Ausführungen zum Eingewöhnungsprozess, zur Bildungsförderung, zur sprachlichen und motorischen Förderung, zur Sicherung der Rechte der Kinder, zur Qualitätsentwicklung und -sicherung, sowie zur Zusammenarbeit mit den Eltern aufgeführt werden (vgl. KiBiz, § 13a).
- Beobachtung und Dokumentation: Die alltagsintegrierte, regelmäßige Beobachtung ist Grundlage der ganzheitlichen Förderung von Kindern. Sie dient damit der regelmäßigen Dokumentation des Entwicklungs- und Bildungsprozesses der Kinder (Bildungsdokumentation) (vgl. KiBiz, § 13b).
- Sprachliche Bildung: Alltagsintegrierte Sprachbildung ist nach individuellem Bedarf zu gewährleisten. Hierzu zählt sowohl die besondere Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache, als auch die Förderung der Zweitsprache bzw. Muttersprache zur alltagsintegrierten Sprachbildung. Auch hier dient die Beobachtung und Dokumentation als Grundlage dafür, geeignete Verfahren zur Förderung zur Verfügung zu stellen (vgl. KiBiz, § 13c).
- Öffnungszeiten und Schließtage: „(1) Jede Kindertageseinrichtung soll bedarfsgerechte Öffnungs- und Betreuungszeiten unter Berücksichtigung des Kindeswohls und der Elternwünsche anbieten“ (KiBiz, § 13e). An Betriebe angeschlossene Einrichtungen sollen sich an den Arbeitszeiten der Eltern orientieren (vgl. KiBiz, § 13e).
- Kooperation und Übergänge: Um Kontinuität im Bildungsprozess der Kinder zu leisten, sind Kindertageseinrichtungen angehalten, Vernetzungen im Sozialraum einzugehen. Zu den Kooperationspartner:innen zählen Einrichtungen

und Dienste, welche sich den Aufgabebereichen der Einrichtung anschließen (vgl. KiBiz, § 14). Dazu zählt auch die Zusammenarbeit mit der Grundschule, um die beständige Förderung und einen kontinuierlichen Übergang zu leisten (vgl. KiBiz, § 14b).

Die Anforderungen auf Bundeslandebene zeugen von konkreten Zielen und Aufträgen für die frühpädagogische Arbeit. Teilweise sind die Forderungen sehr konkret benannt, z. B. Zusammenarbeit mit Grundschulen. Andere Vorgaben öffnen einen Interpretationsspielraum, z. B. Alltagsintegrierte Sprachbildung ist nach individuellem Bedarf zu gewährleisten. Durch welche Methode und Messbarkeit diese Vorgabe erfüllt wird, bleibt unbenannt und wird von Seiten des Trägers oder der Fachkräfte in den Einrichtungen definiert. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, von welcher immanenter Bedeutung die Zusammenarbeit aller Beteiligten für eine einheitliche frühpädagogische Qualität erscheint. Wenn Ziele, Methoden und Ergebnisse transparent sind, verkleinert sich der Interpretationsspielraum und gebietet der frühpädagogischen Arbeit mehr Einheit.

5.5.5 Kooperation und Vernetzung

Das pädagogische Angebot soll sich nicht nur an den Bedürfnissen und Lebenssituationen der Kinder orientieren, sondern ebenso an denen der Eltern und Familien. Dafür sind Erziehungsberechtigte „an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen“ (SGB VIII, zweites Kapitel, § 22a). Der Rahmen pädagogischer Arbeit ist demnach nicht mehr rein auf die Arbeit mit den Kindern beschränkt, sondern muss an den Bedürfnissen der Familien im Sozialraum orientiert sein und räumt Eltern ein Mitbestimmungsrecht ein. Für die Arbeit der Fachkräfte bedeutet das, dass sie zwar die Qualität pädagogischer Arbeit sicherstellen sollen, gleichzeitig haben Eltern ein Mitbestimmungsrecht über die Ausübung ihrer fachlichen Tätigkeit (vgl. KiBiz, § 2, 3/§ 9a). Die Grenzen, über welche Eltern in welchem Maß mitentscheiden können, werden dabei nicht klar definiert, sondern sind wiederum träger- oder einrichtungsintern festgelegt.

Zur Zusammenarbeit mit den Eltern wird festgehalten, dass ein regelmäßiger Dialog stattfinden soll, in dem der Entwicklungsstand der Kinder, Beratung und Informationen ausgetauscht werden. Die Fachkräfte übernehmen dabei den aktiven Part, der diesen Dialog in regelmäßigen Abständen aufsucht und der gleichzeitig die erzieherische Entscheidung der Eltern achtet (vgl. KiBiz, § 3). Darüber hinaus ist es Vorgabe des KiBiz, die gesundheitliche Entwicklung der Kinder zu fördern. Diese beinhaltet sowohl die jährliche Vorsorge von Ärzt:innen und Zahnärzt:innen als auch die Weitergabe von Informationen bezüglich gewichtiger Anhaltspunkte für eine Beeinträchtigung der kindlichen Gesundheit

(vgl. KiBiz, § 10). Die Weitergabe der Informationen richtet sich an die Eltern. Ihr Einverständnis vorausgesetzt können auch externe Einrichtungen mit Informationen betraut werden.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, welchem Handlungsspielraum pädagogische Fachkräfte unterliegen: Der Träger fordert die Sicherstellung der kindlichen Gesundheit und Förderung. Die Fachkräfte als ausführende Instanz sollen die Sicherstellung gewährleisten, unter Mitbestimmung der Eltern. Sollten Eltern sich einer Förderung verweigern, können die Anforderungen an pädagogische Arbeit nicht erfüllt werden. Hier wird ein Paradoxon deutlich, indem Verantwortungsbereiche nicht klar trennbar sind: Pädagogische Fachkräfte sollen die kindliche Gesundheit und Beteiligung fördern, so der Auftrag des Gesetzes und Vorgabe des Trägers. Gleichzeitig kann der Auftrag nicht erfüllt werden, wenn die Eltern ihr Einverständnis verweigern. Erneut zeigt sich eine Ambivalenz im Auftrag frühpädagogischer Einrichtungen, welcher zu einem Verlust von Zuständigkeiten auf Seiten der Fachkräfte führen kann. Im Hinblick auf die Sicherstellung des gesetzlichen Auftrags sowie im Hinblick auf frühpädagogische Qualität ist fraglich, wie groß der Einfluss von Eltern auf die Arbeit in den Einrichtungen ist.

5.5.6 Qualitätsentwicklung

Qualitätsentwicklung auf Einrichtungsebene obliegt den Trägern. Die Durchführung eines Qualitätsmanagementsystems ist im SGB VIII zwar als verpflichtend für die Einrichtungen aufgeführt, die Ausführung und nähere Erläuterung obliegen jedoch der jeweiligen Landesgesetzgebung. Im KiBiz (§ 6) wird erklärt, dass die Träger durch die Träger der öffentlichen Jugendhilfe zur Qualitätsentwicklung beraten werden sollen. Die Träger wiederum müssen Fachberatungen bereitstellen, die Einrichtungsteams in ihrer konzeptionellen und strukturellen Weiterentwicklung beraten. Auslegungssache bleibt dabei, welche Befugnis Fachberatungen als beratende Instanz den Fachkräften gegenüber haben.

Qualität bemisst sich laut KiBiz durch z. B. die Sicherstellung eines Leistungsangebotes, durch die Organisation trägerübergreifenden Austauschs und die Bereitstellung von Arbeitshilfen (vgl. KiBiz § 6). Es bleibt die Frage, inwieweit Träger von Kindertageseinrichtungen einheitliche Qualitätsstandards festlegen und sicherstellen sowie einen transparenten Leitfaden für die Umsetzung dieser Standards in der pädagogischen Arbeit erstellen können. Es verlangt beispielsweise eine handlungsweisende Vorgabe, inwieweit die Mitbestimmung der Eltern zugelassen wird und welche Verantwortungsbereiche in den Händen der Fachkräfte liegen. Folglich bleibt der Handlungs- und Verantwortungsbereich für Fachkräfte unklar.

Im Zuge des Rufs nach Qualität frühkindlicher Bildungsprozesse wurden um 2020 gleich mehrere Gesetze und Offensiven gestartet, um zur Verbesserung der Qualität beizutragen. Hierzu ist am 01.01.2019 das Gute-KiTa-Gesetz in Kraft getreten (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2019). Dieses Gesetz wurde in Zusammenarbeit von Bund, Ländern und Kommunen entwickelt und verabschiedete 5,5 Millionen Euro zur Weiterentwicklung von Qualitätsmaßnahmen. Verwendet werden konnten die Zuschüsse beispielsweise in den folgenden Punkten:

- Zur Entlastung von (vor allem einkommensschwachen) Familien, indem Elternbeiträge gesenkt werden. Auf diese Weise soll auf Chancengerechtigkeit und frühkindliche Bildung für alle hingewirkt werden.
- Für das Angebot erweiterter Öffnungszeiten, gerade für Eltern in Schichtdiensten.
- Um personelle Engpässe auszugleichen.
- Zu (weiteren) Qualifizierungsmaßnahmen für Fachkräfte.
- Zur Entlastung von Leitungskräften, sowohl durch Freistellung/zeitliche Entlastung im pädagogischen Alltag als auch durch Weiterbildungsmaßnahmen.
- Für räumliche Gestaltung sowie Maßnahmen zur sprachlichen und gesundheitlichen Bildung und pädagogische Maßnahmen, wie beispielsweise Inklusion.

Für welche Maßnahme das Geld eingesetzt wird, entscheidet jedes Bundesland für sich, angepasst an die jeweiligen Bedarfe (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2019). Zwar verbleibt die Entscheidung über die Aufwendung der Zuschüsse auf Ebene der Bundesländer, dennoch sind hier konkrete Vorschläge zur Umsetzung der Qualitätsmaßnahmen vorgegeben. Auf diese Weise sind die Zuschüsse zweckgebunden abzurufen und werden durch konkrete Maßnahmen messbar und vergleichbar. Durch konkrete Vorgaben ist der Interpretationsspielraum für Träger und Fachkräfte entsprechend gering und es besteht Transparenz über die Struktur der Aufwendung. Im Zuge dessen wird ein jährliches Monitoring durchgeführt, aus welchem hervorgeht, dass Fachkräfte die konkreten Vorgaben als sehr positiv wahrgenommen haben (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2022, S. 346 ff.; siehe Kapitel 5).

5.5.7 Qualitätsentwicklung und Evaluation

Nach Einführung des Gute-KiTa-Gesetzes (2019) fand ein jährliches Monitoring statt, um die Maßnahmen des Gesetzes im Hinblick auf die Qualitätsverbesserung zu evaluieren. Einige wesentliche Merkmale, die im Zusammenhang mit pädagogischer Qualität stehen, sollen exemplarisch im bundesweiten Durchschnitt

aufgeführt werden, im Hinblick auf ein sehr differentes Bild in den einzelnen Bundesländern. Für den Personalschlüssel hat sich gezeigt, dass eine leichte Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relation hergestellt werden konnte, wobei die Verbesserung der personellen Besetzung auch auf Bundesprogramme (z. B. Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist) zurückzuführen sein könnte. Auffällig erscheint, dass 63 % der Eltern eine gute Fachkraft-Kind-Relation wahrnehmen, wobei weniger als die Hälfte der Fachkräfte diese Wahrnehmung teilen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2021, S. 77 ff.). Es stellt sich die Frage, inwieweit die Zuschüsse durch das Gesetz direkte Auswirkungen auf die Arbeit der Fachkräfte haben. Dazu ließ sich keine Bezugnahme zu den Maßnahmen zur Qualifizierung und Gewinnung neuer Fachkräfte feststellen. Es fand zwar ein bundesweiter Zuwachs des Personals von 4,6 % stattfand, wobei auch hier fraglich bleibt, inwiefern die Zuschüsse des Gesetzes dafür Sorge trugen (siehe Kapitel 5). Darüber hinaus konnte ein leichter Zuwachs an Ausbildungsanfänger:innen festgestellt werden. Gleichzeitig verbleibt die Qualifikationsstruktur des Personals ähnlich wie in den Vorjahren (vgl. ebd., S. 93 ff.). Als direkte Maßnahme für die Sicherstellung und Bindung des Personals kann ein geringer Anstieg des Gehalts von 2019 auf 2020 festgestellt werden (vgl. ebd., S. 104 f.). Inwiefern diese Maßnahme direkte Auswirkungen auf die Qualität professionellen Handelns hat, bleibt fraglich. Schließlich heißt es nicht erst seit dem Bundesprogramm „Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher“ (2019), „gute Betreuung findet dort statt, wo es motivierte und gut qualifizierte pädagogische Fachkräfte (...) gibt.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2022).

Als Ergänzung zum Gute-KiTa-Gesetz wurde hier neben der Verbesserung der Rahmenbedingungen vorwiegend an die Ausbildung und Bindung der professionellen Fachkräfte appelliert. Die praxisintegrierte Ausbildung, die professionelle Begleitung der Fachschüler:innen, sowie Aufstiegsboni wurden bezuschusst und sollen zur Qualitätsverbesserung durch langfristige Bindung der Fachkräfte und Anreize zur (weiteren) Qualifizierung beitragen. Laut Evaluation des Programms wurde die praxisintegrierte Ausbildung gut angenommen: 35 % der Auszubildenden stellen Quereinsteiger:innen dar. Außerdem hat sich gezeigt, dass die Anzahl der männlichen Auszubildenden Zuwachs erhielt. Die praxisintegrierte Ausbildung unterscheidet sich von der klassischen Erzieher:innen-Ausbildung insofern, als dass sie in Praxis- und Schulzeiten gesplittet ist und aufgrund einer halbtägigen Tätigkeit in den Einrichtungen bereits honoriert wird. Auch 79 % der Träger nahmen diese neue Form der Ausbildung als positiv wahr (vgl. Weltzien et al. 2022, S. 337 f.). So zeigt sich auch ein Anstieg der Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte als Folge der Fachkräfteoffensive (vgl. ebd., S. 346). Anders als das Gute-KiTa-Gesetz scheint die Fachkräfteoffensive einen direkt spürbaren Einfluss auf die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu

haben. Auch die Qualität der Anleitung soll laut Evaluation festzustellen sein, begründet dadurch, dass klare Strukturen durch Freistellung und Qualifizierung der Praxisanleitenden zur Qualität der Ausbildung beitragen (vgl. ebd., S. 347).

Als dritter Aspekt der Fachkräfteoffensive gilt die Auszahlung von Bonuszahlungen für die Übernahme einer anleitenden Tätigkeit für die Fachschüler:innen. Diese Bonuszahlung zeigte sich als ebenfalls positiv wahrgenommene Entwicklung und trug laut Trägern und Leitungskräften zur Übernahme, Motivation und Anleitungsqualität bei. Zu betonen ist dabei, dass der Bonus als Wertschätzung für gute Arbeit wahrgenommen wurde und sich entsprechend positiv auf die Arbeitszufriedenheit auswirkte (vgl. ebd., S. 356). Diese Wahrnehmung stützt die Vermutung von der Suche nach Strukturen und Wertschätzung pädagogischer Fachkräfte. Klare Strukturen werden als positiv hervorgehoben und als positiv auf die Arbeitszufriedenheit wirkend wahrgenommen. Bonuszahlungen werden als Form der Wertschätzung empfunden. Es zeigt sich, dass Qualität pädagogischer Arbeit durch Strukturen gefördert wird. Ganzheitlich betrachtet hat sich herausgestellt, dass gesetzliche Vorgaben auch vonseiten des Trägers als positiv betrachtet werden, wenn sie als klare Vorgabe mit Handlungsleitfaden vorgegeben werden. Die Fachkräfteoffensive gibt vor, für welche Maßnahmen die Zuschüsse gezahlt werden, und gibt Bedingungen wie die Freistellung der Anleitenden vor, welche in den pädagogischen Alltag integriert werden müssen. Diese klare Handlungsvorgabe lässt wenig Spielraum für die Einrichtungen und trägt nicht nur zur Qualität, sondern auch zur Zufriedenheit der Fachkräfte bei. Im Hinblick auf die gesetzlichen Regelungen des SGB VIII oder KiBiz wird noch einmal deutlich, in welchem großem Raum der Ausgestaltung sich pädagogische Fachkräfte bewegen und wie unkonkret die Maßnahmen, Leitlinien und Strukturen zur Sicherstellung der Qualität sind.

5.6 Zusammenfassung: Rahmenbedingungen professionellen Handelns in Kindertageseinrichtungen

Betrachtet man die Rahmenbedingungen im Tätigkeitsfeld der Kindertageseinrichtungen fällt auf, dass sich die Qualifikationsstruktur in den letzten Jahren nicht verändert hat. Die Berufsgruppe der Erzieher:innen ist vornehmlich in der frühpädagogischen Arbeit tätig. Im Verhältnis zur Zunahme der neu geschaffenen Stellen wächst zwar der Anteil der Erzieher:innen (und Hochschulabsolvent:innen oder vergleichbare Abschlüsse), jedoch ist der Anteil der tätigen Personen ohne pädagogischen Abschluss gestiegen. Die Entwicklungen im Zusammenhang zeigen, dass der starke Anstieg an gemeldeten Stellen in Verbindung und der statistisch erfassten Menge der in der Kindertageseinrichtung tätigen Personen ohne einschlägig fachlichen Abschluss zu einer Besetzung der offenen Stellen durch pädagogisch ungelernete Kräfte geführt haben muss. Unter diesen Gesichtspunkten

stellt sich die Frage, inwieweit professionelles Handeln in der Heterogenität der Betreuungslandschaft gelingen kann. Der Blick auf Professionalisierung des pädagogischen Handelns kann nur unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen gelingen. Denn unabhängig der Professionalität der einzelnen Fachkraft verlangt es Rahmenbedingungen, die professionelles Handeln unterstützen und (monetär) anerkennen. Pädagogische Fachkräfte sind zwar die ausführende Instanz der professionellen Arbeit, dennoch liegt die Verantwortung auf den Schultern politischer und gesellschaftlicher Vertreter:innen, welche die Rahmenbedingungen zur professionellen Arbeit sicherstellen müssen.

6 Belastungsfaktoren kindheitspädagogischer Fachkräfte

6.1 Einführung: Belastungsfaktoren kindheitspädagogischer Fachkräfte

Die vorliegende Arbeit käme nicht ohne die Darstellung von Belastungsfaktoren pädagogischer Fachkräfte aus. Es zeigt sich, dass Arbeitsbedingungen signifikant mit Gesundheit und Zufriedenheit zusammenhängen. Kliche/Töppich/Koch-Gromus (2009) kommen zum Ergebnis, dass die Trägerschaft, die pädagogische Arbeitszeit pro Kind sowie die soziale Lage der Kindertagesstätten einen Einfluss auf die Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte haben (vgl. S. 252 ff.). Insofern sind Belastungsfaktoren für den umfassenden Einblick in die Rahmenbedingungen professionellen Handelns in kindheitspädagogischen Einrichtungen vonnöten. Jedoch werden sie aufgrund des salutogenetischen Ansatzes dieser Untersuchung nur als Ausschnitt dargestellt.

6.1.1 Strukturelle Belastungsfaktoren

In der wissenschaftlichen Untersuchung von Viernickel und Voss (2012) zur „Strukturqualität und Erzieher:innengesundheit in Kindertageseinrichtungen (STEGE)“ wurden pädagogische Fachkräfte zu den strukturellen Rahmenbedingungen ihres Arbeitsfeldes interviewt. Die Fachkräfte beschreiben, dass die Gruppengröße in ihrer Einrichtung kontinuierlich steigt oder bereits zu groß ist (vgl. S. 45). Diese Ergebnisse werden auch von anderen Studien gestützt, so gaben 70 % der Fachkräfte an, dass zu viele Kinder in der Einrichtung betreut werden und dass zu große Gruppen die Möglichkeiten des individuellen Arbeitens mit den Kindern einschränken (vgl. Rudow 2004, S. 3f.). Diese Ergebnisse verdeutlichen einerseits die große Anzahl an zu betreuenden Kindern, andererseits deuten sie auf ein weiteres strukturelles Problem hin: den Mangel an Personal. Dieser wird von 52,6 % der Fachkräfte als Belastungsfaktor wahrgenommen (vgl. ebd., S. 4).

Zwei Faktoren, die sich nicht auf die Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte auswirken sind die Länge der Öffnungszeiten und der pädagogische Arbeitsansatz der Kindertagesstätte; ganz im Gegensatz zum Anteil der Kinder mit Förderbedarf. Je höher dieser lag, desto geringer war die Mitarbeiterzufriedenheit. Die soziale Lage der Kindertagesstätte beeinflusst ebenfalls die Zufriedenheit. So halten Kliche/Töppich/Koch-Gromus fest, dass die Nähe der Kita zu einem sozialen Brennpunkt die Zufriedenheit negativ beeinflusst (vgl. 2009, S. 256 ff.). Auch die Größe der Einrichtung hat Auswirkungen auf die

Zufriedenheit der Fachkräfte. Zwar haben große Einrichtungen mehr (finanzielle) Möglichkeiten zur Gestaltung attraktiver Rahmenbedingungen, gleichzeitig birgt die Zusammenarbeit im großen Team andere Herausforderungen (vgl. ebd., S. 257).

Die stetig wachsende Bedeutung der Kindertagesstätten sowie die benötigte Kooperation und Vernetzung stellen eine zusätzliche Belastung für pädagogische Fachkräfte dar. Die neuen Anforderungen werden zwar einerseits als Bereicherung wahrgenommen, andererseits auch als Faktor, der Konkurrenzdruck zwischen den Einrichtungen und Eltern schürt (vgl. Viernickel/Voss 2012, S. 45). Hinzu kommt die Zunahme an Verwaltungsaufgaben wie z. B. Dokumentation, welche auf Kosten der Arbeit mit den Kindern geht (S. 45). Dabei identifizieren sich pädagogische Fachkräfte über ein hohes Maß mit ihrer Arbeit (vgl. Viernickel/Voss 2012, S. 80), entsprechend schwierig gestaltet sich die Anerkennung der genannten Vorgaben als Gewinn für die frühpädagogische Arbeit.

In Anlehnung an Viernickel und Voss (2012) zeichnen sich pädagogische Fachkräfte über Perfektionsbestreben sowie eine hohe Bereitschaft zur Verausgabung und Belastung aus (vgl. S. 81). Es ist fraglich, inwieweit das Einhalten einer professionellen Distanz unter diesen Voraussetzungen gelingen kann. Dieser Aspekt ist insofern einflussnehmend auf die strukturellen Belastungsfaktoren, als dass 73 % der Fachkräfte über mangelnde Entspannungsmöglichkeiten im Arbeitsalltag klagen (vgl. Rudow 2004, S. 3 f.). Hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Einrichtungen, beispielsweise verfügen einige Einrichtungen über feste Pausenzeiten, andere gehen über die strukturelle Verankerung im Dienstplan hinweg und machen keine Pause.

Auch die räumliche Gestaltung der Einrichtung ist entscheidend für die Pausenzeiten. So steht einigen Einrichtungen kein Mitarbeiter:innenraum zur Verfügung. Andere Einrichtungen verfügen zwar über einen Raum zur Pause, dieser kann jedoch sowohl für die Arbeit von Kolleg:innen zeitgleich zur Pause genutzt oder von Kindern aufgesucht werden (vgl. Viernickel/Voss 2012, S. 46). Es wird deutlich, dass strukturelle Faktoren nicht nur Auswirkungen auf die frühpädagogische Arbeit haben, sondern auch auf das physische und psychische Belastungsempfinden. Der Mangel an Möglichkeiten, sich zur Entspannung zurückziehen, wirkt sich sowohl die physische Gesundheit als auch auf die psychische Belastbarkeit aus.

6.2 Physische Belastungsfaktoren

Belastungsempfinden pädagogischer Fachkräfte

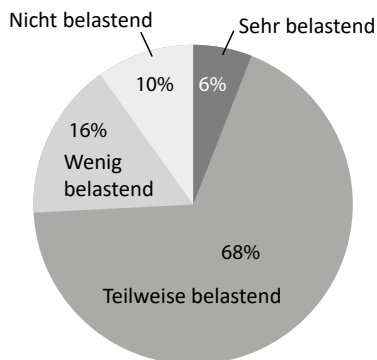


Abbildung 10: Belastungsempfinden pädagogischer Fachkräfte (vgl. Jungbauer, 2013, S. 8)

Bezugnehmend auf eine Untersuchung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2002) gibt Jungbauer wieder, dass die eigene Arbeit von 6 % als sehr belastend, von 68 % als teilweise belastend, von 16 % als wenig belastend und lediglich von 10 % als nicht belastend empfunden wird (vgl. S. 8).

In der differenzierten Betrachtung zeigt sich, dass die hohe Lärmbelastigung von 50 % der Fachkräfte als belastend wahrgenommen wird (vgl. Rudow 2002, S. 4) und auch psychosomatische Beschwerden wie Kopfschmerzen (52 %), aber auch Reizbarkeit als sehr ausgeprägt genannt werden (vgl. Rudow 2004, S. 4). So geben 10 % der Erzieher:innen an, dass sie sich erschöpft und ausgebrannt fühlen, wobei die Zahl bei Leitungskräften noch höher liegt (vgl. Rudow 2004, S. 3 f.).

Die Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (BGW) veröffentlichte in Zusammenarbeit mit der Deutschen Angestellten Krankenkasse (DAK) im Jahr 2004 Ergebnisse des Stress-Monitorings mit dem Fokus auf „Arbeitsbedingungen und Stress bei ErzieherInnen“. (vgl. BGW-DAK 2004, S. 5). Die Untersuchung stützt die bisherigen Ergebnisse und gab folgende Beschwerden pädagogischer Fachkräfte an: innere Unruhe, Mattigkeit, Grübeleien, Nacken- und Schulterschmerzen sowie Kreuz- und Rückenschmerzen (vgl. Jungbauer 2013, S. 49). Als weitere Beschwerden wurden psychosomatische Beschwerden wie Erschöpfung und schlechter Schlaf genannt, und das Gefühl, trotz eigener Krankheit arbeiten gehen zu müssen (vgl. ebd., S. 49). Rund 52,3 % der Fachkräfte geben an, dass sie unter Kopfschmerzen leiden (Rudow 2004, S. 49). Dass pädagogische Fachkräfte ein erhöhtes Risiko psychosomatischer und

psychischer Beschwerden haben (vgl. Jungbauer 2013, S. 11), verdeutlichen die Angaben der Fachkräfte. Darüber hinaus wird deutlich, in welchem Zusammenhang strukturelle und physische Belastungsfaktoren stehen. Die Beschreibung des Zustands innerer Unruhe kann (auch) begünstigt werden, durch den Mangel an Rückzugsmöglichkeiten innerhalb der Einrichtungen. Ein Zusammenhang zwischen physischem Belastungsempfinden und Rahmenbedingungen frühpädagogischer Arbeit wird in den Äußerungen der Fachkräfte deutlich.

6.3 Psychische Belastungsfaktoren

In der Querschnittstudie „Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern“ von Jungbauer (2013) wurde mithilfe eines voll standardisierten Fragebogens das Burnout-Risiko von Erzieherinnen und Erziehern untersucht (vgl. S. 11). Jungbauer kommt zu dem Schluss, dass pädagogische Fachkräfte einem erhöhten Risiko für stressbedingte Beschwerden ausgesetzt sind, und belegt dies anhand der Höhe der Arbeitsausfalltage bedingt durch psychische Störungen und Erkrankungen. Diese liegt bei Sozial- und Erziehungsbereufen im obersten Bereich und hat sich 2011 in einem Schnitt von 12,4 Diagnosen auf 100 Versicherte gezeigt. Der bundesweite Durchschnitt lag bei 8,3 % (vgl. Jungbauer 2013, S. 5). Darüber hinaus hält er fest, dass davon auszugehen ist, dass ca. ein Drittel der Fachkräfte „von klinisch relevanten psychischen und psychosomatischen Beschwerden betroffen sind, welche vermutlich oft durch Stress im Job bedingt sind“ (Jungbauer 2013, S. 52). Darüber hinaus gilt fast ein Fünftel der Fachkräfte als Burnout-gefährdet (vgl. Jungbauer 2013, S. 51 ff.). Auch Rudow (2004) stellt fest, dass Erzieher:innen überdurchschnittlich hohen psychischen Belastungen ausgesetzt sind. Dabei empfinden 75,4 % der Fachkräfte Verhaltensstörungen der Kinder als belastend und erklären, dass sie sich selbst als reizbar wahrnehmen (vgl. Rudow 2004, S. 4). Auch häufige Arbeitsunterbrechungen stellen einen Stressfaktor für Fachkräfte dar und werden als Belastung wahrgenommen (vgl. BGW-DAK 2004, S. 23).

Aus dem Stress-Monitoring der BGW-DAK geht hervor, dass der psychische Gesundheitszustand von Erzieher:innen um knapp 8,2 % schlechter ist als bei anderen Berufstätigen. Bei den Erzieher:innen leiden 27 % über dem Durchschnitt der Vergleichsbevölkerung unter psychosomatischen Beschwerden. Dabei ist der physische Gesundheitszustand leicht überdurchschnittlich in Relation zur Vergleichsbevölkerung (vgl. BGW-DAK 2004, S. 16 f.). Rund 10 % der Erzieher:innen beschreiben sich als erschöpft und ausgebrannt. Die Zahl der Leitungskräfte liegt laut Rudow (2004) noch höher (vgl. S. 3 f.).

6.4 Zusammenfassung: Belastungsfaktoren pädagogischer Fachkräfte

In diesem Kapitel ist ein Ausschnitt des Belastungsempfindens pädagogischer Fachkräfte dargestellt. Dabei wird deutlich, dass sich die Belastungsfaktoren zwar in psychische, physische und strukturelle Faktoren unterteilen lassen, diese jedoch in einem Zusammenhang stehen. Belastungen durch hohe Lärmpegel sowie die Herausforderung im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten von Kindern werden durch den strukturellen Mangel an Rückzugsmöglichkeiten noch gesteigert. Pädagogische Fachkräfte benennen körperliche Symptome, z. B. Kopfschmerzen, als Belastung. Kopfschmerzen wiederum sind, insbesondere im Zusammenhang der Untersuchung der BGW-DAK (2004), ein Hinweis auf Stress und Überlastung. Um dieser Belastung entgegenzuwirken, braucht es strukturelle Veränderungen, z. B. kleine Gruppengrößen oder Rückzugsmöglichkeiten für Fachkräfte (vgl. Kliche 2007, S. 18 ff.). Insofern kann ein psychisches oder physisches Belastungsempfinden über strukturelle Veränderungen gemindert werden. Unbeachtet bleibt dabei, inwieweit persönliche Merkmale das Belastungsempfinden zusätzlich beeinflussen.

7 Ressourcen kindheitspädagogischer Fachkräfte

7.1 Einführung: Ressourcen kindheitspädagogischer Fachkräfte

Neben der Darstellung der Belastungsfaktoren von Fachkräften ist die Anführung von Ressourcen pädagogischer Fachkräfte für diese Arbeit von besonderer Bedeutung. Dem salutogenetischen Ansatz folgend wird der Blick auf Ressourcen und positive Aspekte des pädagogischen Alltags in Kindertageseinrichtungen gelegt. Ziel ist es dabei, einen Einblick in die Faktoren zu erhalten, welche sich positiv auf die pädagogische Arbeit und Zufriedenheit der Fachkräfte auswirken.

7.1.1 Struktur

Jungbauer (2013) stellt in seiner Studie „Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern“ fest, dass sich Faktoren wie ein zu bewältigendes Arbeitspensum, eine angemessene Gruppengröße und die Möglichkeit zur Erholung und für Pausen positiv auf die Gesundheit der Fachkräfte auswirken (vgl. S. 53). In Anlehnung an Rudow (2004) trägt die Reduzierung der Gruppengröße nicht nur zur unmittelbaren Entlastung in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern bei, sondern wird durch Verringerung des Lärmpegels auch als Burnout-Prävention betrachtet (vgl. S. 5).

Rudow (2004) hält als Möglichkeiten der Intervention zum Arbeits- und Gesundheitsschutz unter anderem fest, dass die Verkleinerung der Gruppengröße, flexiblere Arbeitszeitmodelle sowie die Verbesserung der Arbeitsgestaltung Aspekte von Burnout-Prävention seien, die seiner Meinung nach optimierbar sind (vgl. S. 5). Auch Jungbauer (2013) stimmt überein und hält folgende Verbesserungswünsche und Forderungen von Fachkräften fest:

- Kleinere Gruppen oder besserer Betreuungsschlüssel.
- Aktivierung der Ressourcen der Fachkräfte
- Stärkung im Umgang mit Stress und Work-Life-Balance.
- Gesundheitsfördernde Angebote.
- Einführung von Prämien für gesundheitsfördernde Maßnahmen.
- Fachliche Weiterbildungsmöglichkeiten (vgl. 2013, S. 57).

Eine aktuelle Datengrundlage hinsichtlich Aussagen zum Stand der Arbeitszufriedenheit liefert auch der DGB-Index Gute Arbeit (Institut DGB-Index Gute Arbeit 2020). Hier wurden 6.300 Beschäftigte mit 42 Standardfragen zu ihrer Arbeitssituation befragt. Ziel war es, mithilfe des Index Auskunft über die Qualität

der Arbeitsbedingungen zu geben und über die Bewertung der Beschäftigten Informationen zu ihrer Arbeitssituation zu erhalten (vgl. ebd., S. 5, 22). Zwar lag der Schwerpunkt dieser Untersuchung auf dem mobilen Arbeiten, jedoch dienten die Ergebnisse auch Aspekten der Arbeitszufriedenheit. So ist hervorzuheben, dass Beschäftigte, die mobil arbeiten konnten (im Homeoffice/an einem Ort der Wahl), signifikante Unterschiede im Belastungsempfinden gezeigt haben. Aus der Befragung geht hervor, dass die Kombination aus geringem Gestaltungsspielraum und hohen Anforderungen als besonders belastend empfunden wurde. Als ein möglicher Grund konnte genannt werden, dass mit hohen Anforderungen Zeitdruck einhergeht, alle Aufgaben zu erledigen. Das Zusammenspiel aus vielen Aufgaben und empfundenem Zeitdruck schränkte den Raum der Selbstgestaltung ein, so die Datenlage. Dabei wünschten sich Beschäftigte Handlungs- und Gestaltungsräume im Rahmen ihrer Arbeitsprozesse und in der Planung neuer Aufgaben, sowie Kontrolle über ihre Arbeitsprozesse (vgl. Institut DGB-Index Gute Arbeit 2020, S. 5, 39). Der Raum zur Selbstgestaltung wird dabei nicht nur durch strukturelle Rahmenbedingungen begrenzt, sondern auch über die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten und im Team vorgegeben. So hat sich gezeigt, dass frühpädagogische Rahmenbedingungen nicht einheitlich gelten, sondern sich in einem Ermessensraum von Kommunen und Träger bewegen.

7.2 Zusammenarbeit

Aus dem Stress-Monitoring der Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (BGW-DAK) geht hervor, dass sich der soziale Rückhalt am Arbeitsplatz als Ressourcenfaktor auswirkt. Dieser Rückhalt kann als Puffer für Belastungsfaktoren empfunden werden (vgl. 2004, S. 27, 31). Dabei zeigt sich, dass Mitspracherecht und Informationsweitergabe als positive Faktoren aufgeführt werden, wobei nahezu 50 % der Fachkräfte angegeben haben, dass ihre Vorschläge nur bedingt von der Leitung berücksichtigt werden (vgl. BGW-DAK 2004, S. 35). Gestützt werden die Ergebnisse von der Untersuchung von Schreyer et al. (2014), die zu dem Ergebnis kam, dass ein gutes Betriebsklima (70,3 %) und eigenverantwortliches Handeln (59,6 %) von besonderer Bedeutung für Fachkräfte sind. Dabei ist hervorzuheben, dass lediglich 25,7 % der Befragten angegeben haben, dass in ihrer Einrichtung ein gutes Betriebsklima vorhanden ist (vgl. Schreyer et al. 2014).

Ein positives Betriebsklima und eine damit verbundene konstruktive Zusammenarbeit, Wertschätzung und Motivation, Transparenz und konstruktive Konfliktlösung dienen als Schutzfaktoren für die Gesundheit der Fachkräfte und können Belastungsfaktoren senken (vgl. Jungbauer 2013, S. 53). So bewerteten 93,8 % der Fachkräfte das Betriebsklima mit „absolut bzw. sehr wichtig“. Diese Beschäftigten haben die größte Zufriedenheit gezeigt und haben angegeben,

weniger Belastung zu empfinden. „Ein gutes Teamklima scheint damit eine Art ‚Pufferfunktion‘ gegenüber Belastungen zu haben (...)“ (Schreyer et al. 2014, S. 101). Schreyer et al. sind zu dem Schluss gekommen, dass die Qualität der Arbeitsbedingungen maßgeblich die Arbeitszufriedenheit, die Bindung und das Engagement beeinflussen.

Dieses Ergebnis wird untermauert durch Ergebnisse der Studie des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) (2021): Arbeitszufriedenheit ist abhängig von guten Beziehungen zu Vorgesetzten und Kolleg:innen, Zielklarheit, strukturierten Mitarbeitergesprächen und Optionen zur Weiterbildung (vgl. S. 12 ff.). So heißt es, dass die Zufriedenheit der Beschäftigten abhängig ist von ihrer Arbeitsumgebung und der Beziehung zu Kolleg:innen und entsprechend den Maßstab für Qualität abbildet (vgl. ebd., S. 10). Resultierend daraus, dass Arbeitszufriedenheit zur psychischen Gesundheit beiträgt, wird einmal mehr die Verantwortung der Leitungskräfte und Träger für das Wohl ihrer Mitarbeitenden deutlich: „Die Führungskraft als Zentrum eines Teams und als prägendes Element von Teamkultur und Zusammenhalt, aber eben auch als ausgleichende Kraft bei zwischenmenschlichen Problemen in der Belegschaft nimmt damit eine sehr wichtige Rolle ein“ (ebd., S. 33).

Als kurzer Exkurs soll noch eine Untersuchung des BMAS (2021) aufgelistet werden. Hier wurde auf Basis des Job Characteristics Models von Hackman und Oldham (1976) untersucht, inwiefern sich Erlebniszustände auf die Arbeitszufriedenheit auswirken. Mit Erlebniszuständen sind Weiterbildungsmaßnahmen, aber auch Beziehungen zu Vorgesetzten und Kollege:innen gemeint. Zur Beantwortung der Frage wurden Forschungsergebnisse und Querschnittsdaten analysiert und auf ihre Zusammenhänge untersucht. Wichtig ist hier, dass zwar eine Korrelation zwischen Arbeitszufriedenheit und Erlebniszuständen herausgearbeitet wurde, allerdings keine kausalen Zusammenhänge erschlossen werden konnten (vgl. BMAS 2021, S. 12 ff.).

Folgende Faktoren tragen zur Arbeitszufriedenheit bei:

- Wertschätzung im Team.
- Vertrauen, Respekt und Unterstützung.
- Positives Feedback und empathische Leitung.
- Die Vermeidung von fachlich-kritischer Alltagspraxis im Team, welches vorwiegend aus persönlichen Beziehungen besteht, sowie
- der kritische Diskurs untereinander (vgl. Viernickel/Voss 2013, S. 67 ff., 71).

Im Rahmen der Studie „AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas“ (Schreyer et al. 2014) wurden im Jahr 2012 Erzieher:innen, Trägervertreter:innen und Kita-Leitungen bundesweit mit einem Fragebogen befragt. Ziel war es, Merkmale pädagogischer Arbeit wie die Fachkraft-Kind-Relation in Hinblick auf

die Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte zu untersuchen. Es ging u. a. um die Erfassung der Organisationsstruktur, Personalmanagement, Rahmenbedingungen, Personalstruktur, Ausbildung der Fachkräfte und Arbeitszeit (vgl. Schreyer et al. 2014, S. 8 f.). Für die Hälfte der Befragten war wichtig, dass Fristen und Absprachen vonseiten des Trägers eingehalten werden. Daran anschließend konnte festgestellt werden, dass weniger berufliche Belastung empfunden wurde, wenn gute Arbeitsbedingungen vorherrschten und Unterstützung vonseiten des Trägers gegeben war. Dem hinzufügend gaben Leitungskräfte, die sich durch ihren Träger unterstützt fühlten, einen höheren Grad an Zufriedenheit an. Es hat sich gezeigt, dass der Grad der Unterstützung vonseiten des Trägers mit dem Grad der empfundenen Arbeitszufriedenheit korreliert. Dieses Ergebnis wird zusätzlich gestützt durch den Wunsch nach Feedback auf eigenverantwortliches Arbeiten (vgl. Schreyer et al. 2014, S. 85, 111, 130). Daraus lässt sich ableiten, dass es für Beschäftigte nicht nur wichtig ist, eigenverantwortlich zu arbeiten, sondern dass diese Art der Arbeit eingebettet ist in eine Rückmeldekultur. Die Ergebnisse decken sich mit den Resultaten des DGB-Index Gute Arbeit, in dem 13 % der Beschäftigten angegeben haben, dass sie Hilfe und Unterstützung durch ihre Kollegen und Kolleginnen erfahren. Darüber hinaus haben 31 % der Befragten angegeben, dass sie häufig bis oft widersprüchliche Anforderungen und fehlende Informationen (34 %) in ihrer Tätigkeit wahrnehmen. Etwa ein Drittel der Befragten hat die Planung ihrer Vorgesetzten als gut bewertet (vgl. Institut DGB-Index Gute Arbeit 2020, S. 62, 82).

Striewe (2007) hat die Auswirkungen des partizipativen Managements im Zusammenhang mit Belastung und Arbeitszufriedenheit untersucht. Dabei vertrat er die Meinung, dass diese Art des Managements zu Belastung und Stress bei Beschäftigten führen kann. Als Begründung dafür wird u. a. die Entgrenzung von Arbeits- und Privatleben genannt. In diesem Zusammenhang untersuchte er anhand von Beratungsunternehmen, inwieweit Partizipation die Arbeitszufriedenheit und das Belastungsempfinden beeinflusst. Ziel war es, die Korrelation vom Grad der Partizipation und dem Grad des Belastungs- und Zufriedenheitsempfinden zu untersuchen. Es zeigte sich, dass das Empfinden von Belastung bei wenig partizipierenden Beschäftigten nicht höher oder niedriger war als bei Beschäftigten mit großem Partizipationsspielraum. Striewe (2007) schloss daraus, dass Partizipation weder zur Belastung noch zur Entlastung der Beschäftigten beitrug. Auffällig war jedoch, dass es einen positiven Zusammenhang von Partizipation und Arbeitszufriedenheit gab. Der Autor konnte feststellen, dass ein hoch partizipierender Berater zufriedener war als die Vergleichsgruppe, wobei Striewe die Bedeutung transparenter Managementstrukturen als bedeutsam für die Partizipation und das Erleben von Arbeitszufriedenheit hervorhob (vgl. Striewe 2007, S. 98, 477).

7.3 Pädagogische Aufgaben

Aus der Studie „AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas“ (Schreyer et al. 2014) ging hervor, dass es für Fachkräfte besonders wichtig erschien, ausreichend Zeit für gute pädagogische Arbeit zu haben (75,9 %) und dass eine gute Fachkraft-Kind-Relation vorhanden ist (80,5 %). Auffällig dabei war, dass nur 7,1 % der Befragten die Zeit für gute pädagogische Arbeit als ausreichend erlebten (vgl. Schreyer et al. 2014, S. 56 f.). Diese Einschätzung ist auch im DGB-Index Gute Arbeit abzulesen, in dem 45 % der Beschäftigten angegeben haben, dass sie sich gehetzt und unter Zeitdruck fühlen (vgl. Institut DGB-Index Gute Arbeit 2020, S. 29, 39). Diese Einschätzung ging einher mit dem Gefühl, bei der eigenen Arbeit oft unterbrochen und gestört zu werden (54 %) und Qualitätsabstriche machen zu müssen (23 %) (vgl. Institut DGB-Index Gute Arbeit 2020, S. 82). Als positiver Faktor wurde die Identifikation mit der Kita-Konzeption (58,5 %) hervorgehoben, welche sowohl als Leitfaden für die pädagogische Arbeit als auch der Absicherung in spontanen Reaktionen (z. B. bei Rückfragen von Eltern) im Alltag dient. Die Ergebnisse werden auch von einer Untersuchung von Viernickel et al. (2013) gestützt. Hier geben Fachkräfte an, dass sie nur unregelmäßig und nicht genügend Zeit im Alltag haben, um der pädagogischen Arbeit mit den Kindern nachzugehen. Sie bemängeln, dass es keine festgelegten Zeitkontingente für die Arbeit mit den Kindern gibt, wodurch sie den Qualitätsansprüchen nicht gerecht werden können. Die befragten Fachkräfte geben an, dass sie ca. 30 % ihrer Arbeitszeit für mittelbare pädagogische Aufgaben aufbringen müssen. In diesem Anteil sind noch keine Zeiten für konzeptionelle Arbeiten oder Zeit zur Teamsitzungen enthalten (S. 49 ff.). Diese Ergebnisse zeigen eine Ambivalenz zwischen Motivation für die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte und tatsächlicher Tätigkeit. Pädagogische Fachkräfte wählen den Beruf, weil sie gerne mit Kindern arbeiten und gesellschaftlich etwas bewirken wollen (vgl. Knauf 2009, S. 53), gleichwohl geben sie an, dass dafür im Alltag zu wenig Zeit vorhanden ist. Es zeigt sich, dass sich hier der Wunsch nach mehr Zeit für pädagogische Arbeit mit den Kindern sowohl auf die Qualität frühpädagogischer Arbeit als auch auf die Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte auswirkt. Je mehr Zeit Fachkräfte für die Arbeit mit den Kindern zur Verfügung hatten, desto höher war die Arbeitszufriedenheit (vgl. Kliche/Töppich/Koch-Gromus 2009, S. 252 ff.).

7.4 Zusammenfassung: Ressourcen kindheitspädagogischer Fachkräfte

Trotz des hohen Belastungsempfindens pädagogischer Fachkräfte zeigt sich eine verhältnismäßig hohe Arbeitszufriedenheit. In Anlehnung an die Studie der Fachkräftebefragung der OECD (2018) sind die Faktoren, welche zur Beendigung des Arbeitsverhältnisses in der Kindertageseinrichtungen führen, psychische und physische Überlastungen und drohender Burnout (vgl. Bader 2019, S. 7 ff.).

Auffällig ist allgemein die große Uneinigkeit und Unsicherheit, der diese Tätigkeit ausgesetzt ist. Angefangen mit der Uneinigkeit, ob Soziale Arbeit im Allgemeinen überhaupt eine Profession darstellt, werden gesetzliche Rahmenbedingungen erstellt, welche die Frage der Umsetzbarkeit in der Praxis unbeachtet lassen. Gleichzeitig wird über die Ausbildungssituation von Erzieher:innen diskutiert, unbeachtet der Frage, wie mit bereits ausgebildeten und berufserfahrenen Fachkräften umgegangen wird. Der Ruf nach früher Bildung wird laut, die Akademisierung der Fachkräfte besprochen, ungeachtet der Frage, inwieweit dieser Beruf auch gerade für Menschen mit mittlerem Schulabschluss eine Möglichkeit der Ausbildung bietet. Der quantitative Ausbau fordert Investitionen, die an anderer Stelle fehlen, mit der Folge, dass pädagogische Fachkräfte nur teilweise unbefristete Verträge erhalten. Mangelnde berufliche Perspektive und Unsicherheit sind Begleiterscheinungen, mit denen Fachkräfte heute arbeiten.

Auch die Frage nach der Qualität von Kindertagesbetreuung wirft einige Fragen auf: Zum einen ist nach wie vor ungeklärt, an welchen einheitlichen und messbaren Merkmalen Qualität festzustellen ist. Zum anderen werden auch hier die Fachkräfte mit der Forderung nach Qualität ohne Möglichkeiten der Umsetzbarkeit allein gelassen. Es bleibt somit fraglich, inwieweit es Fachkräften überhaupt gelingen kann, qualitativ gute Arbeit zu leisten, wenn es keine einheitlichen Ansatzpunkte dafür gibt.

Über diese konzeptionellen Fragen hinaus wird auch die praktische Arbeit vor Ort stetig anspruchsvoller. Betrachtet man die Situation, in der Familien und Kinder heute leben, nimmt die Kindertagesstätte eine Ersatzrolle ein: Die Kita bietet einen möglichen Ersatz für Geschwisterkinder, für Familienmitglieder (Vater/Mutter) und für Kontakte zu Gleichaltrigen. Häufig dient sie als Ort der Ruhe und Kontinuität und als Anlaufstelle für Eltern. Gerade für Alleinerziehende soll die Kita ein Netzwerk der Unterstützung und Begleitung bieten; wobei Fachkräfte bemängeln, dass die Arbeit mit den Eltern heute einen erheblichen Anteil ihrer Arbeit einnimmt und teilweise belastender ist als die Arbeit mit den Kindern.

Pädagogische Fachkräfte sollen auf Chancengleichheit aller Kinder hinwirken, was sich im Bereich Armut und Migration als besondere Herausforderung entpuppt. Kindertagesbetreuung wird hier als unterstützende Maßnahme betrachtet, um Verzögerungen auszugleichen und Entwicklungsstände anzugleichen.

Integration, Sprachförderung und intensive Zusammenarbeit mit den Eltern sind einige der zentralen Themen. Darüber hinaus unterliegt der Kita der Schutzauftrag aller Kinder und fordert ein besonderes Augenmerk.

Kita soll also Segregationsprozessen entgegenwirken, welche nicht zuletzt geografisch determiniert sind. Für Fachkräfte bedeutet das im Alltag, kultureller und sozioökonomischer Vielfalt zu begegnen, diese wahrzunehmen und einen chancengleichen Umgang damit zu finden. Wohl gemerkt: Auch Kitas, in denen derlei Aufgaben im Vordergrund stehen, sind den gleichen gesetzlichen Anforderungen und Bildungsaufgaben unterlegen wie Kitas, in denen derlei Aufgaben nicht vorwiegend sind.

Betrachtet man die Situation der Kitas, scheint das Aufgabenfeld bis hierhin schon mannigfaltig für besagte Rahmenstruktur. Gleichzeitig wurde im Zuge der Schulleistungstests der Ruf nach früher Bildung zusätzlich verstärkt und fordert eine Verbesserung der Qualität von Kindertagesbetreuung. Mit dem Fokus auf frühpädagogisches Lernen werden Bildungsinhalte in Kitas überprüft, Ausbildungsgänge kritisiert und neue Zugehörigkeiten (Schule) diskutiert. Ungeachtet bleibt dabei die Frage, wie pädagogische Fachkräfte aus dem Elementarbereich diese Ergebnisse betrachten und wo Möglichkeiten der Intervention in Kitas möglich wären. Vielmehr wird über die Praxis diskutiert, statt mit Menschen aus der Praxis. Werden die gesellschaftlichen Anforderungen im Allgemeinen betrachtet, denen Kindertagesbetreuung heute begegnet, sollte die Abnahme der Qualität eigentlich selbsterklärend sein: steigende Anforderungen, rasanter quantitativer Ausbau und ein Mangel an Fachkräften.

Ein nicht unwesentlicher Faktor, der zur Unzufriedenheit beiträgt, wird auch das nach wie vor geringe Ansehen pädagogischer Fachkräfte in Kitas sein (vgl. Bader et al. 2019, S. 6). So wird dieser Beruf nach wie vor als Frauenberuf gesehen, der auch heute noch durch seine Nähe zum traditionellen Frauenbild als für jedermann machbar erscheint. Mangelnde Wertschätzung und Anerkennung der Qualität dieses Berufes sind die Folgen, denen Fachkräfte heute begegnen. Nur 12 % der Fachkräfte fühlen sich öffentlich wertgeschätzt. Die Tatsache, dass dieser Bereich stetig diskutiert wird und als qualitativ überholungsbedürftig gilt, dürfte der mangelnden öffentlichen Anerkennung noch dienlich sein.

Festzuhalten ist, dass 70 % der Fachkräfte über zu große Kindergruppen klagen und bemängeln, dass sie zu wenige Möglichkeiten des effektiven Arbeitens haben. Außerdem sind damit einhergehende körperliche und psychische Belastungen verbunden. Die Unzufriedenheit mit dem Beruf an sich und die Identifikation ist auffällig hoch, daher sind Faktoren der Unzufriedenheit deutlicher in den mangelnden Rahmenbedingungen zu sehen – mit der Folge, dass die Rahmenbedingungen die Belastungen für Fachkräfte noch erhöhen. Es bleibt fraglich, inwieweit von einem Verschleiß eigentlich motivierter und zufriedener Fachkräfte zu sprechen ist.

Um es positiv auszudrücken: Die Identifikation mit der eigenen Berufsrolle, sowie die Motivation der Fachkräfte muss extrem hoch sein, um in diesem unsicheren und viel diskutierten Tätigkeitsfeld mit mangelnder Anerkennung und stetig wachsenden Ansprüchen verbleiben zu wollen.

Mikro-Ebene:
Arbeitszufriedenheit
kindheitspädagogischer Fachkräfte

8 Arbeitszufriedenheit kindheitspädagogischer Fachkräfte

8.1 Einführung: Arbeitszufriedenheit kindheitspädagogischer Fachkräfte

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln der Blick auf aktuelle Kindertagesbetreuung geworfen wurde, wird im Folgenden der Fokus auf Arbeitszufriedenheit gelegt. Ziel ist es dabei, die Faktoren herauszuarbeiten, welche zur Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte beitragen. Hierfür wird zu Beginn ein Verständnis des Begriffs Arbeitszufriedenheit gegeben und in Bezug zu Konzepten der Arbeitszufriedenheit gesetzt. Es wird der Frage nachgegangen, ob das Konstrukt Arbeitszufriedenheit einer einheitlichen Definition unterliegt und auf welcher historischen Entwicklung das heutige Verständnis beruht. Im Anschluss wird ein Blick auf sechs Konzepte der Arbeitszufriedenheit geworfen und dieser werden in ihren Unterschieden und Parallelen diskutiert.

Nach dieser weitgefächerten Darstellung der Konzepte zur Arbeitszufriedenheit werden Schnittmengen der einzelnen Konzepte betrachtet. Dabei wird ein kurzer Exkurs zum Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit und Motivation vorgenommen. Dieser Exkurs ist insofern interessant für diese Arbeit, da Motivation im vielfältigen Konstrukt der Arbeitszufriedenheit eine besondere Rolle zukommt, in den einzelnen Konzepten jedoch wenig exklusive Beachtung findet.

Nach dieser berufsübergreifenden Darstellung wird der Blick auf die Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte gerichtet:

- Welche Faktoren tragen zur Zufriedenheit bei der Arbeit bei?
- Welche Faktoren werden hingegen als Belastung empfunden und wirken sich entsprechend negativ auf die Arbeitszufriedenheit aus?
- Welche Bedürfnisse äußern pädagogische Fachkräfte?

Hierzu werden Ergebnisse einzelner Untersuchungen zu Rate gezogen und in Zusammenhang zu den bisherigen Erkenntnissen gesetzt. Daraus ableitend werden Merkmale der Arbeitszufriedenheit zusammengefasst, in Hinblick auf bereits bekannte Bedürfnisse pädagogischer Fachkräfte und unter Bezugnahme der Konzepte zur Arbeitszufriedenheit.

8.2 Definition Arbeitszufriedenheit

Dem Begriff Arbeitszufriedenheit liegt keine einheitliche Definition zugrunde. Er ähnelt eher einem Konstrukt. Daher wird in der Literatur und Forschung von Job Satisfaction, Berufszufriedenheit oder Zufriedenheit mit der Arbeit gesprochen, welche sich aus den Einstellungen, Erfahrungen, Werten und Normen sowie den individuellen Motiven der Beschäftigten zusammensetzt.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde Arbeit als verpflichtend und zur Sicherung der Existenz erlebt. Die Produktivität stand im Fokus der Beschäftigten. Im Zuge des Taylorismus (1922) wurden Beschäftigte erstmals ihren Kompetenzen entsprechend in unterschiedliche Arbeitsbereiche eingeteilt (vgl. Taylor 1922, S. 5 f.). Ziel war es dabei, die Effektivität und Produktivität zu erhöhen, da Beschäftigte nicht mehr für einen kompletten Arbeitsprozess zuständig waren, sondern entsprechend ihrer Fähigkeit in bestimmte Arbeitsprozesse eingeteilt wurden. Nach Taylor wurde höhere Zufriedenheit der Beschäftigten durch höhere Löhne erzielt.

Demgegenüber brachten die Hawthorne-Studien (1939) Ergebnisse hervor, laut denen Zufriedenheit nicht durch äußere Faktoren, sondern durch Aufmerksamkeit und Wertschätzung gesteigert wurde. Nach Jahren der Produktivität und Leistung wurde Arbeitszufriedenheit hier im Zusammenhang mit Führungsverhalten und zwischenmenschlichen Beziehungen betrachtet (der Begriff „Leistung“ wird in dieser Arbeit als Bezugspunkt zu genannten Konzepten und Theorien verwendet). Resultierend daraus wurde der Blick auf den humanitären Aspekt von Arbeit gelegt – der Human-Relations-Ansatz entstand und galt als Gegenentwurf zum Taylorismus (vgl. Ferreira 2020, S. 20). Das Wohlbefinden der Beschäftigten wurde als ebenso bedeutsam für die Arbeitszufriedenheit eingeschätzt, wie Lohn und Produktivität. Seither ist eine Vielzahl von Definitionen und Konzepten zur Erforschung von Arbeitszufriedenheit vorhanden. Diese beschäftigen sich neben Rahmenbedingungen und dem Human-Relations-Ansatz mit der Frage, ob Arbeitszufriedenheit ein Zustand (Trait) ist, der auch über den Wechsel des Tätigkeitsfeldes bestehen bleibt, oder ob Arbeitszufriedenheit ein situatives Empfinden (State) ist, welches durch Rahmenbedingungen beeinflusst ist.

Nach Locke (1969) ist Arbeitszufriedenheit „... a function of the perceived relationship between what one wants from one's job and what one perceives it as offering or entailing“ (S. 317). Auch Bruggemann/Groskurth/Ulich (1975) sowie Felfe und Six (2006) unterstreichen dieses Verständnis von Arbeitszufriedenheit und beschreiben Arbeitszufriedenheit als Einstellung und Bewertung, die Beschäftigte zu ihrer Arbeit oder zu Teilaspekten ihrer Tätigkeit haben. Ergänzt wird diese Definition von Vroom (1964) um den Aspekt der Bedürfnisbefriedigung

nach Wahrnehmung und Anerkennung. Vroom erklärt, dass Arbeitszufriedenheit auch durch die Wahrnehmung der Umwelt beeinflusst wird. Arbeitszufriedenheit wird hier als situativer Zustand (State) beschrieben.

Laut Bruggemann/Groskurth/Ulich (1975) ist Arbeitszufriedenheit ein Zusammenspiel von Bedürfnissen und Erwartungen, die sich aus dem Zusammenspiel von Erwartungen und Bedürfnissen ergibt. Arbeitszufriedenheit wird hier als kognitiv-emotionale Einstellung erklärt. Auch Locke (2002) unterstützt dieses Verständnis von Arbeitszufriedenheit und ergänzt den Einfluss von Emotionen. So erklärt er, dass auch die Bewertung der Beschäftigung ausschlaggebend für die Arbeitszufriedenheit ist. Demnach kann Arbeitszufriedenheit als dynamisches Konstrukt verstanden werden, welches sich zum einen aus Erwartungen und Bedürfnissen zusammensetzt, zum anderen werden diese Erwartungen durch Emotionen beeinflusst. Entsprechend ist Arbeitszufriedenheit ein situativer Zustand, der nicht nur durch das Zusammenspiel von Erwartungen und Gegebenheiten abhängt, sondern geprägt ist von emotionaler Bewertung der Situation. Auch Bruggemann/Groskurth/Ulich (1975) stützen diese Wahrnehmung und erklären Arbeitszufriedenheit als Soll-Ist-Vergleich. Zufriedenheit stellt sich über den Vergleich von Erwartungen und den gebotenen Möglichkeiten ein. So kann Arbeitszufriedenheit nicht nur über die Veränderung der Arbeit resultieren, sondern ebenfalls dadurch, dass Wahrnehmung oder Anspruch des Beschäftigten sich verändern. Dazu werden verschiedene Formen der Arbeitszufriedenheit beschrieben:

- Progressive Arbeitszufriedenheit: Das Anspruchsniveau wird erhöht.
- Stabilisierte Arbeitszufriedenheit: Das Anspruchsniveau ist gleichbleibend.
- Diffuse Arbeitszufriedenheit: Die Möglichkeiten zur Befriedigung der eigenen Erwartungen bleiben hinter diesen zurück.
- Resignative Arbeitszufriedenheit: Das Anspruchsniveau wird daraus resultierend gesenkt.
- Konstruktive Arbeitszufriedenheit: Beschäftigte sind bemüht, das Anspruchsniveau zu halten, um die Balance zwischen Erwartung und Möglichkeit herzustellen.
- Pseudo-Arbeitszufriedenheit: Der unausgewogene Soll-Ist-Vergleich wird mithilfe psychischer Abwehrmechanismen gelöst.
- Fixierte Arbeitsunzufriedenheit: Beschäftigte unternehmen keine Lösungsversuche, um den Soll-Ist-Vergleich ins Gleichgewicht zu bringen (vgl. Bruggemann/Groskurth/Ulich 1975, S. 280 ff.).

Laut Staw und Ross (1985) ist Arbeitszufriedenheit ein bestehender Zustand, der auch über den Wechsel eines Tätigkeitsfelds hinausgeht. Sie erklären, dass davon auszugehen ist, dass die Ausprägung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale für das Empfinden von Arbeitszufriedenheit oder -unzufriedenheit entscheidend

ist. Diesem Ansatz wird auch in der „Big Five Theorie“ (Goldberg, 1981, Kapitel 8.3.6) nachgegangen. Damit hielt in den 1980er Jahren ein neues Verständnis von Arbeitszufriedenheit Einzug in die Forschung. Diese dispositionellen Ansätze beschreiben Arbeitszufriedenheit als überdauernde Verhaltenstendenz, die in der Persönlichkeit des Menschen angelegt ist (vgl. Fietze 2011, S. 5 f.).

Kriegesmann und Striewe (2010) fassen den Unterschied der einzelnen Ansätze so zusammen, dass Arbeitszufriedenheit als Einstellung zur Arbeit eine Haltung des Menschen zu seiner Arbeit darstellt. Diese Haltung bleibt unabhängig von der Veränderung äußerer Umstände konstant. Im Soll-Ist-Vergleich hingegen wird davon ausgegangen, dass Arbeitszufriedenheit stets im Abgleich von externen und internen Richtlinien existiert (vgl. S. 77). Laut Schütz (2009) ist der Begriff Arbeitszufriedenheit häufig im Zusammenhang mit der Erforschung der Arbeitsmotivation zu nennen und unterliegt mittlerweile einem uneinheitlichen und teilweise kontroversen Diskurs der Zufriedenheitsforschung (vgl. S. 32). Arbeit dient heute nicht mehr der bloßen Existenzsicherung, sondern geht einher mit dem Bedürfnis nach Anerkennung und Sinnerfüllung (vgl. Schütz 2009, S. 34; Maslow 1977). Damit greift Schütz eine weitere Komponente der Arbeitszufriedenheit auf: Neben dem Zusammenhang von Erwartungen und Umweltfaktoren und der Bewertung der Arbeitssituation beeinflusst das Bedürfnis nach Anerkennung und Sinnerfüllung das Zufriedenheitsempfinden der Beschäftigten.

Noch in den 2000er Jahren wird darüber diskutiert, ob Arbeitszufriedenheit ein vorübergehender Zustand (State) oder ein dauerhafter Zustand ist (Trait). Diese Diskussion wird in der Forschung eher selten bedacht, da sich nur schwer trennen lässt, welche Aspekte der Arbeitszufriedenheit sich auf rein persönliche Anteile oder tätigkeitsbezogene Zusammenhänge beziehen lassen (vgl. Ferreira 2020, S. 34; Fietze 2011, S. 6).

8.2.1 Arbeitszufriedenheit als Konstrukt

Für die Organisation von Arbeitsprozessen ist Arbeitszufriedenheit insofern von besonderem Interesse, da das Konzept der Arbeitszufriedenheit das Erleben und Verhalten von Beschäftigten in einem System zum einen erklären, aber auch vorhersagen lässt. Arbeitszufriedenheit ist der Indikator, der die Arbeitssituation oder Teile davon bewertet. „Das Konzept der Arbeitszufriedenheit lässt sich ohne Übertreibung als einen wichtigen Eckstein im Gebäude der Arbeits- und Organisationspsychologie kennzeichnen“ (Felfe/Six 2006, S. 38). Im Zusammenhang kontinuierlicher Weiterentwicklung und Innovation von Unternehmen wird Zufriedenheit zu einem bedeutenden Faktor. Umstrukturierungen von Organisationen verlangen immer neue Anpassungen von Beschäftigten. Entsprechend sind Unternehmen auf Mitarbeitende angewiesen, welche Weiterentwicklung nicht nur unterstützen, sondern auch den Lasten einer Umstrukturierung standhalten (vgl. Felfe/Six 2006, S. 43 f.).

Die Frage ist, inwieweit Arbeitszufriedenheit zu einer Norm in der deutschen Gesellschaft geworden ist. Norm definiert Schütz (2009) als „äußerte Erwartungen“, deren Erfüllung mit „positiven Vorzügen erwartbar ist“ (S. 36). Sie spricht von Verhaltensübereinkünften, die in Gruppen zur Akzeptanz und Zusammengehörigkeit beitragen. Arbeitszufriedenheit ist dabei ein gewünschtes und erzieltes Verhalten und trägt zur Zugehörigkeit einer Gruppe bei. Voraussetzung dafür ist, dass Arbeitszufriedenheit als Norm in der Gruppe existiert. Ist Unzufriedenheit eine Norm der Beschäftigtengruppe, hätte das zur Folge, dass Unzufriedenheit als Merkmal der Zugehörigkeit dient (vgl. ebd., S. 36f.). Dem zur Folge ist Arbeitszufriedenheit ein individuelles Konstrukt, welches durch Erwartungen und Rahmenbedingungen des Arbeitsfelds beeinflusst ist, darüber hinaus aber auch die soziale Umgebung und die individuelle Wahrnehmung der Beschäftigten beeinflusst.

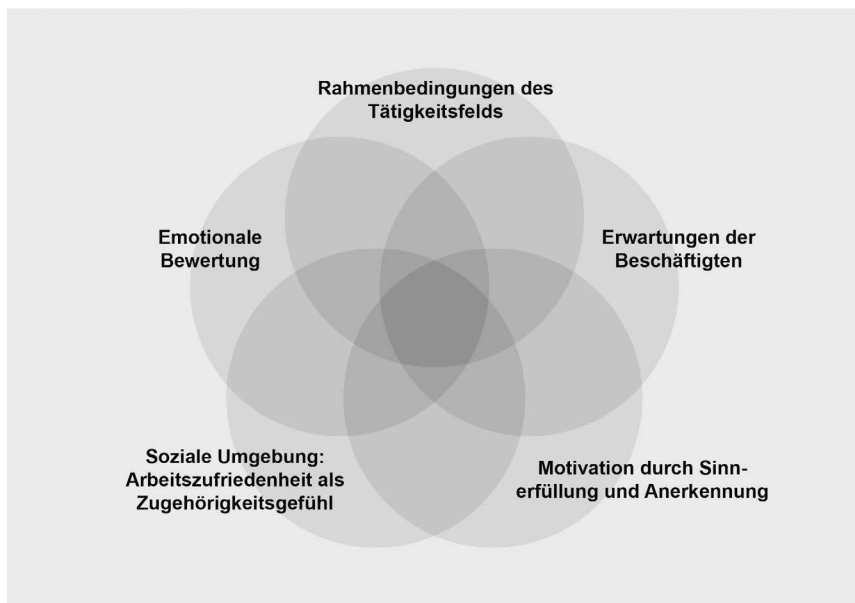


Abbildung 11: Einflussfaktoren auf Arbeitszufriedenheit. (Eigene Darstellung)

Nach wie vor unterliegt Arbeitszufriedenheit keiner einheitlichen Definition und bewegt sich im Spannungsfeld zwischen externen Faktoren (z. B. Lohn) und persönlichen Faktoren (Werte). Um zur Arbeitszufriedenheit beizutragen, gilt es, individuelle Bedürfnisse und Motive der Beschäftigten zu ergründen. Gleichzeitig gilt es, die Sinnhaftigkeit der Arbeit sicherzustellen, welche sich (auch) auf die Zufriedenheit der Beschäftigten auswirkt.

Die Schnittmenge aus den Faktoren, die zur Zufriedenheit der Beschäftigten beiträgt, definiert Arbeitszufriedenheit.

Um Motive zur Arbeitszufriedenheit auf unterschiedlichen Dimensionen zu ergründen, bringen Neuberger (1976) und Allerbeck (1978) vier Ansätze hervor (vgl. Ferreira 2020, S. 29):

- Bedürfnisorientierter Ansatz: Inwieweit werden die Bedürfnisse der Beschäftigten bei der Arbeit befriedigt?
- Humanistischer Ansatz: Haben die Beschäftigten die Möglichkeit, einen Sinn in ihrer Arbeit zu erkennen?
- Funktionaler Ansatz: Welche Gegebenheiten rahmen aufgrund von Unternehmenszielen das Tätigkeitsfeld der Beschäftigten?
- Ansatz der Anreizbedingungen: Welche Anreize (z. B. Bezahlung) werden den Beschäftigten geboten? (vgl. Ferreira 2020, S. 29).

Es lässt sich festhalten, dass Arbeitszufriedenheit ein Konstrukt ist, welches sich auf der einen Seite aus Erfahrungen und damit verbundenen Emotionen und auf der anderen Seite aus der Erwartung an die zukünftige Arbeit zusammensetzt. Dabei beeinflussen die Erfahrungen der Vergangenheit (Ist-Zustand) die Erwartungen an die Zukunft (Soll-Zustand) – wobei Arbeitszufriedenheit hier nicht als dynamisches Konstrukt betrachtet wird, sondern als stabile Größe, die auch über Veränderungsprozesse (Jobwechsel) hinaus ähnlich gelagert ist und bleibt. So entsteht die Schlussfolgerung, dass auch Persönlichkeitsmerkmale die Wahrnehmung von Arbeitszufriedenheit beeinflussen (vgl. ebd., S. 29 ff.).

Laut Kriegesmann und Striewe (2010) geht es darum, vom Wissen der Beschäftigten zu profitieren und durch ein partizipatives Management das Lernpotenzial zu aktivieren – flache Hierarchien, Arbeit in Projekten sowie weitreichende Entscheidungsspielräume sind dabei maßgebliche Bestandteile (vgl., S. 474 f.). Damit einher geht der Abbau von festen Unternehmensstrukturen und Kontrollen. „Insbesondere in der arbeitswissenschaftlichen Literatur gilt ein partizipatives Management nach wie vor als humaner Gegenentwurf zu den restriktiven Arbeitsbedingungen in tayloristischen Produktionssystemen“ (Kriegesmann/Striewe 2010, S. 475).

8.3 Konzepte zur Arbeitszufriedenheit

8.3.1 Zwei-Faktoren-Modell

Frederick Herzberg (1959) ist der Begründer der Zwei-Faktoren-Theorie zur Arbeitsmotivation und er beschäftigte sich mit der Frage, was Menschen von ihrer Arbeit erwarten (vgl. Herzberg/Mausner/Bloch Snyderman 1959). In diesem

Zusammenhang ging er der Frage nach, was den Grad der Zufriedenheit und Unzufriedenheit bestimmt, und beantwortete diese mit einem systematischen Beziehungsmuster.

Herzberg definiert Arbeitszufriedenheit als Befriedigung der individuellen Bedürfnisse und als Fernbleiben von Faktoren, die zur Unzufriedenheit beitragen. Zu den Faktoren der Unzufriedenheit zählt er zum Beispiel das Erleben von Frustration (vgl. Bruggemann/Groskurth/Ulich 1975, S. 23 f.; Nerdinger/Blickle/Schaper 2018).

Von besonderer Bedeutung für Herzbergs Theorie ist, dass Variablen, die zur Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit beitragen, jeweils nur eine Richtung beeinflussen, so Herzberg (vgl. Bruggemann/Groskurth/Ulich 1975, S. 34). Herzberg unterteilt in seiner Theorie die Faktoren, die direkten Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit haben, wie Anerkennung, und fasst diese als Kontent-Faktoren zusammen. Im Gegensatz dazu zählt er Kontext-Faktoren auf, deren Vorhandensein gegen das Gefühl der Unzufriedenheit wirkt. Dazu gehört zum Beispiel Bezahlung. Wirken die Kontext-Faktoren gegen das Gefühl der Unzufriedenheit und zielen auf einen eher neutralen Zustand ab, wirken sich Kontent-Faktoren auf die Zufriedenheit aus (vgl. Nerdinger et al. 2018, S. 430).

Tabelle 3: Darstellung Kontent-Faktoren und Kontext-Faktoren (vgl. Herzberg/Mausner/Bloch Snyderman 1959, S. 36; Nerdinger/Blickle/Schaper 2018, S. 430)

Kontent-Faktoren	Kontext-Faktoren
Die Tätigkeit selbst	Gestaltung der äußeren Arbeitsbedingungen
Die Möglichkeit, etwas zu leisten	Soziale Beziehungen (Beziehungen zu Vorgesetzten, Kollegen, unterstellten Mitarbeitern)
Anerkennung	Unternehmenspolitik und -administration
Verantwortung bei der Arbeit	Bezahlung (einschließlich Sozialleistungen)
Aufstiegsmöglichkeiten	Krisensicherheit des Arbeitsplatzes
Persönliche Entfaltungsmöglichkeiten	

Die Kontent-Faktoren betitelt Herzberg als Motivatoren. In Anlehnung an eigene empirische Ergebnisse beschreibt er die Möglichkeit der persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten als höchstes Ziel der Arbeitsmotivation (vgl. Bruggemann/Groskurth/Ulich 1975, S. 37; Nerdinger/Blickle/Schaper 2018).

Kontext-Faktoren wiederum tragen zwar nicht zur Arbeitszufriedenheit bei, so Herzberg (1959), ihr Mangel daran könnte aber zu einer Belastung und dem Gefühl von Desorganisation und Ungerechtigkeit führen (vgl. Bruggemann/Groskurth/Ulich 1975, S. 37). Kontext-Faktoren haben einen bestärkenden und belohnenden Charakter. Wenn die eigentliche Motivation der Arbeit die persönliche Entfaltung sein soll, muss dafür der Grundstein durch Kontent-Faktoren geschaffen sein, z. B. Möglichkeiten der Entfaltung. Herzberg bezeichnet Kontent-Faktoren in diesem Zusammenhang auch als Hygiene-Faktoren. Kritik übt Herzberg am Erschaffen materieller Anreize zur Arbeitsmotivation

und an Trainingsprogrammen für Vorgesetzte aus. Er fordert, dass gute Löhne und qualifizierte Leistung die Grundvoraussetzung darstellen. Die Motivation wächst über Möglichkeiten, die eigene Leistung zu steigern, wie zum Beispiel bei Unabhängigkeit und eigener Verantwortung (vgl. Bruggemann/Groskurth/Ulich 1975, S. 37).

Laut seiner Erklärung hängt Zufriedenheit nicht von der Gestaltung äußerer Arbeitsbedingungen ab, sondern bildet die Grundlage, um durch Selbstverwirklichung Zufriedenheit bei der Arbeit empfinden zu können. Stimmen die Rahmenbedingungen nicht, wird der Beschäftigte keine Zufriedenheit bei der Arbeit erleben. Den Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen auf die Arbeitszufriedenheit lässt Herzberg dabei außer Acht. Arbeitszufriedenheit hängt seines Erachtens mit den äußeren Bedingungen, den Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung, der Tätigkeit selbst und der Anerkennung dafür zusammen. Entsprechend müssten unter gleichen Bedingungen Beschäftigte eines Unternehmens gleich zufrieden sein.



Abbildung 12: Zusammenfassung Zwei-Faktoren-Modell. (Eigene Darstellung)

8.3.2 Job Characteristics Model

Das Job Characteristics Model geht auf Richard Hackman und Greg Oldham (1976) zurück und beschreibt Arbeitszufriedenheit als ein Zusammenspiel zwischen beruflichen Merkmalen und persönlicher Reaktion auf diese Merkmale. Grundlage der Theorie bilden drei Bedürfnisse:

- Die Arbeit muss bedeutsam oder sinnstiftend sein.
- Die Arbeit weckt das Gefühl von Verantwortung.
- Das Ergebnis und die Qualität der Arbeit müssen sichtbar gemacht werden (vgl. S. 255).

Die Wahrnehmung der Beschäftigung wird beeinflusst durch die Befriedigung der drei genannten Bedürfnisse. Wird Beschäftigten die Möglichkeit gegeben, Verantwortung zu übernehmen, wird das Bedürfnis danach befriedigt und trägt positiv zur Arbeitszufriedenheit bei. Gleichzeitig dient die Befriedigung der Bedürfnisse als Motivation, welche die Beschäftigten antreibt, ihr Bestes zu geben. „The net result is a self-perpetuating cycle of positive work motivation powered by self-generated rewards (...)“ (ebd., S. 256). Das bedeutet, dass Beschäftigte über

die Befriedigung der drei genannten Bedürfnisse motiviert werden, Engagement zu zeigen, sich einbringen und auf diese Weise die Befriedigung der Bedürfnisse durch das eigene Engagement gelingt (vgl. ebd., S. 256).

Darüber hinaus wird beschrieben, dass es zur Zufriedenheit beiträgt, wenn Beschäftigte ihre Tätigkeit im Ganzen sehen und nicht nur als einzelne Tätigkeit. „Ganzheitliche Aufgaben vermitteln den Mitarbeitern den Sinn und den Stellenwert ihrer Tätigkeit“ (Nerdinger/Blickle/Schaper 2018, S. 431). Damit grenzen sich Hackman und Oldham vom Taylorismus ab und orientieren sich am humanistischen Ansatz. Sie erklären, dass Bedeutsamkeit ein weiteres Merkmal von Arbeitszufriedenheit ist und begründen, dass es für Beschäftigte wichtig ist, dass Arbeit den Kollegen und Kolleginnen sowie dem Unternehmensziel dient. Demnach wird Arbeit als Beitrag zum großen Ganzen beschrieben. Auch Eigenverantwortung ist wichtig für das Selbstwertgefühl und das Gefühl von Einflussnahme auf die eigene Arbeit. Sichergestellt wird Eigenverantwortung zum Beispiel über das eigenständige Festlegen von Teilzielen oder Arbeitsschritten (vgl. Hackman/Oldham 1976, S. 257 f.). Hier wird Feedback als zentraler Aspekt zur Motivation und Leistung genannt. Laut Hackman und Oldham möchten Beschäftigte eine Rückmeldung zu ihren Arbeitsergebnissen, sowohl zu ihrer individuellen Arbeit als auch Informationen, die zeigen, welchen Effekt die individuelle Arbeit auf das Unternehmen hat (vgl. ebd., S. 258).

Als Zusammenfassung erklären Hackman und Oldham, dass das „Motivating Potential“ von fünf Dimensionen abhängig ist:

- „Skill Variety“: Beschäftigte können ihre Fähigkeiten einbringen.
- „Task Identity“: Beschäftigte identifizieren sich mit ihrer Arbeit.
- „Task Significance“: Beschäftigte erleben ihre Arbeit als bedeutsam
- Sie erleben Autonomieerfahrungen.
- Feedback (vgl. ebd., S. 258).

Diese Dimensionen geben Hackman und Oldham als Formel an und erklären, dass ein Mangel des Autonomieerlebens (oder Feedback), als Zahl Null gewertet, dazu führt, dass die gesamte Gleichung auf null geht. Wenn lediglich eines der drei Bedürfnisse nicht befriedigt wird, ist das Potenzial (Ergebnis) zwar niedriger, liegt jedoch nicht bei null. Dies verdeutlicht noch einmal die Bedeutung von Autonomieerleben und Feedback für das Potenzial der Motivation (vgl. ebd., S. 258).

$$\text{Motivating Potential Score (MPS)} = \left[\frac{\text{Skill Variety} + \text{Task Identity} + \text{Task Significance}}{3} \right] \times \text{Autonomy} \times \text{Feedback}$$

Abbildung 13: Motivating Potential Score (MPS). (vgl. Hackman/Oldham 1976, S. 258)

Zeichnet sich eine Tätigkeit durch die genannten Merkmale aus und befriedigt die zuvor genannten Grundbedürfnisse, ist davon auszugehen, dass zum einen eine hohe und intrinsisch motivierte Arbeitszufriedenheit gefördert wird, zum anderen wird die Qualität der Arbeitsleistung verbessert, da Beschäftigte in diesem sich selbst stärkenden Kreislauf mehr Engagement und Leistung zeigen.

Hackman und Oldham (1980) weisen darauf hin, dass es eine Grundlage der Theorie sei, dass Personen über das Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung verfügen – dieses wiederum ist abhängig davon, ob die Grundbedürfnisse erfüllt werden. Nerdinger/Blickle/Schaper (2018) halten hierzu fest: „(...) eine gezielte Gestaltung der Arbeitsbedingungen gemäß dem Modell der Job Characteristics führt durchgängig zu größerer Arbeitszufriedenheit“ (S. 432).

Nach dem Modell der Job Characteristics ordnet man Feedback und Autonomie als zentrale Einflussfaktoren ein, die auf Motivation von Beschäftigten einwirken. Als weitere moderierende Größen der Motivation werden die Bedürfnisse nach Kompetenzerleben, Sinnhaftigkeit und Verantwortung benannt. Diese Zusammensetzung ist insofern interessant für die zentrale Frage dieser Arbeit, da die einzelnen Faktoren auch in anderen Modellen zu finden sind. Allerdings arbeiten Hackman und Oldman heraus, dass mangelndes Feedback und Autonomieerleben die Motivation auf null setzen können, auch wenn die anderen Bedürfnisse befriedigt werden. Feedback und Autonomieerleben werden damit zu den zentralen Größen des Motivationspotenzials.

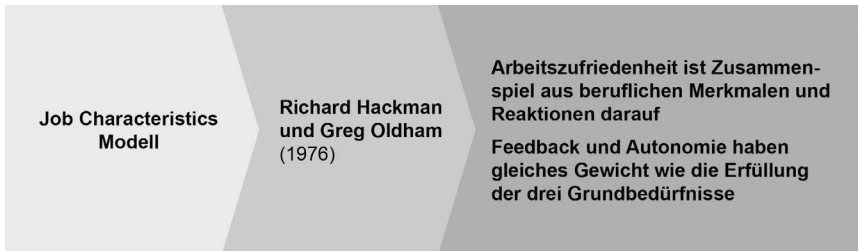


Abbildung 14: Zusammenfassung Job Characteristics Model. (Eigene Darstellung)

8.3.3 Big Five

Das Big-Five-Modell ist eine Taxonomie der Persönlichkeit, welche Persönlichkeitsmerkmale in fünf Dimensionen einteilt. Von Lewis Goldberg (1981) als Big Five benannt, finden sich in der Literatur noch weitere Namen zur Beschreibung dieser Taxonomie: OCEAN, Fünf-Faktoren-Modell (Costa/McCrae, 1992 u. a.). Resultierend aus Untersuchungen zum Zusammenhang von Sprache und Persönlichkeit kam Goldberg zu der Erkenntnis, dass sich die Basis einer Persönlichkeit in fünf Dimensionen unterteilen lässt.

Die fünf bipolaren Dimensionen einer Persönlichkeit werden durch Grade der Ausprägung definiert und ergeben so ein Spektrum an Merkmalsausprägungen. Im Folgenden soll der Fokus auf die Persönlichkeitsmerkmale bei einer hohen Merkmalsausprägung gelegt werden.

- Extraversion: Persönlichkeiten, die dieser Dimension zugeordnet werden, zeichnen sich durch ein hohes Maß an Geselligkeit und Aktivität aus.
- Verträglichkeit: Diese Dimension umfasst Persönlichkeitsmerkmale wie Kooperativität, Vertrauen und Altruismus.
- Gewissenhaftigkeit: Eine Person mit einer hohen Ausprägung in dieser Dimension zeichnet sich durch eine organisierte und gewissenhafte Persönlichkeit aus.
- Offenheit: Diese Persönlichkeitsdimension umfasst Interesse, Wissbegierde und Fantasie.
- Neurotizismus: Persönlichkeiten dieser Dimension zeigen Gelassenheit und Selbstsicherheit (vgl. Rammstedt et al. 2004, S. 7; Goldberg 1981).

Aus Untersuchungen ging hervor, dass diese Dimensionen sowohl global als auch geschlechtsunabhängig und stabil über die Lebensspanne vorhanden sind. Sie dienen somit als Hinweis für menschliches Verhalten und als Indikator für Persönlichkeitsstrukturen. Kritisch sei hier anzumerken, dass nicht zuzuordnende Verhaltensweisen wenig Beachtung finden (vgl. Rammstedt et al. 2004, S. 7). Mit den Big Five kann ein breites Spektrum von menschlichem Erleben und Verhalten mit wenigen Dimensionen beschrieben werden. „Dies ist einerseits sehr ökonomisch, andererseits geht damit auch ein substanzieller Verlust an Informationen einher“ (Rammstedt/Danner 2017, S. 70).

Die fünf Dimensionen der Persönlichkeitsstruktur werden u. a. auch als Indikator für beruflichen Erfolg genutzt. So konnten Barrick/Mount/Judge (2001) nachweisen, dass Gewissenhaftigkeit und emotionale Stabilität in engem Zusammenhang zu beruflichem Erfolg stehen. Auch für die anderen drei Faktoren konnten Zusammenhänge der Ausprägung mit beruflichem Erfolg hergestellt werden. Damit konnte belegt werden, dass unterschiedliche Tätigkeitsfelder die Ausprägung unterschiedlicher Merkmale erfordern (vgl. Rammstedt et al. 2004,

S. 7, 1; Barrick/Mount/Judge 2001, S. 11). Gerade die Dimensionen Extraversion und Neurotizismus konnten im Zusammenhang mit Arbeitszufriedenheit nachgewiesen werden. Es hat sich gezeigt, dass Neurotizismus in engem Zusammenhang zur Zielsetzung und -erreichung bei der Arbeit steht. Auch Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit weisen einen engen Zusammenhang auf, so Judge (vgl. 2002, S. 800). Extraversion wurde ebenfalls in engem Zusammenhang zum Selbstwirksamkeitserleben genannt und zur Motivation, sich selbst einzubringen (vgl. Judge 2002, S. 800). Barrick/Mount/Judge (2001) erklären, dass Beschäftigte mit einem hohen Maß an Gewissenhaftigkeit ein höheres Leistungsniveau zeigen. Auf Basis eigener vorangegangener Untersuchungen konnte der Rückschluss gezogen werden, dass Gewissenhaftigkeit und emotionale Stabilität (Neurotizismus) ausschlaggebend für den Erfolg der gemeinsamen Arbeit im Team sind. Erneut wird bestätigt, dass Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus ausschlaggebende Dimensionen einer Persönlichkeit für beruflichen Erfolg darstellen. Zwar haben die anderen drei Dimensionen ebenfalls Einfluss auf das Erleben von Arbeitszufriedenheit, Motivation und Leistung, jedoch nicht in dem Maße, wie es die vorhin genannten Dimensionen haben (vgl. S. 11).

Für diese Arbeit ist das Big-Five-Modell insofern von besonderem Interesse, da es neben externen Faktoren der Arbeitszufriedenheit einen Blick auf Dimensionen der Persönlichkeit legt, deren Ausprägung entscheidend für das Erleben von Arbeitszufriedenheit ist. Gerade der Zusammenhang von Neurotizismus und Arbeitszufriedenheit, aber auch Gewissenhaftigkeit und Extraversion können für diese Forschung von besonderem Interesse sein. In diesem Zusammenhang ist dieses Konzept das erste (und einzige), welches sowohl Arbeitszufriedenheit als auch die Persönlichkeitsstruktur zueinander in Beziehung stellt, unabhängig von äußeren Faktoren.

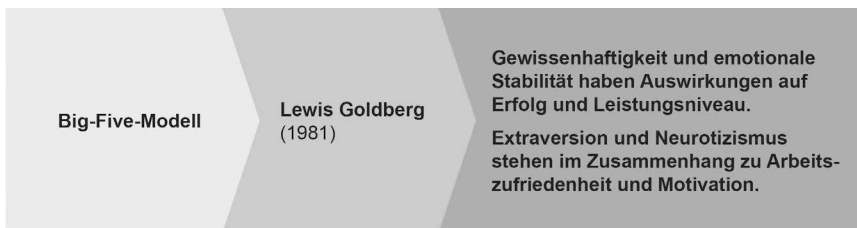


Abbildung 15: Zusammenfassung Big-Five-Modell. (Eigene Darstellung)

8.3.4 Modell der beruflichen Gratifikationskrise

Das Modell der beruflichen Gratifikationskrise, oder Effort-Reward-Imbalance-Modell (ERI-Modell), von Johannes Siegrist (1996) beschreibt die Auswirkungen der Imbalance von Erwartungen der Beschäftigten und zu erbringender Leistung. Diese Erwartungen werden als Gegenleistung betrachtet und erfolgen zu einem

im Rahmen des Lohnerhalts, zum anderen über Wertschätzung für die erbrachte Leistung. Siegrist (1996) erklärt, dass die Imbalance zwischen Leistung und Gegenleistung zum Stress der Beschäftigten führt und Auswirkungen auf die Arbeitsleistung hat.

Siegrist (1996, 2002) beruft sich auf den Wandel der Arbeitswelt und erklärt, dass heute die psychosoziale Dimension der Zufriedenheit bedeutend für die Balance aus Anforderung und Leistung ist. So wirken sich Psychosoziale Belastungen auf die Qualität der Arbeit aus. Arbeit gilt heute als wichtiger Einflussfaktor für das Erleben von Selbstwirksamkeitserfahrungen, Anerkennung durch adäquate Bezahlung oder Beförderung und soziale Eingebundenheit (vgl. S. 263). Selbstwirksamkeitserfahrungen fördern die Selbstregulation. Der Verlust des Berufs wiederum kann sich negativ auf die Selbstregulation auswirken. Warum dieser Faktor insbesondere für das Berufsleben so wichtig ist, erklärt Siegrist damit, dass durch ein Missverhältnis von Leistung und Gegenleistung Stress aufkommt und dieser durch Selbstregulation bewältigt werden kann (vgl. Peter 2002, S. 389 f.). Peter (2002) beschreibt dazu: „Berufliche Gratifikationskrisen begünstigen Erfahrungen des aktiven Distress“ (S. 399).

Siegrist unterscheidet dabei zwei Kategorien, deren Imbalance zur Krise führen kann: auf der einen Seite die Kategorie Verausgabungen, dazu werden Anforderungen und Verpflichtungen gezählt. Dem gegenüber steht die Kategorie Belohnung, zu der sowohl Lohn und Beförderung als auch soziale Anerkennung zählen. Stehen beide Kategorien im Gleichgewicht, wird dieser Zustand als Balance erlebt. Kommt es zur Imbalance, wird versucht, die Verausgabungsseite durch übersteigertes Engagement auszugleichen, z. B. wird übermäßiges Engagement gezeigt, um in Balance mit sozialer Anerkennung zu gelangen. Die Imbalance wird als Stress empfunden und kann bei Anhalten Auswirkungen auf die Gesundheit haben, so Siegrist (vgl. 2013, S. 33; Peter 2002, S. 390).

Untersuchungen konnten belegen, dass eine Korrelation zwischen einer anhaltenden Gratifikationskrise und Symptomen einer Depression besteht. Abhängig von zusätzlichen äußeren Belastungen wurden die Symptome noch verstärkt. Kritisch zu betrachten sind die Ergebnisse insofern, dass bei den Untersuchungen individuelle Merkmale und Persönlichkeitsunterschiede wenig Beachtung finden, welche jedoch auf das Empfinden einer Krise Auswirkungen haben. Ebenso wurden neuere Studien um Einbeziehung außerberuflicher Rollen, wie Familienrollen, ergänzt (vgl. Peter 2002, S. 396 f.).

Für diese Arbeit ist dieses Modell insofern von Interesse, da es die Wahrnehmung des Beschäftigten ins Zentrum rückt. Das Erleben der Gratifikationskrise ist abhängig von der Selbstregulation von Beschäftigten und kann durch übermäßiges Engagement in Ungleichgewicht geraten. Beschäftigten kommt dabei eine aktive Rolle zu, die Einflussfaktoren der Verausgabe- und Belohnungskategorien werden nicht dynamisch beschrieben. Im Zuge dessen wird kritisch angemerkt,

inwieweit die Verausgabe- und Belohnungsquellen objektiv beurteilt werden können, oder ob dies nicht der individuellen Wahrnehmung der Seite der Arbeitgebenden unterliegt.

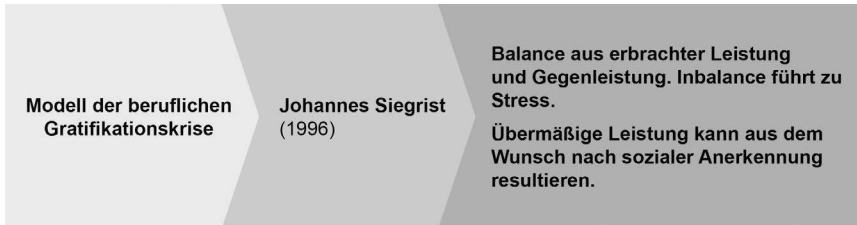


Abbildung 16: Zusammenfassung Modell der beruflichen Gratifikationskrise. (Eigene Darstellung)

8.3.5 Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungs-Theorie

Die Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungs-Theorie (VIE-Theorie) geht auf Victor H. Vroom (1964) zurück. Vroom beschäftigte sich mit der Frage, was Menschen zur Arbeit motiviert. Beschäftigte antworteten auf diese Frage, dass sie Geld verdienen müssten und dass die Arbeit von jemandem erledigt werden müsse. Vroom beobachtet, dass das Verhalten der Individuen im Rahmen ihrer Arbeit auch durch Freiwilligkeit motiviert wird. So untersuchte Vroom Arbeitsbedingungen, um der Frage nachzugehen, welche Faktoren zur Motivation beitragen (vgl. Vroom 1964, S. 9, 29). „People must prefer working to not working“ so Vroom (1964, S. 29) und ergänzt, dass Individuen für sich einen größeren Gewinn verspüren müssen, wenn sie arbeiten.

Vroom (1964) untersucht die Zusammenhänge der Arbeitsmotivation mit folgenden Faktoren:

- Zusammenhang von Motivation und Entlohnung.
- Zusammenhang von Motivation und körperlicher Anstrengung.
- Motivation im Dienstleistungssektor.
- Zusammenhang von Motivation und sozialen Interaktionen.
- Zusammenhang von Motivation und sozialem Status (vgl. S. 30).

Vroom kommt dabei zu folgenden Ergebnissen: Die Arbeitsleistung des Individuums ist abhängig von der Motivation. Je motivierter Beschäftigte sind, desto bessere Leistung erbringen sie (vgl. ebd., S. 204). Die Motivation wiederum erwächst aus der Summe der zu erwartenden Ergebnisse, die auf eine Handlung folgen. Vroom (1964) erklärt, dass der Wert oder die Valenz der Ergebnisse entscheidend einwirkt, ebenso wie die Erwartung der Ergebnisse (vgl. S. 276, 278). Dabei

sind nicht nur die Erwartungen und Ergebnisse der Arbeit gemeint, sondern, so Vroom, dass auch die Erwartung von Ergebnissen außerhalb der Arbeit für die Motivation ausschlaggebend ist.

Die Instrumentalität beschreibt das Abwägen des Werts von Handlungsergebnissen und deren Folgen für den Beschäftigten. Dabei ist jeweils die Summe der einzelnen Handlungsergebnisse und Folgen entscheidend für den Wert (die Valenz) einer Handlung (vgl. ebd., S. 278).

Entsprechend könnte die Theorie Vrooms (1964) auch als Abwägungsprozess zwischen Handlungsergebnissen, den zu erwartenden Folgen und dem Verhältnis beider Komponenten bezeichnet werden. Der Abhängigkeitsprozess ist dabei die Instrumentalität.

An einem Beispiel soll das Konzept anschaulich werden: Eine Beförderung führt zu mehr Lohn (Ergebnis) und kann zu mehr Anerkennung führen (Folge). In diesem Fall wäre eine positive Instrumentalität vorhanden. Der Wert (Valenz) wäre hoch, da sowohl das Ergebnis als auch die Folge daraus positiv sind. Würden hingegen die Anforderungen an die beschäftigte Person mit der Beförderung steigen oder den Rahmen der Kompetenz übersteigen, würde zwar die Handlungsfolge (Anerkennung) nach wie vor positiv sein, jedoch würden negative Erwartungen (Überforderung) die Summe der positiven Folgen und Erwartungen mindern. Entsprechend würde der Wert (Valenz) der Beförderung sinken und das Verhältnis (Instrumentalität) wäre eher negativ.

Basierend auf der Wahl einer Tätigkeit (oder einer damit zusammenhängenden Anforderung, wie eine Beförderung u. a.) wägt die beschäftigte Person immer die Attraktivität des zu erreichenden Ziels ab. Entsprechend wird die VIE-Theorie auch als Erwartungs-Wert-Theorie übersetzt. „Der Wert der Position lässt sich dann bestimmen als Summe der Produkte der Valenz der Handlungsfolgen und der Instrumentalität der Position für diese Folgen“ (Nerdinger/Blickle/Schaper 2018, S. 435). Kritik wird an dieser Theorie geübt, da sie Beschäftigte als rein rational denkende Wesen betrachtet, ungeachtet ihrer Bedürfnisse und ihres persönlichen Interesses (vgl. ebd., S. 435 f.). Auf diese Weise verbleibt die Theorie eher auf der Oberfläche.

Für diese Arbeit ist das Konzept insofern von Interesse, da sie auf die Verhältnismäßigkeit von Handlungsergebnissen und -folgen aufmerksam macht und insbesondere auf die Summe der Ergebnisse und der Folgen hinweist. Motivation erwächst nicht nur durch die Erwartung eines Ergebnisses oder einer Folge stattdessen sind die Summe der jeweiligen Komponenten und die Verhältnismäßigkeit entscheidend für die Motivation. Entsprechend können negative Folgen durch die Mehrzahl an positiven Folgen überwiegen. Die Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungs-Theorie verdeutlicht, dass Arbeitsmotivation und Leistung auch vorhanden sein können, wenn negative Aspekte zu erwarten sind, solange die positiven Aspekte überwiegen.

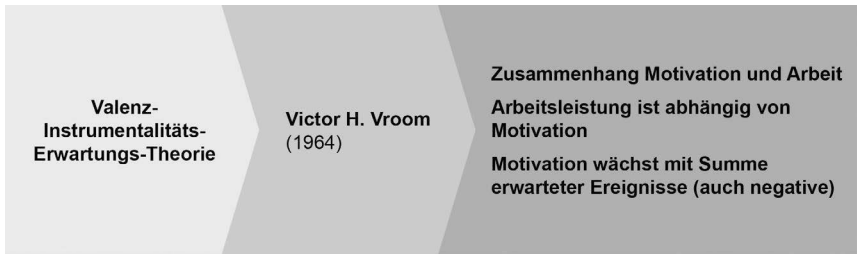


Abbildung 17: Zusammenfassung Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungs-Theorie. (Eigene Darstellung)

8.3.6 Theory of Goal-Setting – Theorie der Zielsetzung

Die Theorie der Zielsetzung geht auf Gary Latham und Edwin Locke (1991) zurück und gehört ebenfalls zu den Theorien der Arbeitsmotivation. Die Theorie basiert auf den Annahmen, dass schwierige Ziele zu besseren Leistungen führen als leicht zu erreichende Ziele. Außerdem beinhaltet die Theorie, dass explizit verfasste Ziele zu einer besseren Leistung führen als undefinierte Ziele (vgl. Nerdinger/Blickle/Schaper 2018, S. 478). Dazu halten Locke und Latham fest: „A goal is the object or aim of action [...], to attain a specific standard of proficiency, usually within a specified time limit“ (Latham/Locke 2002, S. 705). Das Ziel wird als Handlungsrichtung verstanden, durch dessen Bewusstsein die Handlungsdauer, die Kraftaufbringung und Intensität geplant werden können. Je spezifischer das Ziel definiert ist, desto besser können Beschäftigte ihren Arbeitsaufwand abschätzen. Als weiteren bedeutenden Faktor zum Erreichen eines Ziels nennen Latham und Locke (2002) u. a. das Erleben von Selbstwirksamkeit und Rückmeldung. Diese Faktoren betiteln sie als „Moderators“ – moderierende Faktoren (S. 707 f.).

Grundlage der Theorie der Zielsetzung ist der Zusammenhang zwischen dem Grad der Arbeitsleistung und dem Grad der Anforderung der Aufgabe (vgl. Latham/Locke 2002, S. 705). Die Komplexität des Ziels sollte dabei über dem gezeigten Leistungsniveau liegen. Es zeigt sich, dass Beschäftigte mehr Leistung zeigen, wenn die Komplexität einer Aufgabe ihr Leistungsniveau übersteigt. Über die Komplexität der Aufgabe wird eine qualitativ höhere Arbeitsleistung erzielt, da neue Strategien und Handlungsabläufe erst erarbeitet werden. Dies ist nicht der Fall, wenn für Aufgaben bereits routinierte Strategien vorliegen und lediglich abgerufen werden (vgl. Latham/Locke 2002, S. 706).

Darüber hinaus kommen Locke und Latham zu dem Ergebnis, dass spezifische Ziele eine bessere Arbeitsleistung hervorbringen als „people urging to do their best“ (ebd., S. 706). Sie erklären dieses Ergebnis damit, dass die Spannweite, *das Beste* zu geben, so weit ist, dass das Erreichen dieses Ziels undefinierte

(subjektiv wahrgenommene) Arbeitsleistung erfordert. Anders verhält es sich, wenn das Ziel klar formuliert ist. Hier ist das Spektrum wesentlich kleiner und die notwendige Arbeitsleistung konkret (vgl. Latham/Locke 2002, S. 706).

Basierend auf Banduras (1978) Konzept der Selbstwirksamkeit erklären auch Latham und Locke, dass selbstwirksamere Menschen höhere Ziele anstreben als Menschen mit geringerer Selbstwirksamkeit. Entsprechend appellieren sie an die Flexibilität und Mitsprache bei der Festlegung von Leistungszielen (vgl. ebd., S. 706).

Aus Forschungsergebnissen leiten Latham und Locke (2002) folgende Mechanismen ab:

- Klar definierte Ziele dienen der Unterscheidung von zielführender und unbedeutender Leistung. Wenn das Ziel spezifisch definiert ist, wird nur die Leistung aufgebracht, die für das Erreichen des Ziels relevant ist.
- Wenn höhere Ziele gesetzt werden, zeigen Beschäftigte mehr Anstrengung und Leistung zum Erreichen des Ziels.
- Die Dauer bestimmt die Ausdauer, wichtig ist dabei, dass ein Zeitraum zum Erreichen des Ziels festgelegt wird. So können Ziele in weiter Ferne dazu führen, dass weniger kontinuierliche Leistung erbracht wird. Ziele von kurzer Dauer verlangen mehr Leistung in kurzer Zeit.
- Ziele beeinflussen die Leistung, indem sie bereits vorhandenes Wissen aktivieren: Beschäftigte nutzen ihre Vorkenntnisse zum Lösen einer Aufgabe, sobald sie damit beauftragt werden oder nutzen Strategien, die sie in vergleichbaren Kontexten angewendet haben. Der Grad des Bedürfnisses nach Selbstwirksamkeitserleben beeinflusst das Suchen nach geeigneten Strategien. Selbstwirksame Beschäftigte zeigen mehr Leistung. Wenn Beschäftigte an das Erreichen hoher Ziele gewöhnt sind, setzen sie sich selbst ebenfalls höhere Ziele (vgl. Latham/Locke 2002, S. 706).

Daraus leiten Latham und Locke (2002) moderierende Mechanismen ab, die das Erreichen eines Ziels beeinflussen:

- Goal Commitment: Die Verbindung zum Ziel wirkt sich positiv auf die Arbeitsleistung aus. Diese entsteht, wenn Beschäftigte sich mit ihrem Ziel verbunden fühlen (vgl. Latham/Locke 2002, S. 707).
- Importance: wird erreicht, wenn das Erreichen des Ziels für die Beschäftigten von Bedeutung ist. Die Bedeutung für die Beschäftigten kann auch darüber generiert werden, dass Beschäftigte in einem partizipativen Prozess an der Zielvereinbarung mitwirken. Auf diese Weise wird das Gefühl der Bindung und Verpflichtung an das Ziel gestärkt (vgl. ebd., S. 708).

- Self-efficacy: Selbstwirksamkeit wirkt sich sowohl positiv auf die Ausdauer als auch auf die Leistung aus. Entsprechend zuversichtlicher kann mit Rückschlägen oder Problemen umgegangen werden (vgl. Nerdinge/Blickle/Schaper 2018, S. 438). Das Gefühl von Selbstwirksamkeit kann durch die Führungskraft gestärkt werden, indem
 - Erfolge erlebt und sichtbar werden,
 - Vorbilder vorhanden sind sowie
 - der Arbeiterin oder dem Arbeiter in regelmäßigen Gesprächen Vertrauen und Zuversicht zugesprochen wird (vgl. Latham/Latham 2002, S. 708).
- Feedback: Rückmeldung ist ein bedeutsamer Faktor beim Erreichen von Zielen. Die Rückmeldung während des Erreichens hoher Ziele, gepaart mit der Information, dass Ziele erreicht werden, wirkt sich positiv auf die Arbeitsleistung aus. Dabei wirkt sich eine negative Rückmeldung mit einem hohen Grad an Unterstützung zur Selbstwirksamkeit, als positiv und leistungssteigernd aus (vgl. Nerdinge/Blickle/Schaper 2018, S. 438). Wenn Arbeitende nicht wissen, wo sie mit ihrer Leistung im Hinblick auf das Erreichen eines Ziels stehen, können sie Strategien nicht angleichen oder verändern (vgl. Latham/Locke 2002, S. 708).
- Task Complexity, „goal effects are dependent on the ability to discover appropriate task strategies“ (Latham/Locke 2002, S. 709). Beschäftigte greifen auf ein größeres Spektrum an Wissen und Strategien zurück, wenn das Ziel oder die Aufgabe komplex ist. Gleichzeitig erarbeiten sie neue Strategien, basierend auf ihrem Vorwissen, wenn die Aufgabe über dem bisherigen Wissensstand des Arbeitenden liegt (vgl. ebd., S. 709).

In der Theorie der Zielsetzung zeigen Latham und Locke auf, welche Faktoren das Erreichen eines Ziels und die damit verbundene Arbeitsleistung beeinflussen. Dabei stellen sie zum einen heraus, wie wichtig die genaue Definition des Ziels ist, gleichzeitig postulieren sie, dass auch die Bedürfnisse der Beschäftigten die gezeigte Arbeitsleistung beeinflussen. Dabei zeigt sich eine Ähnlichkeit zum Modell von Hackman und Oldman (1976): Auch dort werden das Erleben von Autonomie und der Erhalt von Feedback als zentrale Aspekte zur Arbeitszufriedenheit genannt. Außerdem wird eine weitere Variable sichtbar, welche in den aufgeführten Konzepten wenig Beachtung fand: Die Auswirkung der spezifischen Beschreibung eines Ziels. Latham und Locke erklären, dass eine spezifische Beschreibung des Ziels zu einer planbaren Arbeitsleistung führt. Resultierend aus diesem Bewusstsein für das Ziel und die Handlungsrichtung entwickeln Beschäftigte selbstständig Strategien zum Erreichen des Ziels und zeigen eine erhöhte Arbeitsleistung. Insofern ist dieses Konzept von besonderem Interesse für diese Arbeit: Es verdeutlicht, dass nicht nur die Bedürfnisse und Wahrnehmung der

Beschäftigten die Arbeitszufriedenheit, Motivation und Leistung beeinflussen, sondern dass auch die transparente Definition einer gestellten Aufgabe einen großen Einfluss auf die gezeigte Arbeitsleistung, -motivation und -zufriedenheit hat.

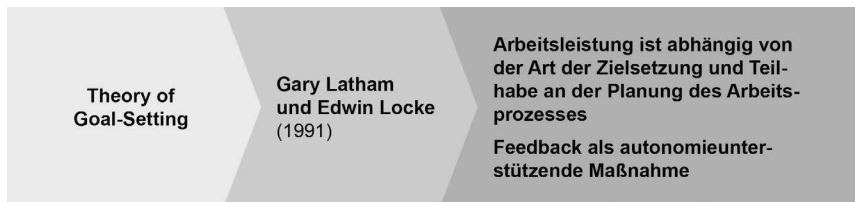


Abbildung 18: Zusammenfassung Theory of Goal-Setting. (Eigene Darstellung)

8.4 Motivationstheorie in Bezug zu Arbeitszufriedenheit

Die vorangegangenen Konzepte zur Arbeitszufriedenheit beinhalten zentrale Aspekte zum Verständnis von Arbeitszufriedenheit. Es zeigt sich, dass die Trennung von Arbeitszufriedenheit, Leistung und Motivation nicht eindeutig gelingt. Wiederkehrend verschwimmen die Grenzen zwischen Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation. Aus diesem Grund wird auch in dieser Arbeit ein Blick auf die menschlichen Grundbedürfnisse gelegt, mit dem Ziel, Motive zur Zufriedenheit und Arbeitsmotivation näher zu erläutern. Dazu wird die Motivationstheorie von Abraham Maslow (1977) als Grundlage genutzt.

Maslows Motivationstheorie erklärt die Bedingungen, welche die Motivation des Menschen positiv beeinflussen. Basierend auf psychologischen und klinischen Beobachtungen und experimentalpsychologischen Befunden arbeitet Maslow fünf Grundbedürfnisse des Menschen heraus, welche als Motivationsinhalte genannt werden (vgl. Bruggemann/Groskurth/Ulich 1975, S. 21 ff.). Maslow stellt die Bedürfnisse in eine hierarchische Reihenfolge und erklärt, dass grundlegende elementare Bedürfnisse erst befriedigt sein müssen, bevor weitere Bedürfnisse sichtbar werden (vgl. Bruggemann/Groskurth/Ulich 1975, S. 24). Folgende Bedürfnisse nennt Maslow:

- Physiologische Bedürfnisse, wie Hunger, Durst und Sexualität. Als Grundbedürfnisse ist deren Befriedigung notwendig, um andere Bedürfnisse wahrzunehmen. Maslow (1977) beschreibt es am Beispiel Hunger: Wenn das Hungergefühl überwiegt, gelangen die anderen Bedürfnisse nicht ins Bewusstsein (vgl. S. 74 f f.).
- Das Sicherheitsbedürfnis stellt die zweite Ebene der Bedürfnisse dar. Diesem werden Wünsche nach Stabilität, Schutz, Geborgenheit sowie nach Grenzen und Gesetzen zugeordnet. Auch dem Bedürfnis nach Sicherheit werden alle

weiteren Bedürfnisse untergestellt. Wenn das Gefühl der Sicherheit nicht vorhanden ist, ist dieses Bedürfnis (neben den physiologischen) das einzig vorherrschende (vgl. ebd., S. 79).

- Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Liebe baut auf den ersten beiden Bedürfnissen auf. Resultierend aus der Befriedigung der ersten beiden Bedürfnisse kommt das Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder Familie ins Bewusstsein. Maslow (1977) erklärt hierzu, dass Individuen, deren Bedürfnisse nach Essen, Trinken und Sicherheit nicht befriedigt sind, kein Bedürfnis nach Zugehörigkeit verspüren. Die ersten beiden Bedürfnisse sind vorherrschend. Mit dem Moment der Befriedigung erwächst das nächste Bedürfnis (vgl. ebd., S. 85).
- Das Bedürfnis nach Achtung stellt die darauffolgende Stufe der Bedürfnisse dar. In dieser sucht das Individuum nach Stärke, Leistung und Unabhängigkeit sowie nach Anerkennung, Wertschätzung und Aufmerksamkeit. Die Befriedigung dieses Bedürfnisses führt wiederum zu Selbstvertrauen und Stärke – dem Gefühl, nützlich zu sein, so Maslow (vgl. 1977, S. 87). „Die stabilste und daher gesündeste Selbstachtung basiert auf verdientem Respekt anderer und nicht auf äußeren Ruhm und unverdienter Bewunderung“ (Maslow 1977, S. 88).
- Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung ist die oberste Stufe der Befriedigung und resultiert aus der Befriedigung der vorangegangenen Bedürfnisse. Dieses Bedürfnis strebt danach, die eigenen Kompetenzen einzubringen und sich selbst zu verwirklichen. „Was ein Mensch sein kann, muß er sein“, so Maslow (1977, S. 88). Dazu erklärt Maslow, dass diese Form der Selbstverwirklichung notwendig ist, um sich „in Frieden mit sich selbst (zu) befinden“ (1977, S. 88). Die Bedürfnisse dieser Stufe sind vielfältig und nicht einheitlich benennbar. Wenn alle vorangegangenen Bedürfnisse befriedigt sind, das physiologische und Sicherheitsbedürfnis, wenn das Individuum Teil einer Gruppe ist und dafür geachtet wird, versucht es auf dieser Stufe, die eigenen Kompetenzen mehr einzubringen sowie Umwelt und die eigene Persönlichkeit in Einklang zu bringen (vgl. ebd., S. 88 f.).

Um Bedürfnisse befriedigen zu können, braucht das Individuum die Freiheit und den Raum, die eigenen Bedürfnisse zu äußern. Als Voraussetzung dafür erklärt Maslow (1977) die Notwendigkeit, über Informationen zum eigenen Handeln zu verfügen (Welche Möglichkeiten sind vorhanden? Welche Konsequenzen können folgen?). Ergänzend verlangt es, das eigene Handeln vertreten zu können und das Recht auf Verteidigung des eigenen Handelns zu haben (vgl. Bruggemann/Groskurth/Ulich 1975, S. 23). Das Fehlen von Handlungsmöglichkeiten kann beim Individuum zu einer Unterdrückung des Bedürfnisses führen. Das Bedürfnis wird aufgrund mangelnder Handlungsoptionen nicht wahrgenommen oder geäußert (vgl. ebd., S. 28).

Maslows Motivationstheorie gilt als Darstellung menschlicher Grundbedürfnisse. Diese sind auch für diese Arbeit von besonderem Interesse. Im Hinblick auf die bereits dargestellten Konzepte der Arbeitszufriedenheit erscheinen die Bedürfnisse nach Zugehörigkeit sowie nach Selbstwirksamkeit (bei Maslow Selbstverwirklichung) als wiederkehrende Elemente, welche die individuelle Arbeitszufriedenheit beeinflussen. Nach Maslow kann ein Mangel an Befriedigung des Grundbedürfnisses (physiologisches Bedürfnis und Sicherheit) zu einer Minderung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit, Achtung und Selbstverwirklichung führen. Daraus resultiert die Frage, ob beispielsweise die Befriedigung des Sicherheitsbedürfnisses eine Voraussetzung für motiviertes Arbeiten darstellt. Die Befriedigung der Grundbedürfnisse werden hier als Basis zur Arbeitszufriedenheit und Motivation diskutiert. Diese Aspekte finden bei den Konzepten zur Arbeitszufriedenheit nur sekundäre Beachtung. Sie scheinen jedoch grundlegend für die Beantwortung der Frage nach den Faktoren der Arbeitszufriedenheit zu sein.

8.5 Zusammenfassung: Arbeitszufriedenheit kindheitspädagogischer Fachkräfte

Im Hinblick auf die verschiedenen Konzepte zur Arbeitszufriedenheit fällt auf, dass es nicht nur an einer einheitlichen Definition des Konstrukts Arbeitszufriedenheit fehlt, sondern auch Uneinigkeit darüber besteht, inwiefern externe und persönliche Faktoren die Zufriedenheit beeinflussen.

Geht Herzberg (1959) davon aus, dass Arbeitszufriedenheit von äußeren Faktoren abhängt, so erachtet Goldberg (1981) persönliche Anteile als maßgebliche Faktoren, welche die Zufriedenheit beeinflussen. Ohne die Frage abschließend beantworten zu können, kann aufgrund der eindeutig benannten Bedürfnisse pädagogischer Fachkräfte die Bedeutung von äußeren Faktoren nicht außer Acht gelassen werden. Fachkräfte wünschen sich angemessenere Arbeitsbedingungen, wie bessere Bezahlung und mehr Anerkennung. Diese Einflussgrößen werden der Umwelt zugeschrieben und können scheinbar unabhängig von persönlichen Anteilen als Faktoren, die zur Zufriedenheit beitragen, genannt werden.

Gleichzeitig zeigen sich einige Überschneidungen innerhalb der Konzepte. So ist der Wunsch nach Feedback ein wiederkehrendes Bedürfnis, welches das Empfinden von Arbeitszufriedenheit beeinflusst. Auch der Wunsch nach Autonomie oder autonomieunterstützendem Feedback wird von Beschäftigten als motivierende Maßnahme erachtet (vgl. Hackman/Oldham 1976; Latham/Locke 1991). Die Theorie der Zielsetzung legt das Hauptaugenmerk von Leistung und Motivation auf die (Mit-)Gestaltung von Zielen (vgl. Latham/Locke 1991). Wenn Selbstwirksamkeit und Mitbestimmung der Beschäftigten möglich sind, zeigen Beschäftigte mehr Leistung und bessere Arbeit. Diesen Aspekt wiederum stützt

Vroom (1964), der in seiner Theorie die aktive Rolle des Beschäftigten ins Zentrum rückt. Beschäftigte wägen positive und negative Folgen ab und entscheiden selbstständig über den Wert, den eine Veränderung mit sich bringt.

Die Untersuchung von Kliche/Töppich/Koch-Gromus (2009) zeigt, dass ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte, der Lage der Einrichtung und dem Anteil der Kinder mit Förderbedarf besteht. Ein Erklärungsversuch hierfür könnte lauten, dass die Anforderungen abhängig von der Klientel sind, welche die Einrichtung besucht. Rückblickend auf die Kapitel zu gesellschaftlichen Anforderungen (siehe Kapitel 3) wird deutlich, welche zusätzlichen Anforderungen an Fachkräfte in sozialen Brennpunkten gestellt werden, ohne dass zusätzliche Personalstunden zur Verfügung gestellt werden. In diesem Zusammenhang wird deutlich, welchen Einfluss äußere Bedingungen einhergehend mit einem Mangel an Selbstbestimmung haben. So wachsen die Anforderungen nicht durch den aktiven Wunsch der Fachkräfte nach Selbstverwirklichung und beruflicher Weiterentwicklung. Ganz im Gegenteil: Gesellschaftliche und globale Entwicklungen tragen Sorge für die Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit. Fachkräfte werden dabei selten in die Planung oder Weiterentwicklung einbezogen, vielmehr wird das pädagogische Arbeitsfeld zentral organisiert. Dabei sind Selbstbestimmung und Autonomieerleben sowohl im Konzept von Vroom (1964), Hackman und Oldham (1976) als auch von Latham und Locke (1991) als zentrale Faktoren aufgeführt, welche die Arbeitszufriedenheit maßgeblich beeinflussen.



Abbildung 19: Gegenüberstellung von Rahmenbedingungen und Faktoren zur Arbeitszufriedenheit. (Eigene Darstellung)

Ein weiterer bedeutsamer Faktor, der die Zufriedenheit beeinflusst, ist die Größe der Einrichtung. Ursprünglich als positiv wahrgenommen, weil der finanzielle Spielraum größer ist als in kleinen Einrichtungen, machen Kliche/Töppich/Koch-Gromus (2009) darauf aufmerksam, dass sich die Teamarbeit in einem großen Team im Vergleich zur Arbeit in einem kleinen Team als herausfordernder darstellt. Laut Maslow (1977) muss zur Selbstverwirklichung das Gefühl von Zugehörigkeit und Sicherheit befriedigt sein. Wenn das Gefühl von Sicherheit und Zugehörigkeit die Basis zur Selbstverwirklichung darstellt, hängt Arbeitszufriedenheit auch von der Befriedigung der Grundbedürfnisse ab. Beschäftigte, die sich sicher fühlen, zeigen einen höheren Grad an Selbstverwirklichung, Autonomie und Leistung (vgl. Latham/Locke 1991). Die Zusammenarbeit in einem

großen Team könnte sich auf das Gefühl der Zugehörigkeit auswirken. Zusammenfassend aus den vorgestellten Konzepten zählen zu den Hauptmerkmalen der Arbeitszufriedenheit folgende Faktoren:

- Gute Rahmenbedingungen wie Arbeitsplatz, Bezahlung und Sicherheit des Jobs,
- Anerkennung,
- Soziale Eingebundenheit,
- Verantwortung,
- Nachvollziehbarkeit/Sinnhaftigkeit der eigenen Tätigkeit, für sich selbst und im Hinblick auf das große Ganze,
- Autonomieerleben und partizipative Mitgestaltung,
- Autonomieunterstützendes Feedback/Resonanz,
- Selbstbestimmtes Abwägen von Entscheidungen/Arbeitsprozessen/Leistungen,
- Transparenz und Nachvollziehbarkeit.

Diese Hauptmerkmale finden sich zu großen Teilen im Verständnis von Partizipation wieder. Partizipation betitelt die Teilhabe und Mitbestimmung an gesellschaftlichen Prozessen (vgl. Schröder 1995, S. 14; Schnurr 2018, S. 631 ff.). Bezugnehmend auf die vorliegende Arbeit ist zu erörtern, welchen Einfluss Partizipation auf die Arbeitszufriedenheit hat. Der Fokus wird dabei auf die Faktoren Selbstbestimmung, Autonomie und Zugehörigkeit gelegt.

9 Partizipation als Faktor der Arbeitszufriedenheit?

9.1 Einführung: Partizipation als Faktor der Arbeitszufriedenheit

Die Analyse der Konzepte der Arbeitszufriedenheit hat verdeutlicht, dass Autonomie und Anerkennung Bestandteile von Zufriedenheit bei der Arbeit sind. Ebenso zählen Transparenz und Mitbestimmung dazu. Latham und Locke (1991, 2002) haben in ihrer Theorie der Zielsetzung herausgearbeitet, dass ein Hauptbestandteil des Erreichens von Zielen ist, dass Beschäftigte selbst den Arbeitsprozess gestalten dürfen und dass sie ihre Kompetenzen einbringen können, sofern die Möglichkeit besteht.

Auffällig an diesen Bestandteilen ist, dass sie zugleich Inhalte von Partizipation darstellen. Partizipation heißt, an Entscheidungen beteiligt zu werden, die das eigene Leben betreffen, so Schröder (vgl. 1995, S. 14). Aus diesem Grund soll Partizipation in dieser Arbeit als ein Bestandteil der Arbeitszufriedenheit aufgegriffen und der Zusammenhang von Partizipation und Arbeitszufriedenheit erläutert werden. Begründet liegt dieser Fokus zum einen darin, dass viele Überschneidungen zwischen den Konzepten der Arbeitszufriedenheiten und Inhalten der Partizipation vorhanden sind. Zum anderen könnte dieser Aspekt für die Forschungsfrage von besonderem Interesse sein, da sich die Frage „Welche Faktoren tragen zur Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte bei?“ wesentlich differenzierter beantworten ließe, wenn die Forschungsfrage stärker eingegrenzt werde. Im Hinblick auf die wiederkehrenden Merkmale von Arbeitszufriedenheit, welche inhaltlich den Merkmalen von Partizipation nahestehen, rückt diese Schnittmenge in den Fokus dieser Untersuchung und soll im Folgenden diskutiert werden.

Zum Einstieg in diesen Abschnitt der Arbeit wird hierfür das Verständnis von Partizipation aus politischer und pädagogischer Perspektive dargestellt. Zum einen wird Partizipation als Beteiligung von Individuen in einer demokratischen Gesellschaftsform erläutert, zum anderen aus Sicht der Pädagogik, die als ein Ziel die autonome Lebensführung der Individuen beinhaltet. Um die Motivation zur Beteiligung differenziert zu betrachten, ist es notwendig, Bedürfnisse und Motive von Individuen zu betrachten: Warum möchten sich Individuen beteiligen? In diesem Zusammenhang soll ein kurzer Exkurs zur Integration genutzt werden, um Bedürfnisse und Motive zur Beteiligung zu ergründen. Daran anschließend wird der Blick auf Hindernisse und Grenzen gerichtet. Hier geht es um die Fragen: Wenn das Verständnis von Partizipation und die Motive der Individuen

erklärt sind, wo liegen die Grenzen der Beteiligung? Wie sind diese Grenzen in Zusammenhang mit dem Arbeitskontext, in dem Partizipation in dieser Arbeit ursprünglich angesiedelt ist, zu verstehen?

Daran schließt sich ein Überblick über Forschungsergebnisse an, die sich sowohl mit Arbeitszufriedenheit als auch mit Partizipation beschäftigen. Aus der Menge an Untersuchungen und Forschungen werden eben jene Ergebnisse exemplarisch aufbereitet, welche zum Beleg als auch zur Begründung der Forschungsfrage notwendig sind.

9.2 Partizipationsverständnis

Partizipation heißt laut wörtlicher Übersetzung: teilhaben und mitbestimmen (vgl. Langenscheidt, 2022). Neben aktiver Teilhabe kann Partizipation auch als „sich etwas aneignen übersetzt werden“. So ist Partizipation nicht nur ein aktiver Prozess des Individuums zur Teilhabe, sondern beinhaltet auch die aktive Aneignung eines Systems, um teilhaben zu können. Im Folgenden soll ein Blick auf das Verständnis von Partizipation aus politischer und pädagogischer Sicht geworfen werden (vgl. Scheu et. al. 2013, S. 19).

9.2.1 Politisches Verständnis von Partizipation

Partizipation ist ein politisches Merkmal demokratischer Gesellschaften. Es bedeutet, Individuen an politischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen, z. B. in Form von Wahlen. Dafür braucht es zum einen Räume, die Mitbestimmung zulassen und gleichzeitig Methoden, um allen Individuen die gleichen Möglichkeiten der Beteiligung zu geben.

Damit alle Individuen einer Gesellschaft mitbestimmen können, müssen alle über die gleichen Informationen verfügen. Am Beispiel Wahlen anknüpfend setzt Mitbestimmung voraus, dass alle Individuen die gleichen Informationen über die Inhalte der Abstimmung haben. Das wiederum erfordert, dass alle die gleichen Möglichkeiten haben, an Informationen zu gelangen. Von Seiten der Politik ist es damit notwendig, die Informationen zur Verfügung zu stellen, damit ein umfassender Einblick in den Entscheidungsprozess und die Konsequenzen der jeweiligen Entscheidung ersichtlich ist. Die Individuen zu informieren wird zu einem zentralen Bestandteil von Partizipation und kann gleichzeitig zu einer Hürde für Menschen werden, die keinen Zugang zu notwendigen Informationen erhalten oder deren Zugang zu Beteiligungsmethoden beschränkt ist, z. B. durch den Mangel an Sprache.

Damit sind bereits zwei Aspekte der Partizipation aufgegriffen: informieren und mitbestimmen lassen. Allerdings unterscheidet sich Teilhabe in weiteren Kategorien, die in ihrer Vielfalt kurz erläutert werden sollen:

- Partizipation wird zum einen als Leiter mit verschiedenen Stufen der Teilhabemöglichkeiten gesehen. Eine Form der Teilhabe ist dabei bereits durch Informieren der Individuen gegeben, was auf der Leiter eine der niedrigsten Stufen der Partizipation darstellt. Als weitere Stufen werden (u. a.) Anhörung und Einbeziehung genannt. Die höchste Stufe der Partizipation ist in der Selbstverwaltung gegeben. Diese Stufe ist erreicht, wenn Individuen sich ohne Hilfe und Unterstützung von „außen“ organisieren können, bspw. Vereine, die sich autark organisieren (vgl. Arnstein 2019).
- Als weitere Kategorie wird die direkte und die indirekte Partizipation unterschieden. Direkte Partizipation beschreibt die unmittelbare Mitbestimmung an Entscheidungen, und die indirekte Mitbestimmung findet über Interessensvertreter:innen statt (vgl. Scheu et al. 2013).
- Partizipation wird unterteilt in Beteiligung, Teilnahme und Teilhabe, wobei sich Beteiligung auf die reine Meinungsäußerung zu einem Beschluss bezieht. Teilnahme meint die aktive Beteiligung an (Entscheidungs-)Prozessen. Teilhabe bezieht sich auf den Bereich darüber hinaus: Hier wird vom „Ausdruck des Grundrechts“ Gebrauch gemacht und Partizipation wird genutzt, um die eigenen Lebensentwürfe zu verfolgen und sich dabei an gesellschaftlichen Ressourcen zu bedienen (vgl. Schnurr 2018, S. 643).

Partizipation ist ein Prozess der Auseinandersetzung mit eigenen Werten und denen der Gemeinschaft. Als Anpassungs- und Differenzierungsprozess finden Individuum und Gesellschaft zusammen, dabei können Werte des Individuums an gesellschaftliche Erwartungen angepasst werden (vgl. Bora 2005, S. 17). Gleichzeitig findet Partizipation eben dann statt, wenn der gesellschaftliche Raum sich entsprechend dem Einfluss des Individuums anpasst (vgl. Gusy 2005, S. 253). Wenn Teilhabe gegeben ist, muss das System, in dem das Individuum partizipiert, so flexibel sein, dass es sich auch dem Individuum anpassen kann. Wenn Bürgerinnen und Bürger an der Städteplanung beteiligt sind, kann diese nicht vorab geplant sein. Die Planung muss sich an den Bedürfnissen und Interessen der Bürgerinnen und Bürger orientieren. Ebenso müssen Erwartungen und Bedürfnisse der Bürgerinnen und Bürger an die Rahmenbedingungen der Stadtplanung (finanzielle Möglichkeiten, Mobilität etc.) angepasst werden.

Als Voraussetzungen zur politischen Partizipation können folgende Bedingungen zusammengefasst werden:

- Der Raum zur Partizipation muss für die Bürgerinnen und Bürger geöffnet werden.
- Es braucht Methoden zur Teilhabe, welche für alle Individuen nachvollziehbar und zugänglich sind, z. B.: Ein Fragebogen ist für Rückmeldungen sinnvoll, führt jedoch zur Ausgrenzung von Analphabeten und Analphabetinnen.
- Es braucht Transparenz über bereits festgelegte Ziele und Rahmenbedingungen. Daraus ergibt sich ein Handlungsbereich, der für die Bürgerinnen und Bürger überschaubar ist. Auf Basis dieses Handlungsbereichs sind Grenzen der Partizipation festgelegt. Gleichzeitig wird der Handlungsspielraum überschaubar und sichtbar.
- Individuen müssen informiert werden über Inhalte, mögliche Konsequenzen und Grenzen ihrer Mitbestimmung.
- Partizipation gelingt nur dann, wenn Offenheit und Reflexion der Instanz vorhanden sind, die den Raum zur Teilhabe öffnen.
- Individuen müssen sich in der Lage fühlen, Entscheidungen mitzubestimmen. Die Methoden der Beteiligung müssen zugänglich sein und die Individuen werden ausreichend informiert (vgl. Gusy 2005, S. 249–257).

Kurzum: Teilhabe von Individuen am demokratischen Zusammenleben erwächst aus politischen Strukturen, die es allen Individuen ermöglichen, zu partizipieren.

9.2.2 Pädagogisches Verständnis von Partizipation

Partizipation in der pädagogischen Arbeit basiert auf den dargestellten politischen Strukturen und Gesetzgebungen. Die Grundlage der pädagogischen Arbeit bilden zum einen Gesetze, wie das Gesetz zur frühen Bildung und Betreuung (vgl. KiBiz, 2020) oder das SGB VIII, in dem festgeschrieben steht, dass Kinder und Individuen in Belange einbezogen werden müssen, die ihr Leben betreffen (vgl. Sozialgesetzbuch (VIII) Kinder und Jugendhilfegesetz 2021; Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern – sechstes Gesetz zur Ausführung des Achten Buches Sozialgesetzbuch 2020). Darüber hinaus wurden im Rahmen der Menschenrechtskonventionen der Vereinten Nationen Richtlinien festgehalten, welche postulieren, dass es Aufgabe des Staates ist, Individuen über ihre Rechte zu informieren, sie an Entscheidungen zu beteiligen und Zugang zu Informationen zu gewähren (vgl. UNICEF 1989).

Diese Gesetze rahmen die pädagogische Arbeit und bilden die Schnittstelle zwischen politischen Strukturen und Pädagogik: Demokratische Gesellschaften müssen die Voraussetzungen zur Partizipation bereitstellen, jedoch müssen sich Individuen aktiv einbringen, damit Partizipation gelingt. Hier wiederum setzt die pädagogische Arbeit an.

Pädagogische Arbeit zielt darauf, Individuen in ihrer Selbstständigkeit und Autonomie zu unterstützen, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (vgl. Schnurr 2018, S. 631 ff.). Das setzt voraus, dass Individuen diese Kompetenz im Laufe ihrer Sozialisation gelernt haben, z. B. Teil des Arbeitslebens zu werden, in sozialen Gruppen zu agieren, mit Menschen in Kontakt zu kommen. Es zeigt sich, dass nicht alle Individuen über diese Kompetenz oder das Bedürfnis nach Teilhabe verfügen. Gerade Kinder, benachteiligte oder beeinträchtigte Individuen haben dies im Laufe ihrer Sozialisation (noch) nicht gelernt; sei es, weil sie selbst nicht darin bestärkt wurden, ihre Meinung zu äußern oder es keine Vorbilder oder strukturellen Möglichkeiten im sozialen Umfeld gab, die Teilhabe gefördert und gefordert haben (vgl. Schnurr 2018, S. 643). Heute ist es bereits Bildungsaufgabe pädagogischer Arbeit im Elementarbereich, die Kinder in ihrer Mitbestimmung zu unterstützen und Mitbestimmung als Teil des sozialen Aufwachsens zu verstehen (vgl. Moser/Wrentschur 2018, S. 128).

Aus Sicht des Individuums setzt Teilhabe voraus, mit Menschen in Kontakt zu treten, sich zu öffnen, ein Bewusstsein für die eigenen Kompetenzen zu erlangen – pädagogische Arbeit begleitet beim Erlernen dieser Fähigkeiten. Hier zeigt sich die Verortung pädagogischer Arbeit im Hinblick auf Partizipation: Politische Strukturen geben den partizipativen Rahmen, das Individuum muss sich allerdings aktiv einbringen, damit Partizipation gelingt – wer sich nicht aktiv einbringen kann, wird durch pädagogische Begleitung zur Teilhabe befähigt (vgl. Schnurr 2018).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Partizipation als ein Prozess aktiver Auseinandersetzung strukturelle Voraussetzungen verlangt, die vonseiten der politischen Führung gegeben sein müssen und gleichzeitig die aktive Ausgestaltung und Nutzung dieser Strukturen verlangt. Dafür braucht es Individuen, die sich aktiv einbringen. Vereinfacht ließe sich sagen, Politik stellt den Rahmen, und pädagogische Arbeit fördert die Fähigkeit zur aktiven Teilhabe im Individuum.

9.3 Partizipation als Methode der Integration

Im Diskurs um Partizipation sollte auch ein Blick auf die Motivation zur Partizipation geworfen werden: Warum möchten Individuen beteiligt sein und sich einbringen? Die Antwort findet sich im menschlichen Grundbedürfnis, „dazugehören zu wollen“ (siehe Kapitel 8.3.2, 8.3.6, 9.5) und Teil eines Ganzen zu sein. So wird Teilhabe zu einem zentralen Aspekt menschlicher Bedürfnisbefriedigung.

Wichtig für diese Arbeit ist dieses Bedürfnis insofern, als dass Partizipation die Integration in einer Gesellschaft fördert. In diesem Abschnitt soll kurz betrachtet werden, wie der Prozess der Integration in einer sozialen Gruppe verläuft. Dabei wird der Fokus auf die Aspekte von Integration gelegt, welche zum einen für den Prozess der Partizipation von Bedeutung sind und zum anderen solche, die sich als Widersprüchlichkeiten dazu darstellen.

Das Bedürfnis, dazuzugehören, wird darüber befriedigt, dass sich Individuen als Teil einer Gemeinschaft wahrnehmen. Diese Wahrnehmung erfolgt über Resonanz. Der Begriff Resonanz wird hier stellvertretend für Feedback genutzt. Anders als Feedback, welches als inhaltliche Rückmeldung verstanden wird, wird Resonanz als eine Form der Wahrnehmung betrachtet, unabhängig des Inhalts (vgl. Rosa 2016; siehe Kapitel 9.4). Resonanz bedeutet, sich informiert, wahrgenommen und ernst genommen zu fühlen sowie gesehen zu werden. Bezugnehmend auf vorherige Kapitel gelingt Teilhabe über einen „Anpassungs- und Differenzierungsprozess“ (Bora 2005, S. 17): Individuum und System passen einander an, sodass Werte und Erwartungen übereinstimmen. Dies wirft die Frage auf, inwieweit erst Anpassung oder erst Differenzierung stattfindet. Es heißt dazu, dass Integration darüber stattfindet, dass Individuen die Werte eines Systems wahrnehmen, ihre eigenen zurückhalten und sich in das bestehende System einfügen. Über Resonanz und Wahrnehmung der Individuen des bestehenden Systems wird das Bedürfnis, „dazugehören zu wollen“, befriedigt. Im Anschluss folgt der Differenzierungsprozess: Nach erfolgreicher Anpassung öffnet sich das Individuum und bringt eigene Werte mit in das bestehende System ein (vgl. Stichweh 2005, S. 35). Dies kann zum einen dazu führen,

- dass Individuen für ihre eigenen Werte nicht mehr die gleiche Resonanz erhalten, wodurch ein Abwägungsprozess stattfinden muss (vgl. Bora 2005, S. 26). Werden die eigenen Werte zurückgestellt oder wird der Ausschluss aus dem System riskiert?
- dass Individuen ihre eigenen Werte den Werten des Systems anpassen. Zur Befriedigung des Grundbedürfnisses, Teil einer Gruppe zu sein, werden die Werte des Systems über die eigenen Werte gestellt und internalisiert. Die Werte des Systems verschmelzen mit den eigenen Werten. Infolgedessen nimmt das Individuum die Werte der Gruppe als dessen eigene wahr. Dafür ist eine starke Resonanz des Systems notwendig (vgl. Deci/Ryan 1993).
- dass sich die Werte der Gruppe entsprechend den Werten des Individuums anpassen. Die Voraussetzung dafür ist zum einen die Wahrnehmung der Meinung der Individuen, zum anderen die Flexibilität des Systems, auf diese Meinungen zu reagieren und sie zu berücksichtigen (vgl. Schnurr 2018, S. 643).

Als zentraler Aspekt zur Integration in eine Gesellschaft wird Resonanz benannt. Die Art und Häufigkeit der Resonanz entscheiden über den Grad der Anpassung nach eigenen Werten und Werten der Gruppe. Unabhängig davon kann festgehalten werden, dass Resonanz das Bedürfnis des „dazugehören Wollens“ befriedigt und somit zum zentralen Aspekt von Integration und damit auch zur Partizipation wird. Resonanz bestätigt, als Teil einer Gemeinschaft anerkannt zu sein (vgl. Bora 2005, S. 27; Stichweh 2005, S. 35).

9.4 Resonanz: Begriffsklärung

Der Begriff der Resonanz fand den Ursprung in der Physik. Resonanz beschreibt den Zustand zweier Objekte in einem System, die miteinander schwingen (vgl. Rosa 2022, S. 281). Somit braucht es mindestens zwei Objekte, die in einem Resonanzraum existieren. Der Soziologe Hartmut Rosa (2022) betrachtet Resonanz als eine Beziehung zwischen zwei Körpern bzw. Objekten, die aufeinander reagieren, ohne dass die Reaktion in einem kausalen Zusammenhang zueinandersteht. Dabei beschreibt Rosa Resonanz als „In-Beziehung-Treten“ und als Modus des „In-der-Welt-Sein[s]“ (S. 285). Resonanz kann als basales menschliches Bedürfnis betrachtet werden, ohne dessen Erfüllung die Gefahr einer Entfremdung mit der Welt folgen kann. Entfremdung beschreibt dabei das Gefühl der Leere und der Unbedeutsamkeit. Der Mangel an Resonanz führt zu einem Gefühl des Unverbundenseins (vgl. Rosa 2022, S. 25 f.).

Basierend auf der Frage nach einem glücklichen Leben diskutiert Rosa (2022), welche Bedeutung materielle und persönliche Ressourcen für das Empfinden eines glücklichen Lebens haben. „Meine These ist, dass es im Leben auf die Qualität der Weltbeziehung ankommt (...)“ (S. 19). Als Weltbeziehung betitelt er das Gefühl des Verbundenseins mit der Welt, welches sich über die Erreichbarkeit eines Gegenübers einstellt: das Gefühl, jemand anderen erreichen und selbstwirksam sein zu können. Diese Verbindung wird über Anerkennung, Liebe und Wertschätzung des Gegenübers vermittelt. Laut Rosa werden insbesondere Bildungsprozesse erst über die Berührung zueinander entwickelt und werden von der gegenseitigen Anteilnahme der Individuen positiv beeinflusst. Das Gefühl, getragen zu werden, wird als zentraler Aspekt des Verbundenseins und der Resonanz betrachtet (vgl. 2022, S. 25, 28 f.).

Für diese Arbeit ist Resonanz insbesondere im Zusammenhang mit Partizipation und Arbeitszufriedenheit von besonderem Interesse. Feedback wird als Faktor der Arbeitszufriedenheit betrachtet, wobei Feedback eine inhaltliche Rückmeldung zu einer gezeigten Leistung betitelt (vgl. Hattie/Timperley 2007, S. 81). Für Partizipation wiederum ist Resonanz ein zentraler Faktor, der das Gefühl von Zugehörigkeit sicherstellt, ohne Wertung einer Leistung. Es ist keine

inhaltliche Rückkopplung vonnöten für das Gefühl von Verbundensein. Daher soll der Resonanzbegriff den Begriff Feedback in dieser Arbeit ablösen, sofern Feedback nicht als Teil eines Konzeptes dargestellt wird.

9.5 Partizipation als Motivation zum Erbringen von Qualität

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt ist die Wirkung von Partizipation. Welche Folgen hat Partizipation für Individuen und Gesellschaft? Dies soll in diesem Kapitel diskutiert werden.

Partizipation zielt auf das Erleben von Selbstwirksamkeitserfahrungen ab: Dies meint, die eigene Meinung mitzuteilen, mitzugestalten, mitzubestimmen, informiert zu werden oder Entscheidungen treffen zu können. Daher soll ein Exkurs über die Selbstwirksamkeitstheorie von Deci und Ryan (1993) gemacht werden.

Die Theorie der Selbstwirksamkeit von Deci und Ryan (1993) soll in diesem Teil in Verbindung mit Qualität und Leistung aufgegriffen werden. Deci und Ryan haben sich in ihrer Theorie auf die soziale Umgebung und Lernmotivation bei Schülerinnen und Schülern fokussiert. Die Ergebnisse lassen sich auch auf den Arbeitskontext übertragen: Betrachtet man Prozesse der Leistungs- und Qualitätsentwicklung, werden diese maßgeblich beeinflusst durch Motivation und Selbstbestimmung (siehe Kapitel 8, 8.3.2, 8.3.6) der Beschäftigten. So kann diese Theorie in Ausschnitten für diese Arbeit von großem Interesse sein.

Die Frage, der in diesem Abschnitt gezielt nachgegangen werden soll, ist, inwieweit sich Rückmeldung und die Einbindung in ein System auf die Qualität und Leistung der Arbeit auswirken.

Zum Einstieg soll hierfür ein Blick auf die Unterschiede intrinsischer und extrinsischer Motivation geworfen werden und darauf, welche Faktoren sich motivationssteigernd auswirken:

- Intrinsische Motivation ist interessengebunden, damit ist sie nicht ausschließlich auf das zu erwartende Ziel ausgerichtet. Sie wird durch Neugier, Explorationsverhalten und die Freude am Handeln angetrieben.
- Extrinsische Motivation ist instrumentell. Eine Handlung wird nicht aus eigenem Interesse angetrieben, sondern durch eine Bekräftigung von außen (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 225).

Anfänglich gingen Deci und Ryan davon aus, dass Menschen, die eine Handlung intrinsisch motiviert durchführen, durch Bekräftigung von außen (z.B. finanzielle Anreize) eher demotiviert werden (vgl. ebd., S. 226). Heute herrscht hingegen die Meinung vor, dass beide Motivationspole nicht gegeneinander arbeiten, sondern einander noch bestärken. Wird eine intrinsische Handlung durch

äußere Anreize bekräftigt, steigert die Motivation. Deci und Ryan erklären, dass intrinsische Motivation primär vom Bedürfnis nach Wirksamkeit und Selbstbestimmung geleitet wird, extrinsische Motivation durch alle drei Bedürfnisse. Über die Befriedigung der drei Grundbedürfnisse wird die intrinsische Motivation bestärkt und die extrinsische Motivation internalisiert (vgl. ebd., S. 292). Das bedeutet, dass über die Befriedigung der Bedürfnisse nicht nur die intrinsische Motivation gesteigert wird, sondern darüber hinaus werden Anforderungen, die der sozialen Zugehörigkeit dienen, internalisiert und das Gefühl des selbstbestimmten Handelns lässt sie intrinsisch wirken.

Externe Bekräftigung, welche nicht als Kontrolle, sondern als Begleitung und selbstwirksamkeitsfördernde Maßnahme wahrgenommen wird, wirkt sich zusätzlich stärkend auf die Motivation aus. Deci und Ryan beschreiben dieses wie folgt: „Die soziale Umgebung fördert somit das Auftreten intrinsischer Motivation insoweit, als sie die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie unterstützt“ (Deci/Ryan 1993, S. 230). Aus dieser Theorie leiten Deci und Ryan Faktoren ab, die motivationsfördernd bzw. motivationshemmend sind (siehe folgende Tabelle 3.)

Tabelle 4: Motivationsfördernde und motivationshemmende Faktoren (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 230)

Motivationsfördernde Faktoren	Motivationshemmende Faktoren
Rückmeldungen	materielle Belohnung
Wahlrecht/Wahlmöglichkeiten	Strafandrohung
Maßnahmen, die Eigeninitiative fördern	Termindruck
Äußerung anerkennender Gefühle	besondere Auszeichnungen

Die Wirksamkeit dieser Faktoren hängt dabei wesentlich von der Art und Weise ab, wie sie kommuniziert werden. So können beispielsweise auch Belohnungen als motivationsfördernd wahrgenommen werden, wenn sie autonomieunterstützend sind (vgl. ebd., S. 231). Auch Bandura (1978) bestätigt dies im Rahmen seiner Theorie des sozialen Lernens: „In this mode of conveying response information, the conception of the appropriate behavior is gradually constructed from observing the effects of one’s actions rather than from the examples“ (Bandura 1978, S. 140).

Neben den drei Grundbedürfnissen wirkt sich auch das Anforderungsniveau gestellter Aufgaben auf die Motivation aus. Um intrinsisch motiviert zu sein, sollten die gestellten Aufgaben als Herausforderungen wahrgenommen werden, als Handlungsziel, und gleichzeitig zu den individuellen Fähigkeiten passen. Rückmeldungen wirken sich dabei bestärkend und unterstützend auf die Motivation aus, wenn sie auch hier wieder selbstwirksamkeitsfördernd kommuniziert werden. Negative Rückmeldungen wirken sich dann motivierend aus, wenn sie den Menschen befähigen, Aufgaben zukünftig besser lösen zu können. Kritik

sollte also lösungsorientiert sein und zur Verbesserung beitragen (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 231). Überprüfbarkeit und Kontrolle stärken nicht nur die Motivation, sondern beeinflussen die Selbstwirksamkeitserwartung und tragen zum Interesse und, so Bandura (1978), zur Leistung bei. So konnten auch Deci und Ryan nachweisen, dass Schüler:innen neugieriger und eigenständiger waren, wenn die Lehrperson zum einen das Interesse der Kinder (z. B. durch Orientierung an der Lebenswelt der Kinder) wecken konnten, zum anderen beeinflusste das autonomieunterstützende Verhalten der Lehrperson die Selbsteinschätzung der Schüler:innen, als Grundlage des eigenständigen Arbeitens. Autonomiefördernd wird beschrieben als das Angebot von Wahlmöglichkeiten und die (Person betreffende) Berücksichtigung anderer Perspektiven (vgl. ebd., S. 232). Diese Theorie wird gestützt durch Latham und Locke (siehe Kapitel 8.3.6), die postulierten, dass sich Resonanz und autonomieunterstützendes Verhalten positiv auf die Leistung der Beschäftigten auswirkten.

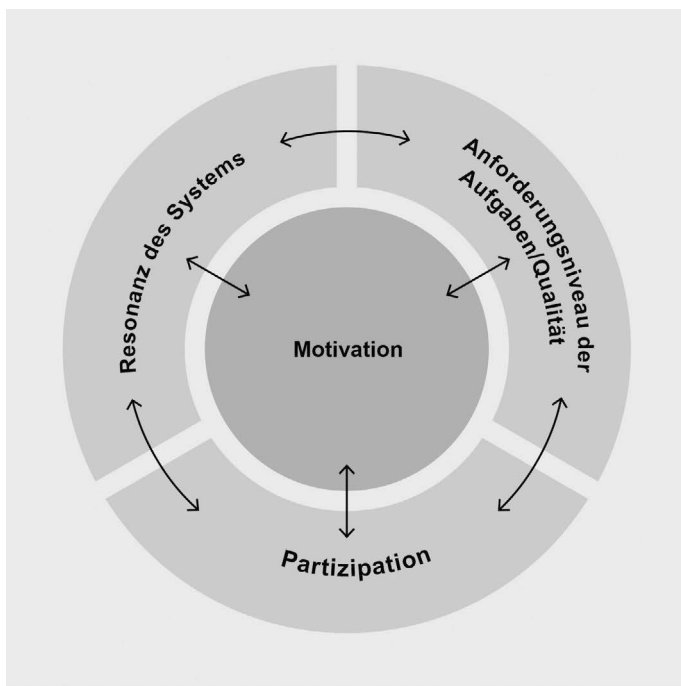


Abbildung 20: Einflussfaktoren von Motivation. (Eigene Darstellung)

Zusammenfassend erklären Deci und Ryan (1993), dass eine Umgebung, die das Bestreben nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit sicherstellt, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse und das Bedürfnis nach autonomem Handeln stärkt. Diese ermöglicht es dem Individuum, die eigenen Kompetenzen zu erleben und einzusetzen. Dies führt zu engagiertem,

motiviertem Handeln und trägt zur Qualität der Arbeit bei (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 236). Entsprechend lässt sich ableiten, dass die soziale Umgebung und die darauf erlebte Resonanz entscheidend für die Leistung eines Individuums sind. Aus den Konzepten der Arbeitszufriedenheit ist bereits bekannt, dass Partizipation zur Zufriedenheit führt und Zufriedenheit ebenfalls zur Qualität und Leistung beiträgt. Dieser Zusammenhang wird hier bestätigt.

9.6 Widersprüche

Aus den vorangegangenen Kapiteln wird der große Gewinn für die Arbeitsleistung, Motivation und Zufriedenheit durch Partizipation deutlich. Es bleibt fraglich, wo und warum Teilhabe trotzdem an ihre Grenzen stößt.

Wie bereits im Teil „zum Verständnis von Partizipation“ angedeutet, ist ein zentraler Bestandteil der Teilhabe das Informieren der Individuen. Dabei bleibt fraglich, inwieweit Informationen zum einen neutral und unbefangen vermittelt werden können, zum anderen kommt die Frage auf, wie sichergestellt werden kann, dass alle Informationen zur Entscheidung alle Individuen gleichermaßen erreichen. Wenn es eine Voraussetzung zur Partizipation ist, dass alle Individuen über die gleichen Informationen verfügen, entsteht die Schwierigkeit, wie machbar und messbar diese Bedingung ist (vgl. Schnurr 2018, S. 635 ff.).

Daran anschließend stellt sich die Frage, ob es überhaupt notwendig ist, dass alle Individuen gleichermaßen bestimmen dürfen oder ob Teilhabe auch darüber funktioniert, dass nur einzelne Interessensgruppen bzw. Individuen über Teilbereiche entscheiden. Das wirft wiederum die Frage auf, wie über Interessensgruppen entschieden wird. Wer legt fest, was von wem entschieden wird? So können sich interessierte Individuen zwar Interessensgruppen anschließen, jedoch bleibt auch hier kritisch zu betrachten, inwieweit der Zugang zu diesen Gruppen für alle gleich möglich ist. Wissen alle interessierten Individuen von der Möglichkeit, einer Interessensgruppe beizutreten? Wie wird mit Sprachbarrieren umgegangen? (vgl. ebd., S. 644).

Ein weiterer kritischer Aspekt ist jener der „Nicht-Mitbestimmung“ (Bora 2005, S. 29). Ist „Nicht-Mitbestimmung“ etwas, wofür sich Individuen aktiv entscheiden, als eine Form der Enthaltung oder ist „Nicht-Mitbestimmung“ darauf zurückzuführen, dass Menschen sich nicht in der Lage fühlen, mitzubestimmen? Ist dieses Phänomen hier auf einen Mangel an Verständnis, Interesse oder persönlicher Zurückhaltung zurückzuführen?

Dieser Aspekt wird in der Diskussion um Partizipation wenig beleuchtet und lässt nur Mutmaßungen zu.

Eine Mutmaßung lautet, dass Individuen sich nicht in der Lage fühlen, sich zu beteiligen. Begründet wird dies damit, dass die Äußerung der eigenen Meinung von Individuen als Wagnis wahrgenommen wird. Entsprechend verlangt

Mitbestimmung Übung in einem vertrauten Umfeld (vgl. Moser/Wrentschur 2018, S. 128). Individuen, die in festen Strukturen und eher fremdbestimmt leben, verlassen gewohntes Terrain und müssen Mitbestimmung in einem vertrauten Umfeld lernen und üben. Die eigene Meinung im Lokalverband einzubringen, in dem die Nachbarschaft bekannt ist, kann als Übung dienen, bevor Teilhabe auf öffentlicher Ebene stattfindet.

Ein weiterer Aspekt kann sein, dass Individuen sich mangels Informationen und Transparenz der Konsequenzen nicht in der Lage sehen, eine Entscheidung treffen zu können. „Nicht-Mitbestimmung“ würde hier als Folge einer möglichen Überforderung betrachtet werden (vgl. Scheu et al. 2019, S. 18).

Partizipation kann auch als Hierarchisierung empfunden werden. Obwohl Partizipation die Beteiligung an Entscheidungsprozessen aller beinhaltet, braucht es Verantwortliche, die festlegen, welche Entscheidungen von welchen Interessensgruppen mitbestimmt werden (vgl. Gusy 2005, S. 248 f.). In demokratischen Gesellschaften stellt sich die Hierarchisierung folgendermaßen dar: In politischen Debatten muss der Raum für die Meinung der Individuen einer Gesellschaft geschaffen werden. Darauf sind die partizipierenden Individuen angewiesen. Die politische Schicht einer Gesellschaft entscheidet über die Mitbestimmung der Individuen. Teilhabe wird so zu einem „von oben auferlegten“ Privileg, einhergehend damit, dass Teilhabe wiederum nur dadurch gelingt, wenn vom „Privileg“ Gebrauch gemacht wird. Darüber hinaus wird kritisch benannt, dass Partizipation als Legitimierung für politische Entscheidungen dient: Im Rahmen einer „Schein-Partizipation“ wird zwar der Raum zur Mitbestimmung der Interessensgruppen gegeben, jedoch kann dieser wiederum von politischer Ebene begrenzt und beeinflusst sein: Entscheidungsräume können extra klein gehalten werden, Informationen können nicht objektiv wiedergegeben oder manipuliert werden. Auf diese Weise legitimiert Partizipation die Entscheidungen und Handlungen, die von politischen Machthabern durchgesetzt werden wollen (vgl. Arnstein 2019, S. 24; Scheu et al. 2019, S. 20).

Zusammenfassend lässt sich kritisch anmerken, dass Partizipation weder messbar noch einheitlich in ihrer Umsetzung ist. Die strukturellen Gegebenheiten, die vonseiten der politisch Machthabenden bestimmt werden, sind subjektiv beeinflusst. Welche Informationen an Interessensgruppen weitergetragen werden, hängt von der Einschätzung der politisch Machthabenden ab. Gleichzeitig kann Teilhabe in Interessensgruppen dazu führen, dass interessierte Individuen ausgegrenzt werden, da sie als „Nicht-Interessierte“ wahrgenommen werden. Partizipation bleibt hier, trotz der strukturellen Ebene, bei einer subjektiven Einschätzung der Umsetzung.

Neben den kritisch zu nennenden strukturellen Aspekten ist das Individuum eine ebenso wenig neutrale Größe im Teilhabeprozess. So ist die aktive Teilhabe zwar vom gleichen Grundbedürfnis der Individuen motiviert, es bleibt jedoch die Frage offen, welche Motive zur „Nicht-Teilnahme“ führen. Ähnlich einer

Black-Box verbleiben die Gründe der „Nicht-Teilnahme“ im Dunkeln. Um die größtmögliche Struktur und Messbarkeit der Partizipation aufseiten des Individuums herzustellen, würde es Kenntnisse und Transparenz verlangen. Wenn es gelänge, Motive der „Nicht-Mitbestimmung“ zu ergründen und Voraussetzungen zur Mitbestimmung abzuleiten, könnte eine Struktur geschaffen werden, welche die Wahrscheinlichkeit der Teilhabe erhöht.

9.7 Zusammenfassung: Arbeitszufriedenheit kindheitspädagogischer Fachkräfte

Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Selbstwirksamkeit kann über Partizipation befriedigt werden. Partizipation ist dabei eine Methode zur Integration in ein System, wobei sich Integration und Partizipation als Anpassungs- und Differenzierungsprozess vollzieht. Teilhabende müssen sich aktiv in das System einbringen, das System wiederum muss Räume öffnen, in denen Teilhabende mitbestimmen können.

Über Räume zur Teilhabe müssen Individuen informiert sein. Der Handlungsrahmen, sowie notwendige Informationen und Konsequenzen für das individuelle Handeln müssen für alle Beteiligten transparent sein.

Teilhabe wird über Resonanz motiviert. Dabei ist Resonanz bewusst neutral gewählt, da sowohl zustimmende Resonanz als auch konstruktiv-kritische Rückmeldungen als positiv erlebt werden. Bedeutsam ist, dass Rückmeldungen als autonomieunterstützend erlebt werden.

Fraglich bleibt, inwieweit Partizipation gemessen und überprüft werden kann und welche Motive sich hinter der „Nicht-Teilnahme“ von Individuen verbergen.

10 Arbeitszufriedenheit, Partizipation und Qualität

Heute bewegen sich viele Studien im Zusammenspiel von Qualität und Inhalten der Mitbestimmung am Arbeitsprozess und Arbeitszufriedenheit. Dabei wird z. B. Das Einbringen eigener Kompetenzen als Bestandteil eines partizipativen Arbeitsprozesses betrachtet und steht in ebenso engem Zusammenhang zur Qualität der Arbeit und der Zufriedenheit der Beschäftigten.

Nach dem Konzept von Deci und Ryan (1993), in dem der Zusammenhang zwischen Motivation und Leistung dargestellt wird (siehe Kapitel 9.5) belegen auch Forschungsergebnisse, dass Arbeitsbedingungen das Engagement der Beschäftigten und die Qualität der Arbeit beeinflussen (vgl. Viernickel/Voss 2012; Rudow 2004).

In diesem Zusammenhang werden auch das Streben nach Autonomie, nach Verantwortungsübernahme und der Wunsch, Teil eines Ganzen zu sein, als wiederkehrende Faktoren der Arbeitszufriedenheit genannt (vgl. Deci/Ryan 1993; Oldham/Hackman 1976; Herzberg 1959). Dabei sind dies zentrale Aspekte von Partizipation (vgl. Schnurr 2018, S. 831 ff.; Moser/Wrentschur 2018, S. 128), die gesellschaftliche Teilhabe sicherstellen. Im Kontext von Arbeitszufriedenheit wird hier der Wunsch der Beschäftigten nach dem Eingebundensein in ein Team oder Teil eines betrieblichen Arbeitsprozesses zu sein, bestätigt.

Darüber hinaus wird aufgezeigt, dass Orientierung im Rahmen der Konzeption und Stellenbeschreibungen gewünscht wird und Widersprüchlichkeiten sowie fehlende Informationen zur Unzufriedenheit beitragen (vgl. Schreyer et al. 2014). Herzberg (1959) hebt die Bedeutung der Kontext-Faktoren wie Unternehmensadministration und soziale Beziehung als bedeutsame Faktoren der Zufriedenheit und Motivation hervor. Der Mangel an Kontext-Faktoren kann zu einer Belastung und Desorganisation führen.

Zusammenfassend kann abgeleitet werden:

- Zufriedenheit ist abhängig von Resonanz und dem Gefühl, eingebunden zu sein.
- Resonanz wird als zentraler Faktor der Zufriedenheit und Arbeitsqualität durch Forschungsergebnisse bestätigt.
- Zur Zufriedenheit und Arbeitsqualität brauchen Beschäftigte Informationen und Orientierung. Diese Aufgabe ist vonseiten der jeweiligen Führungskraft bzw. dem Träger zu erfüllen.



Abbildung 21: Bedingungen und Folgen von Arbeitszufriedenheit. (Eigene Darstellung)

Das Empfinden von Arbeitszufriedenheit ist ein individuelles Gefühl und ist auf der Mikro-Ebene angesiedelt. Es wird jedoch deutlich, dass das Empfinden durch äußere Einflüsse und Rahmenbedingungen beeinflusst ist. So ist Arbeitszufriedenheit abhängig von Struktur und Orientierung, die von anderer Ebenen (Makro- und Mikro-Ebene) vorgegeben werden. Darüber hinaus wünschen sich Fachkräfte Möglichkeiten, um zu partizipieren. Wenn Fachkräfte das Gefühl haben, partizipieren zu können, z. B. eigenständig arbeiten zu können und ihre Kompetenzen einbringen zu können (vgl. Latham/Latham 1991), hat das Auswirkungen auf die Leistung (vgl. Deci/Ryan 1993) und Qualität ihrer Arbeit.

Spezifizierung der Fragestellung

11 Spezifizierung der Fragestellung

Anders als in den voran genannten Studien sollen in dieser Arbeit die Auswirkungen von Partizipation auf die Arbeitszufriedenheit ergründet werden. Die zentrale Forschungsfrage ist dabei: Hat Partizipation Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit?

Zeigen die vorgestellten Untersuchungen zwar einen Zusammenhang zwischen Partizipation und Arbeitsleistung auf (Kliche/Töppich/Koch-Gromus 2009; Latham/Locke 1991; Deci/Ryan 1993; Oldham/Hackman 1976), besteht eine Lücke in der Erforschung des Zusammenhangs von Partizipation und Arbeitszufriedenheit. So kann aus den genannten Konzepten der Rückschluss entnommen werden, dass Partizipation in einem Zusammenhang mit Leistung und Motivation steht. Dabei findet der Aspekt Arbeitszufriedenheit in dem Zusammenhang keine Berücksichtigung.

Jedoch zeigen Ergebnisse der AQUA-Studie (vgl. Schreyer 2014), dass der Großteil pädagogischer Fachkräfte bereits Partizipation bei ihrer Arbeit erlebt. Gleichzeitig fühlt sich diese Berufsgruppe stark belastet. Belastungsempfinden beeinflusst die Leistung der Beschäftigten. So bleibt zu klären, welche Form von Partizipation in der pädagogischen Praxis umgesetzt wird und wie diese die Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten beeinflusst. Ist Mitbestimmung der Beschäftigten eher eine arbeitsorganisatorische Voraussetzung, mit dem Ziel, Autonomie und Selbstbestimmung zu offerieren? Oder dient Partizipation der Wahrnehmung von Interessen und Bedürfnissen der Beschäftigten? Ist der Rahmen der Beteiligung transparent und sind Fachkräfte genügend über Inhalte und Konsequenzen aufgeklärt (vgl. Scheu et al. 2013)?

Der Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit, Qualität und Partizipation ist kein neuer, jedoch wurden bisher lediglich einzelne Aspekte der drei Konstrukte betrachtet und in Zusammenhang gebracht. Bisher wurden Inhalte der Partizipation, wie eigenständiges Arbeiten und das Mitgestalten von Arbeitsprozessen als Aspekte der Selbstwirksamkeit betrachtet (vgl. Latham/Locke 1991). Diese Aspekte wiederum sind auch Formen der Mitgestaltung, Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. Vor diesem Hintergrund wird die Frage in dieser Arbeit aufgeworfen, inwieweit einerseits Partizipation als Gesamtkonstrukt zur Arbeitszufriedenheit beiträgt, andererseits die Frage, welche Aspekte von Partizipation pädagogische Fachkräfte dabei besonders hervorheben.

Ziel dieser Untersuchung ist es nicht, einzelne Aspekte der Partizipation zu benennen, sondern dieses als Konstrukt in dessen Gänze zu erfragen und somit den Zusammenhang von Partizipation und Arbeitszufriedenheit zu ergründen.

Hierzu werden im Rahmen eines Leitfadenterviews keine einzelnen Inhalte abgefragt, sondern die Inhalte werden durch die Befragten selbst zum Ausdruck gebracht.

Über die zentrale Frage nach dem Zusammenhang von Partizipation und Arbeitszufriedenheit ergeben sich weitere Leitfragen:

- Q1 Wo wird Partizipation im Berufsalltag pädagogischer Fachkräfte erlebt?
- Q1.2 Welche Formen der Partizipation werden in Einrichtungen des Elementarbereichs umgesetzt?
- Q1.3 Wo erleben die Beschäftigten Grenzen und wie gehen sie mit diesen um?
- Q2 Wie wirkt sich der Grad der Partizipation auf die Zufriedenheit der Beschäftigten aus?
- Q2.1 Je mehr Partizipation, desto zufriedener die Beschäftigten?
- Q2.2 Korreliert das Erleben von Grenzen mit der Arbeitszufriedenheit?
- Q2.3 Wenn Partizipation zur Zufriedenheit beiträgt, sind die Beschäftigten zufriedener als die, die weniger partizipieren?

Ziel ist es, Auswirkungen von Partizipation auf die Arbeitszufriedenheit frühpädagogisch Beschäftigter zu finden. Davon ausgehend, dass pädagogische Fachkräfte viele Möglichkeiten der Mitbestimmung in ihrer Arbeit haben, soll erörtert werden, welche Gründe zu Unzufriedenheit führen. Dabei soll der Fokus nicht auf den Gründen der Unzufriedenheit liegen, vielmehr sollen Bedürfnisse transparent gemacht werden, deren Befriedigung zu Partizipation und Zufriedenheit führen. Neben dem Ergreifen der Bedürfnisse der Fachkräfte soll in dieser Arbeit auch der Blick auf die Motive zur „Nicht-Partizipation“ gelegt werden. Auch in diesem Zusammenhang soll ressourcenorientiert betrachtet werden, welche Bedingungen Teilhabe begünstigen.

Forschungsprozess

12 Forschungsvorgehen

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, welche Faktoren zur Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte beitragen. Dabei bieten sich sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden an. Vor dem Hintergrund, dass die Datenlage quantitativer Untersuchungen (siehe Kapitel 6, 7) viele Auskünfte über das Stimmungsbild in den einzelnen Tätigkeitsbereichen pädagogischer Fachkräfte vermittelt, besteht die Motivation für diese Arbeit im Verstehen von Zusammenhängen und Einzelheiten. Die Motivation des Verstehen-Wollens ist dabei ein zentrales Merkmal qualitativer Forschungsmethoden. So soll auch für diese Arbeit eine qualitative Methode gewählt werden. Aus diesem Grund findet die Erhebung durch ein leitfadengestütztes Interview (vgl. Helfferich 2011) statt und die Auswertung wird anhand der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1967) durchgeführt.

Zur Beantwortung der zentralen Frage dieser Arbeit werden 12–15 pädagogische Fachkräfte interviewt und nach ihrer Zufriedenheit bei der Arbeit befragt. Final wurde die theoretische Sättigung nach 12 Interviews erreicht, sodass sich die Ergebnisse auf 12 Interviews beziehen.

Die Methode des Leitfadeninterviews stellt dabei zum einen sicher, dass das Gespräch an den Inhalten der theoretischen Vorannahmen orientiert bleibt. Zum anderen stellt diese Form genügend Freiraum sicher, um eine Antwortvielfalt erhalten zu können. Die Form des Leitfadeninterviews dient der Erkundung verschiedener Bedingungen, welche zur Arbeitszufriedenheit beitragen und wahrt dabei eine festgelegte Struktur, um die Ergebnisse später in Zusammenhang zu setzen.

Die Auswertung wird anhand der Grounded Theory vorgenommen. Die Erhebung anhand eines Leitfadeninterviews eignet sich insofern, als sie eine Vergleichbarkeit der Daten sicherstellt, welche der Methodik der Grounded Theory gleicht. Die Grounded Theory strebt durch Vergleich des Datenmaterials die Entwicklung einer Theorie an, die aus den Daten selbst hervorgeht. Ziel dieser Untersuchung ist es zum einen, Auskünfte zu individuellen Faktoren zur Arbeitszufriedenheit zu erhalten und zum anderen, wiederkehrende Faktoren sichtbar zu machen. Dafür wird das Datenmaterial kontinuierlich miteinander in Beziehung gesetzt, wobei der erste Zugang auf individueller Ebene erfolgt. Jedes Interview wird individuell analysiert, die Auswertungen der einzelnen Interviews werden im Anschluss miteinander verglichen und in Beziehung gesetzt.

12.1 Erkenntnistheoretische Grundlagen der Grounded Theory

Grounded Theory zählt zu den qualitativen Forschungsmethoden und wird dem symbolischen Interaktionismus zugeordnet. Davon ausgehend, dass sich aus der Interaktion zwischen Individuen bedeutsame Inhalte entwickeln, die zu neuen Erkenntnissen führen, leitet die Grounded Theory ihre Theorie aus den Daten selbst ab. Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass sich bereits während des Forschungsprozesses erste Erkenntnisse gewinnen lassen, die für die weitere Forschung von Nutzen sein können. Ursprünglich lag die grundlegende Erkenntnis der Grounded Theory in der Emergenz: Laut Corbin (2011) „kommt die Theorie quasi von selbst zum Vorschein“, wenn Forschende die Daten aufmerksam betrachten (S. 164). Dabei sollte nicht nur die größtmögliche Objektivität der Datenbetrachtung gewährleistet werden, sondern Forschende sollen sicherstellen, dass sie eine Distanz zwischen der Meinung der Teilnehmenden und der eigenen Wahrnehmung wahren. Obwohl diese Grundlagen mittlerweile als überarbeitet gelten, stellen sie doch die Basis für die darauffolgende Ausgangspunkte der Grounded Theory dar (S. 165). Corbin (2011) und Charmaz (2011) haben die Grundannahmen von Glaser und Strauss (1967) weiterentwickelt und machen deutlich, dass die Ergebnisse immer der Konstruktion der Forschenden unterliegen. Gleichzeitig bekräftigt Corbin dennoch die Relevanz der Phänomene, die aus den Daten gelesen werden (vgl. 2011, S. 167 f.).

In diesem Abschnitt werden die erkenntnistheoretischen Grundlagen beleuchtet. Die einzelnen Forschungsabschnitte werden hier nicht in der Anwendung erläutert, sondern vielmehr im Hinblick auf die Bedeutung für den Erkenntnisgewinn dieser Arbeit. Dabei stützt sich die Darstellung der Grounded Theory in dieser Arbeit auf die Grundannahmen von Glaser und Strauss (1967) sowie Corbin und Strauss (1990). Diese werden durch Ergänzungen von (u. a.) Corbin (2011), Charmaz (2011), Breuer/Muckel/Dieris (2019) und Strübing (2021) angereichert.

Die Analyse der Daten beginnt nach der ersten Erhebung. Das heißt, dass mit der ersten Erhebung der Prozess der Auswertung beginnt. Die ersten Merkmale werden induktiv aus dem Material gelesen. Dieser Prozess wiederum beeinflusst fortan die Auswahl des Samplings (Stichprobe) und damit die zu erforschenden Daten. Auf diese Weise fließen die Ergebnisse der ersten Erhebungen in die Erhebung neuer Daten mit ein. Wurde die Auswertung der Daten im ersten Schritt als induktiv beschrieben, wird weiterhin von einem abduktiven Prozess gesprochen. Die Ergebnisse beruhen nicht nur auf dem vorhandenen Datenmaterial, sondern werden durch Rückgang ins Feld weiterentwickelt. Charmaz (2011) (u. a.) beschreibt diesen Prozess als Abduktion (vgl. S. 192). Relevante Phänomene und Merkmale können durch gezielte Auswahl des Samplings überprüft werden. Die aufmerksame Analyse der Daten und die Auswahl des Samplings bestimmen den Forschungsprozess und die Validität der Daten (vgl. Corbin/Strauss 1990, S. 6;

Glaser/Strauss 1967, S. 53 ff., 228). Als weiteren zentralen Aspekt der Grounded Theory nennen Corbin und Strauss (1990), dass sich die Konzepte aus Einheiten der Analyse entwickeln. Die rohen Daten werden ohne Bezugnahme zu theoretischen Vorannahmen gesichtet und in Konzepten gebündelt (vgl. S. 7). Dem zur Folge werden die Konzepte durch weiteres Material belegt oder angepasst, erst zu Konzepten und später zu Kategorien (siehe Kapitel 12.1.2.3, 12.2.5.3) zusammengefasst. Corbin und Strass (1990) erklären hierzu: „Categories are the ‚cornerstones‘ of a developing theory“ (S. 7). Die sich entwickelnde Theorie wird anhand der Kategorien abgeleitet. Besondere Beachtung findet dabei, dass die Konzepte sich anhand struktureller Aufarbeitung der Daten gewinnen lassen. Forschende arbeiten Merkmale in Form von Inhalten heraus und können diese durch die Menge der Merkmale in den Daten erkennen, je nachdem, wie sie gewichtet werden. Insofern sucht Grounded Theory nicht nach Merkmalen von Personengruppen, sondern orientiert sich rein an wiederkehrenden Phänomenen. Entsprechend wird die Erkenntnis durch Vergleichen der Daten gewonnen (vgl. ebd., S. 9). Die Wiederholung und die Abgrenzung einzelner Merkmale voneinander stützt die Kategorienbildung. Dabei ist die Variation der Merkmale von großer Bedeutung. Das gleiche Merkmal kann an unterschiedliche Bedingungen geknüpft sein. So kann das Merkmal Sicherheit auf der einen Seite durch existenzielle Sicherheit gegeben sein, auf der anderen Seite durch emotionalen Halt. Ein und dasselbe Merkmal ist hier an unterschiedliche Bedingungen geknüpft. Diese Erkenntnis wird erst dann gewonnen, wenn Merkmale in ihren Variationen betrachtet werden. Im Forschungsprozess der Grounded Theory wird dieser Schritt als axiales Kodieren bezeichnet (siehe Kapitel 12.1.2.2, 12.2.5.2).

Dieser Prozess des Erkenntnisgewinns dient der Theoriebildung, dabei sind Memos während des Forschungsprozesses als Grundlage für die Nachvollziehbarkeit und Transparenz des Forschungsprozesses ein zentraler Bestandteil der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 119; siehe Kapitel 12.2.4). Während des gesamten Prozesses werden Hypothesen über Zusammenhänge und Kategorien gebildet, die durch gezieltes Sampling überprüft werden. Dabei dürfen auch Bedingungen außerhalb der Untersuchung in die Hypothesenbildung miteinbezogen werden, wie beispielsweise Berufsgruppe der Teilnehmenden (vgl. Corbin/Strauss 1990, S. 9 ff.).

12.1.1 Grounded Theory als Forschungsansatz

Anhand der Grounded Theory leitet sich eine Theorie aus dem vorhandenen Datenmaterial ab. Hierfür wird das Material systematisch gesichtet, um die Validität der Untersuchung sicherzustellen.

Eine erste Sichtung des Materials findet bereits während der Datenerhebung statt. Bereits hier können Merkmale systematisch herausgearbeitet werden und zur weiteren Auswahl der Befragten genutzt werden. Diese erste Sichtung des

Materials wird offenes Kodieren genannt (vgl. Glaser/Strauss 2008; Strübing 2021; Breuer 2009; siehe Kapitel 12.1.2.1, 12.2.5.1). Im offenen Kodieren wird eine Vielzahl an Phänomenen und Merkmalen aus den ersten Daten herausgestellt und anhand weiterer Daten auf Übereinkunft, Erweiterung und Kontrastierung betrachtet.

Im weiteren Untersuchungsverlauf werden die Interviews zur Bestätigung und zur Kontrastierung der Kodes genutzt. Es werden weitere Interviews geführt und gleichzeitig Material analysiert. Diese beiden Prozesse verlaufen parallel, um auf bereits vorhandene Kodes in den neuen Interviews reagieren zu können. Der Gewinn besteht darin, dass mit dem Bewusstsein über bereits bestehende Kodes gezielt nach Motiven und Gründen gefragt werden kann. Auf diese Weise lässt sich eine Kontrastierung der Kodes herstellen, welche nicht im Nachhinein erfragt werden könnte.

Parallel dazu wird das axiale Kodieren durchgeführt, welches das Material diagonal liest. Bereits bestehende Kodes werden gezielt auf unterschiedliche Bedingungen untersucht (vgl. Corbin/Strauss 1990; Glaser/Strauss 2008; Strübing 2021; siehe Kapitel 12.1.2.1, 12.2.5.1).

Bereits bestehende Kodes werden zu Kategorien zusammengefasst und das Material wird selektiv nach Bestätigung der Kategorien gesichtet (siehe Kapitel 12.1.2.3, 12.2.5). Dabei können bereits erste Kategorien emergieren, welche in der Gewichtung bedeutsamer erscheinen als andere. Sie stehen zentral und enthalten viele der Kodes, welche auch in den anderen Kategorien zu finden sind. Die Kategorien bilden die „Eckpunkte“ (Corbin/Strass 1990, S. 7) der Theorie, die sich aus dem Material ableitet. Die theoretische Sättigung erfolgt als Abschluss der Untersuchung. Die Sättigung ist dann erreicht, wenn weitere Interviews und die Auswertung des bestehenden Materials keine neuen Kodes und Kategorien hervorbringen (vgl. Corbin/Strauss 1996; Glaser/Strass 2008; Strübing 2021). Forschende beenden die Untersuchung und erarbeiten aus dem bestehenden Material ein Konzept, anhand dessen die Theorie entwickelt wird (siehe Kapitel 13). Zum Abschluss der Untersuchung wird das Material zusammengefasst und die Theorie anhand des Materials belegt.

12.1.2 Forschungsmethodische Implikationen der Grounded Theory

Die Forschung der Grounded Theory zeichnet sich durch einen Kreislauf der Vergleichbarkeit von Material und sich daraus entwickelter Theorie ab. Im ständigen Vergleich werden den Daten vielfältige Merkmale entnommen und durch Übereinstimmung, Erweiterung der Merkmale und Kontrastierung in Bezug zueinander gesetzt. Ziel ist es, übereinstimmende Merkmale zusammenzufassen und eine Theorie zur Klärung der Forschungsfrage zu erstellen. Dabei wird

(kritisch) angemerkt, dass der Forschungsablauf als Orientierung und Leitfaden und nicht als starrer Forschungsabschnitte dient (vgl. Glaser/Strauss 2008; Strübing 2021; Breuer 2009).

Die Struktur des Forschungsablaufes sieht vor, dass im ersten Abschnitt das offene Kodieren stattfindet, welches Merkmale der Daten herausstellt, unabhängig der Bedeutung für die Forschungsfrage. In diesem Abschnitt wird eine Vielzahl an Merkmalen/Kodes herausgearbeitet, ohne direkten Bezug zur Forschungsfrage (Kapitel 11). Damit setzt sich die Grounded Theory von anderen qualitativen Forschungsmethoden (z. B. Inhaltsanalyse nach Mayring 2015) ab, da sich hier das Kodiersystem aus dem theoretischen Vorwissen ableitet und das Material entsprechend den bestehenden Kodes und Kategorien zugeordnet werden. Auf Basis eines theoretisch ergründeten Problems werden Daten erhoben, durch das Sampling validiert, analysiert und stehen mit der sich daraus entwickelnden Theorie in einer stetigen Wechselwirkung (vgl. Breuer 2009, S. 39).

Im Kodierprozess nach der Grounded Theory leiten sich zum einen neue Merkmale ab, gleichzeitig zeigen sich erste Übereinstimmungen im Material. Aus diesem Zusammenspiel aus Offenheit und Vergleich leitet sich der Name gegenstandsbezogene Theorie ab. Eine Theorie nach Forschung mit der Grounded Theory leitet sich durch Bezugnahme der Kodes zueinander unter Einbeziehen des Forschungsinteresses ab. Entsprechend werden Kodes nicht nur in ihrem Vergleich zueinander zur Theorie, sondern auch im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage wichtig (vgl. Strübing 2021, S. 15).

Ein besonderes Merkmal der Grounded Theory ist das Wechselspiel aus Datenerhebung, Analyse und Theorie (vgl. Glaser/Strauss, 1967, 2008, S. 108). Gleichzeitig wird die größtmögliche Objektivität der Forschung darüber generiert, dass klare Vorgaben in den einzelnen Forschungsabschnitten formuliert werden. So können auch nach Herausarbeiten einer Theorie neue Kodes aus bereits gesichtetem Material abgeleitet werden (vgl. ebd., S. 117).

Der Forschungsprozess gilt als beendet, wenn keine neuen Erkenntnisse die sich aus dem Material heraus entwickelte Theorie widerlegen können. Klar ist, dass sich der Forschungsgegenstand und die Forschenden gegenseitig beeinflussen. Zwar wird in den einzelnen Stufen die größtmögliche Offenheit vorausgesetzt, gleichzeitig werden die Gruppe, das Sampling als auch das Ende der Untersuchung durch die Forschenden bestimmt (vgl. Strübing 2021, S. 12). Darüber hinaus bestimmt die Lesart der Forschenden die Merkmale des Materials, es wird eine subjektive Entscheidung über die Bedeutung der Merkmale vorgenommen und damit ist die Theorie immer ein „subjektiv geprägtes Produkt“ (Strübing 2021, S. 13). In diesem Zusammenhang wird das qualitative Paradigma der Forschenden deutlich. So wirkt sich die Betrachtung der Forschenden auf die Auswahl der Kodes aus. Um die Validität der Daten sicherzustellen, muss die Nachvollziehbarkeit der Entscheidungen über Kodes und Kategorien gegeben sein. Forschende sind angehalten, Memos über den Ablauf anzufertigen. In

diesen Memos können über die Dokumentation von Handlungen, Reflexion und Merkmalen hinaus auch Beobachtungsprotokolle oder Dokumente einbezogen werden (vgl. ebd., S. 13 f.; Breuer/Muckel/Dieris 2019, S. 51 f.).

Neben der Anfertigung von Forschungsmemos werden die Nachvollziehbarkeit und größtmögliche Objektivität über die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse mit anderen Forschenden sichergestellt. Nur so sichern Forschende die Herleitung und Überprüfung ihrer Theorie ab und entsprechen damit der Reliabilität ihrer Forschung (vgl. Strübing 2021, S. 14, 35 ff.). Die zentrale Rolle der Struktur, aber ebenso die Rolle der Forschenden wird deutlich: Zwar liegt ein Leitfaden zur Auswertung nach der Grounded Theory vor, dieser wird jedoch nicht nach einem vorgegebenen Raster abgearbeitet, sondern bemisst sich in der Abfolge nach dem Datenmaterial und der Wahrnehmung besonderer Merkmale durch die Forschenden. Eine kritische Auseinandersetzung wird hierzu nochmal in Kapitel 12.2 durchgeführt.

Entsprechend dieser Grundlage ist eine besondere Reflexion im Hinblick auf Objektivität und die Lesart des Materials die Grundlage zur Auswertung nach der Grounded Theory. Auf diese Weise sind eine besondere Dokumentation und Transparenz der Forschenden vonnöten, um die Theorie allgemeingültig standhaft zu machen. Die Auswertung nach der Grounded Theory in den einzelnen Schritten wird in den folgenden Kapiteln erläutert.

12.1.2.1 Offenes Kodieren

Das Kodieren ist das bestehende Schema, auf welches sich Grounded Theory stützt. Corbin und Strauss (1990) beschreiben den Prozess als die Aufschlüsselung der Daten (S. 10). Laut Breuer (2009) ist das Kodieren das „Herzstück der Grounded Theory“ (S. 68). Bedeutend ist dieser Prozess, da hier erste Merkmale und Phänomene des Datenmaterials sichtbar gemacht werden. Anders als in Inhaltsanalysen, die sich auf bereits bestehende theoretische Konzepte stützen und das Datenmaterial hinsichtlich dessen untersuchen, entwickelt sich das theoretische Konzept in der Grounded Theory aus den Daten selbst. Das Kodieren gibt dafür erste Aufschlüsse, um der subjektiven Interpretation und Gewichtung des Materials entgegenzuwirken, wird das Material im Ganzen (oder größtenteils) kodiert, um eine Vielzahl an Codes zu erhalten. Auf dieser Grundlage wird gesichert, dass im ersten Sichten eine Vielzahl an Codes herausgearbeitet wird und diese sich erst durch den Vergleich der Materialien als bedeutsam herausstellen (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 112). Die Daten belegen sich durch sich selbst – daraus leitet sich der theoretische Bezug ab (vgl. Strübing 2021, S. 17). Strübing (2021) beschreibt den Prozess des offenen Kodierens als „Aufbrechen der Daten“ (S. 17). Das offene Kodieren bildet also den Grundstein für die Datenanalyse – Codes

benennen dabei Phänomene und Merkmale der Daten und geben einen ersten Überblick über erste Abstraktionsmuster (vgl. Breuer 2009, S. 74). Gleichzeitig sind sie eine Art Überschrift über verschiedene Ursachen zum gleichen Symptom.

Das Datenmaterial wird mit der größtmöglichen Offenheit und Reflexion betrachtet, um eine Balance zu halten zwischen allgemeiner und persönlicher Lesart. Der individuellen Lesart der Forschenden wird durch Hervorheben aller Merkmale der Daten entgegengewirkt. Gleichzeitig kann die Lesart nie vollkommen individuell sein, da Forschende über Vorkenntnisse verfügen und das Material entsprechend sichten. Hier empfiehlt es sich, die Lesart der Daten mit Kollegen und Kolleginnen zu reflektieren (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 112 f., 114). Diese Vorkenntnisse ermöglichen es erst, Interpretationen vorzunehmen und das Material zielführend zu sichten. Außerdem ist der Blick der Forschenden immer durch eine subjektive Lesart getrübt, welche durch biografische Erfahrungen beeinflusst wurde (vgl. Strübing 2010, S. 56 f.; Corbin 2011, S. 167 f.).

Auf Basis der ersten Kodes lassen sich erste Konzepte erkennen, welche als eine Art Überschrift, die bestehenden Kodes zusammenfassen. Diese Konzepte stellen nach weiterer offener Kodierung, Sichten des Datenmaterials und axialer Kodierung die Basis zur Kategorienbildung dar (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 114 f.). Auf Basis des offenen Kodierens schließen das axiale Kodieren und das selektive Kodieren an. Die Abschnitte sind allerdings in ihrer Abfolge nicht zwingend aufeinander aufbauend. Durch den ständigen Vergleich der Materialien werden wiederkehrende Kodes zu Kategorien zusammengefasst und durch Sichten weiteren Materials belegt oder widerlegt (siehe Kapitel 12.1.2.3, 12.2.5.3).

12.1.2.2 Axiales Kodieren

Das axiale Kodieren schließt sich dem offenen Kodieren an. In diesem Abschnitt werden die bestehenden Kodes nun auf ihre unterschiedlichen Bedingungen, Kontrastierungen und Zusammenhänge untersucht. Durch Vergleichen der Kodes miteinander werden „Unterkodes“ (Unterkategorien) gebildet, welche in ihrer Ausrichtung different sein können. Dies soll am Beispiel des Kodes Sicherheit erläutert werden: Der Kode Sicherheit kann zum einen durch existenzielle Faktoren bedingt sein, zum anderen durch emotionalen Halt. Diese Form der Aufspaltung und des zueinander in Bezugs Setzens beschreibt den Aspekt des axialen Kodierens (vgl. Corbin/Strauss 1990, S. 13). In diesem Abschnitt der Auswertung der Daten werden auch widersprüchliche Bedingungen für denselben Kode sichtbar. Auf dieser Basis wird der Blick zwar auf die Generierung der Kodes gelegt, jedoch für unterschiedliche Bedingungen der Kodes sensibilisiert. Im axialen Kodieren wird das Zusammenspiel des Vergleichens auf Generierung und Widersprüchlichkeit der Daten sichtbar, in dem sich die Grounded Theory bewegt. Wird beim offenen Kodieren die Vielfalt an Kodes erarbeitet, soll diese Struktur im axialen Kodieren auf ihre Vielfalt untersucht werden (vgl. Glaser/

Strauss 2008, S. 113 f.). Ziel des axialen Kodierens ist es, die Kategorien untereinander in einen neuen Bezug zueinander zu setzen und Daten (Kodes) auf eine neue Art zusammenzuführen (vgl. Strübing 2021, S. 21 ff.).

Dieser Prozess wird in der Grounded Theory (1967) als axiales Kodieren bezeichnet. Dabei werden bereits bestehende Kodes auf mögliche Zusammenhänge untersucht und in weitere differenziert. Es geht hier nicht mehr darum, weitere Eigenschaften zu finden, sondern vielmehr die bereits bestehenden miteinander in Zusammenhang zu setzen (vgl. Strübing 2021, S. 21 ff.). Infolgedessen können bestehende Kodes nicht nur in einen neuen Zusammenhang gesetzt werden, sondern auch durch weitere, bisher unerkannte Kodes ergänzt werden.

12.1.2.3 Kategorienbildung und selektives Kodieren

Im weiteren Verlauf der Forschungsmethode der Grounded Theory schließt sich dem axialen Kodieren die Kategorienbildung an – Konzepte werden zu Kategorien zusammengefasst. Eine Kategorie ist dabei eine übergeordnete Klassifikation, welche Konzepte zusammenfasst, deren Inhalte miteinander in Beziehung stehen. In diesem Abschnitt des Forschungsprozesses werden die Daten auf einer höheren Ebene konzeptualisiert und zusammengefasst (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 114 f.; Muckel 2011, S. 338).

Der Prozess der Kategorienbildung vollzieht sich bereits während des Kodierens. Indem Kodes in ihrer Ausprägung vielfach im Material gesichtet und bestätigt werden, können sie als Kategorie bezeichnet werden. Eine Kategorie bildet dabei eine Zusammenfassung und Überschrift zu einem Kode, der wiederum im axialen Kodieren auf die unterschiedlichen Bedingungen untersucht wird. Bereits im Kodierungsprozess werden diese unterschiedlichen Ausprägungen und die Bedeutung für die Kodes in Form von Memos durch Forschende festgehalten. Diese Memos dienen nicht nur der Reflektion und Dokumentation der Datenanalyse, sondern offenbaren Ausprägungen und erste Zusammenhänge der Kodes untereinander (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 114 ff.). Ähnlich dem axialen Kodieren, welches verschiedene Bedingungen für einen Kode offenlegt, werden diese offengelegten Bedingungen für einen Kode miteinander in Beziehung gesetzt. Als Beispiel: Der Kode Sicherheit wird zum einen über das unbefristete Arbeitsverhältnis bestätigt, zum anderen über das Gefühl, sich den Aufgaben gewachsen zu fühlen. Das Gefühl wiederum, sich Aufgaben gewachsen zu fühlen, ist auch eine Bedingung von transparenten Strukturen, die wiederum Sicherheit geben. Darüber hinaus ist das Gefühl, sich den Aufgaben gewachsen zu fühlen, auch eine Bedingung von Partizipation, da das Einbringen der eigenen Fähigkeiten auch dazu beiträgt, sich den Aufgaben gewachsen zu fühlen.

Kategorien bilden sich nicht nur durch die Bestätigung bestehender Kodes, sondern auch über die Zusammenfassung einzelner Bedingungen verschiedener Kodes. Auf diese Weise können unterschiedliche Kodes als Kategorien

zusammengefasst werden. Diese Kategorien werden durch Sichten des Materials auf Bestätigung und Widerlegung untersucht. Dieser Prozess wird in der Grounded Theory als selektives Kodieren bezeichnet – das Material wird auf Bekräftigung der Kategorien gezielt gesichtet. Ist das Material gesichtet und die Kategorien umfassend bestätigt, tritt die theoretische Sättigung ein (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 116f.). Die Kategorien sind ausreichend gesättigt und durch das Material bestätigt.

Diese Kategorien werden als Eckpfeiler der sich entwickelnden Theorie bezeichnet (vgl. Corbin/Strauss 1990, S. 7). Die Theorie, die aus den Daten abgeleitet wird, entwickelt sich aus der Bezugnahme der einzelnen Kategorien zueinander. Dabei erklären Glaser und Strauss (2008), dass die Theorie zwei Anforderungen erfüllen muss: Zum einen muss sie Begrenzung und Reduktion des Materials bestätigen, zum anderen muss die Theorie einhergehend mit einer Reichweite sein, welche die Theorie auf viele Variablen anwenden lässt (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 117).

Einzelne Kodes werden im weiteren Forschungsprozess differenziert, erweitert oder zusammengefasst und zu Kategorien gebildet – Kategorien bezeichnen Oberbegriffe oder die Zusammenfassung verschiedener Kodes. Diese wiederum werden im weiteren Forschungsverlauf in einer Struktur geordnet, welche sich durch Gewichtung und Hierarchisierung der Kategorien ergibt. Es werden dabei Kategorien und Subkategorien erarbeitet und eine zentrale *Schlüssel- oder Kernkategorie* wird gebildet. Diese wiederum bildet das Zentrum, welchem die anderen (Sub-)Kategorie zugeordnet werden (vgl. Breuer 2009, S. 75). Die Ausarbeitung der Kategorien betitelt Breuer (2009) als kreative Entwicklungsarbeit des Forschenden (S. 75).

12.1.2.4 Kernkategorien

Die Kategorienbildung dient der Theorieentwicklung, dabei ist ein Auswertungsschritt von zentraler Bedeutung: die Bildung einer Kernkategorie. In diesem Abschnitt findet eine Hierarchisierung der Kategorien statt, wobei sich die Kernkategorie daraus entwickelt, dass sie zum einen zentral für die Forschungsfrage ist, zum anderen muss sie im zentralen Bezug zu den anderen Kategorien stehen. Corbin und Strauss (1996) erklären: „Die Kernkategorie muß gewissermaßen die Sonne sein, die in systematisch geordneten Beziehungen zu ihren Planeten steht.“ (S. 101).

Der Prozess der Hierarchisierung gelingt über den Vergleich und in Beziehung Setzen von Kategorien und ihren Bedingungen sowie Kontexten. So wird jede Kategorie auf ihre Bedingungen, Kontexte und das hinzuwirkende Ziel untersucht. Die Kernkategorie leitet sich auf Basis der häufigsten Übereinstimmungen der Bedingungen und Kontexte bezugnehmend auf das zu erreichende Ziel ab.

12.1.2.5 Theoretische Sättigung

Die theoretische Sättigung ist erreicht, wenn neues Material keine neuen Eigenschaften mehr hervorbringt (vgl. Strübing 2021, S. 34 ff.). Dabei ist das Festlegen der theoretischen Sättigung Auslegungssache und nicht objektiv begründbar. Die Forschenden entscheiden, wann der Auswertungsprozess gesättigt und beendet ist. Gesättigt ist die Auswertung des Materials dann, wenn bestehende Kategorien im Material bestätigt sind und aus dem Material basierend auf den bereits erarbeiteten Kategorien keine neuen Erkenntnisse mehr hervorbringen sind (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 117; siehe Kapitel 12.1.2.5, 12.2.5.6).

12.1.3 Wahl der Forschungsmethode

Die Methode individueller Interviews wurde zum Zweck der Ergründung individueller Bedingungen, Begründungen und zum Ausschluss kollektiver Beeinflussung als Forschungsmethode ausgewählt. Entsprechend konnten Methoden wie eine Gruppendiskussion ausgeschlossen werden, da der Gewinn der Forschung darin liegt, dass im Leitfadenterview individuelle Anliegen gezielt nachgefragt und reflektiert werden können. Nur so kann eine individuelle Sichtweise erörtert werden. Gleichzeitig wird durch wiederkehrende Fragen auf eine Vergleichbarkeit der Antworten hingewirkt. Auf diese Weise ist eine Vergleichbarkeit des Materials möglich, ohne die Beantwortung der Fragen einzuschränken.

In einer Gruppendiskussion wäre zu erwarten gewesen, dass sich die Gesprächspartner:innen untereinander beeinflussen können und weniger klar zu trennen wäre, welche individuellen Bedürfnisse die Fachkraft hat. Die gegenseitige Beeinflussung sollte ausgeschlossen werden. Auch Beobachtungsmethoden und Dokumentationsanalysen konnten vor diesem Hintergrund ausgeschlossen werden.

12.2 Kritische Anmerkung zur Grounded Theory

Grounded Theory geriet nicht nur über die Auseinandersetzung der Gründer Strauss und Glaser 1992 in die Kritik, sondern auch durch die Frage nach Standards und Gütekriterien (u. a. vgl. Breuer 2009). In Bezug auf die drei Gütekriterien Reliabilität, Repräsentativität und Validität bleibt kritisch zu betrachten, inwieweit Grounded Theory diesen Kriterien entsprechen kann. Aufgrund des vage strukturierten Forschungsvorgangs des Vergleichens der Materialien in unterschiedlichen und wiederkehrenden Forschungsschritten bleibt fraglich, inwieweit Ergebnisse reliabel sind. Demgegenüber ist fraglich, inwieweit Material qualitativer Forschungen im Allgemeinen replizierbar ist, da weitere Komponenten (neben einer starren Forschungsstruktur) auf das Material einwirken

(vgl. Helfferich 2011, S. 156 f.). Entsprechend kann die Kritik an mangelnder Reliabilität so beantwortet werden, dass es keinen Grund gibt, diesen bei der Grounded Theory im Verhältnis zu anderen Methoden infrage zu stellen (vgl. Strübing 2021, S. 87 ff.). Es stellt sich die Frage, inwieweit qualitative Forschung im Allgemeinen einen Kriterienkatalog explizit für diese Art der Forschung benötigt (vgl. Helfferich 2011, S. 156 ff.).

Darüber hinaus wird zu einem frühen Zeitpunkt über die Validität entschieden, da Material bereits während des Forschungsprozesses gesichtet werden und entsprechend als valide oder falsifiziert eingeordnet werden kann. Folglich kann auch an einem frühen Zeitpunkt der Datenauswertung über die Reliabilität entschieden und der Forschungsansatz entsprechend modifiziert werden (vgl. Strübing 2021, S. 87 ff.). Die Frage nach der Repräsentativität wird bereits durch die Auswahl der Grounded Theory infrage gestellt: Ziel der Grounded Theory ist es, mithilfe der gezielten Auswahl (Theoretical Sampling) ein vielfältiges Spektrum an Merkmalen und Phänomenen zu erhalten. Entsprechend ist es fraglich, ob die Daten einer Repräsentativität standhalten können. Das Gütekriterium der Repräsentativität ist zwar gegeben, jedoch erst durch Auswertung der Ergebnisse, als Folge der theoretischen Sättigung (vgl. Strübing 2021, S. 89 ff.).

Dem schließt sich die Frage nach der Qualitätssicherung an. Ziel und Motivation der Forschenden nach der Grounded Theory ist das Verstehen und Ergründen sozialer Prozesse, mit dem Ziel der (besseren) Vorhersagbarkeit zukünftiger Handlungen. Es fehlt an Gütekriterien, welche sich auf Grounded Theory anwenden lassen. Gleichzeitig versuchen Glaser und Strauss, den Qualitätsanspruch über die Anwendung der klar definierten Forschungsschritte sicherzustellen. Außerdem wird über das gezielte Sampling sichergestellt, dass das Material dem Forschungsziel dient (vgl. Strübing 2021, S. 91). Dieser Aspekt verdeutlicht wiederum die Kritik an der Grounded Theory, deren Qualität sich nicht durch einen stringenten Forschungsablauf messen lässt. Qualität wird hier durch klar definierte Forschungsschritte sowie durch ein vorab definiertes Sampling sichergestellt. Qualitätskriterien werden vorab über den Rahmen gesichert und werden erst in der Auswertung der Ergebnisse verdeutlicht und sichtbar. Für den Forschungsverlauf muss eine kontinuierliche Protokollierung der Handlung der Forschenden erstellt werden. Aus diesem Forschungsprotokoll (siehe Kapitel 12.2.4, 12.2.5.4) ist der Hergang nachvollziehbar und es wird willkürlichen Entscheidungen entgegengewirkt. Durch die Strukturierung, welche mit größtmöglicher Objektivität bearbeitet wird, entsteht ein nachvollziehbarer Forschungsvorgang (vgl. ebd., S. 97).

Muckel (2011) äußert sich insofern kritisch gegenüber der Entwicklung von Kategorien, als dass durch Abgrenzung einer Kategorie ein Ausschluss möglicherweise relevanter Inhalte vorgenommen wird. Muckel erklärt, dass eine klare Eingrenzung von Kategorien wie in der Grounded Theory vorgesehen nicht möglich ist. Darin wird zum einen der Gewinn der Anwendung der Grounded

Theory betrachtet: Die Kategorien entwickeln sich anhand neuer Erkenntnisse kontinuierlich weiter. Gleichzeitig verliert durch die Variabilität eine Kategorie ihre determinierte Struktur, die ihre Überprüfung möglich macht (S. 335 f.).

Entgegen der Vorgabe der statistischen Repräsentativität bedient sich die Grounded Theory der Erforschung von Zusammenhängen und strebt nach konzeptioneller Repräsentativität. Die konzeptionelle Repräsentativität erwächst aus dem Theoretical Sampling. Durch die gezielte Auswahl der Teilnehmenden wird in der Grounded Theory auf die Stichprobe verzichtet und durch die „Repräsentativität der Konzepte in Variationen“ (Muckel 2011, S. 337) werden die Einflussfaktoren auf ein Phänomen in ihrer Vielfalt betrachtet, anstelle der „Repräsentativität der Population“ (ebd., S. 337). Dafür ist es von besonderer Bedeutung, dass das Sampling aus einer heterogenen Gruppe besteht, sodass die Vielfalt der Konzepte gewährleistet ist.

Charmaz ergänzt hier ihren konstruktivistischen Ansatz, dass die Wahrnehmung und die Rolle der Forschenden die Erhebung beeinflussen und entsprechend in der Auswertung berücksichtigt werden sollten. Charmaz erklärt:

„Eine reale Welt existiert, sie ist aber nie unabhängig von den Betrachter/innen, die sie von multiplen Standpunkten aus sehen können und deren Sichtweisen sich von den Standpunkten und Wirklichkeiten der Forschungsteilnehmer/innen unterscheiden können.“ (2011, S. 184).

Diese Annahme steht nicht in direktem Widerspruch zur Objektivität der Forschenden, sondern wird in dieser Arbeit als notwendige Ergänzung betrachtet. Davon ausgehend, dass im Forschungsprozess erste Analyseprozesse vorgenommen werden, die wiederum die Auswahl der Teilnehmenden, sowie den Fokus auf Beantwortung der Forschungsfrage weiter schärfen, ist die Reflexion von Forschenden auf die Erhebung und Auswertung von größter Bedeutung. Dies ist trotz dem Ziel, dass die größtmögliche Objektivität gewahrt werden soll, oder gerade deswegen wichtig. Die konstruktivistische Grounded Theory beschreibt darüber hinaus, dass auch die Aussagen der Teilnehmenden nie ohne die soziale Konstruktion betrachtet werden dürfen, aus der heraus sie getätigt werden. Aussagen der Teilnehmenden können entsprechend nicht für sich betrachtet werden, sondern sind aus einem kontextuellen Zusammenhang getätigt worden, der den Teilnehmenden selbst oft ebenfalls nicht bewusst ist (vgl. Charmaz 2011, S. 184 f.). Vor diesem Hintergrund verblieb die Transkription in der wörtlichen Beschreibung und wurde nur um besondere Hervorhebung einzelner Aspekte oder Vorkommnisse ergänzt. Nur auf diese Weise kann der Handlungskontext, soweit möglich, aus der Interpretation durch mich als Forschende ausgenommen sein. Als Forschende war es mir ein besonderes Anliegen, die Schritte der Auswertung so nah an den Abschnitten der Grounded Theory

durchzuführen und jeden Handlungsschritt in dieser Arbeit zu dokumentieren. Dabei kann ich nicht ausschließen, dass die Anwesenheit meiner Person die Aussagen der Interviewpartner:innen beeinflusst hat. Gleichzeitig zeigte mir die initiative Anmeldung für die Interviews, dass das Vertrauen auf Seiten der Gesprächspartner:innen vorhanden war und entsprechend eine bewusste Täuschung oder falsche Beantwortung der Fragen, soweit möglich, ausgeschlossen werden kann.

Sowohl die Lesart der Interviews als auch die Auswertungsinhalte wurden durch Peer-Feedback oder durch Kollegen und Kolleginnen abgesichert, um die subjektive Wahrnehmung bestmöglich auszuschließen. Dabei bin ich mir bewusst, dass die Auswahl der zur Diskussion gestellten Ergebnisse ebenfalls meiner subjektiven Auswahl unterliegen.

Eine rein objektive Wahrnehmung und Auswertung des Materials kann nicht durchgeführt werden, da durch die Anwesenheit des Forschenden bereits eine Beeinflussung der Interviews stattgefunden hat. Gleichzeitig besteht gerade darin der Gewinn der qualitativen Forschung: Nur durch die Präsenz und situative Nachfrage von Inhalten kann Vertrauen hergestellt werden und Motive können in ihrem Kern erfragt werden.

12.2 Methodische Umsetzung

12.2.1 Leitfadeninterviews

Das Leitfadeninterview als Untersuchungsinstrument ist eine teilstandardisierte Methode der Befragung. Das Interview wird durch den Leitfaden zu einem strukturierten Gespräch und pendelt sich damit zwischen einer offenen und einer standardisierten Untersuchungsmethode ein. Das Themenspektrum, welches im Interview thematisiert wird, ist durch den Leitfaden vorgegeben und kann im Fall eines Abdriftens in neue Themenfelder wieder zentriert werden. Gleichzeitig werden die Inhalte nicht insofern vorgegeben, dass Interviewte über das Erfragte hinaus Informationen teilen können.

12.2.1.1 Ziele und Eignung in Bezug auf die Forschungsfrage

Kritik wird am Interview anhand eines Leitfadens geübt, dass aus diesem Grund die Offenheit des Interviewverlaufs durch den vorgegebenen Leitfaden eingeengt wird. Gerade diese Offenheit wird jedoch als grundlegendes Prinzip der qualitativen Forschung betrachtet (vgl. Loosen 2016, S. 144 f.). Ein zweites Prinzip qualitativer Forschung ist die Kommunikation. Erst dieser entspringt der Zugang zum Forschungsgegenstand und sie schließt die Lücke zwischen Forschungsfrage und Material (vgl. Helfferich 2011, S. 79 f.). Als drittes Prinzip führt Helfferich (2011)

den Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit an, indem sie folgende Merkmale benennt: Ist die Nähe zwischen Interviewenden und Gesprächspartner:in zu eng, kann das Gespräch den fachlichen Rahmen verlassen, und ist die Nähe zwischen den Gesprächsparteien zu groß, laufen Interviewende Gefahr, dass sich die Distanz auf die Offenheit der Gesprächspartner:innen auswirkt. Für Interviewende heißt das, während des Interviews im Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz das richtige Maß an Empathie einzubringen. Nur das richtige Maß trägt zur Öffnung der Gesprächspartner:innen bei und bewahrt gleichzeitig den fachlich distanzierten Rahmen (vgl. ebd., S. 12, 24). Als viertes Prinzip wird Reflexivität genannt. Interviewende müssen sich über ihren eigenen Einfluss auf das Gespräch bewusst sein: Bereits nonverbale Äußerungen wie hochgezogene Augenbrauen beeinflussen die Reaktion des Gegenübers. Neben (non-)verbalen Äußerungen ist die Untersuchung nur dann zielführend, wenn sich Interviewende mit Deutungen und Interpretationen zurückhalten. Nur ohne Deutungen kann das Interview offenbleiben (vgl. Helfferich 2011, S. 12 f., 24). Im Leitfadenterview entscheidet die Rolle der Interviewenden über die Qualität der Ergebnisse. Interviewende nehmen während des Gesprächs zwar die Führungsrolle ein, halten sich jedoch mit verbalen und nonverbalen Äußerungen bestmöglich zurück. Nur so kann einer Verleitung zu Themen außerhalb des Gesprächsrahmens und einer Manipulation auf bestimmte Inhalte entgegengewirkt werden.

Die Gültigkeit dieser teilstandardisierten Methode sicherzustellen, gelingt nicht über die klassischen Gütekriterien der quantitativen Forschung (Reliabilität, Objektivität, Validität), da Inhalte immer kontextbezogen betrachtet werden müssen. Helfferich (2011) erklärt hier, dass anstelle von Objektivität von einem angemessenen Umgang mit Subjektivität gesprochen werden muss. Die Gültigkeit ergibt sich in der qualitativen Forschung über die Standardisierung der Forschungsmethode und des Verfahrens unter Bezugnahme folgender Kontrollmerkmale:

- Methodische Kontrolle über Offenheit: Die qualitative Methode bezieht ihre Gültigkeit darüber, dass sich Forschende so offen und so wenig eingreifend wie möglich verhalten. Je weniger Forschende den Prozess beeinflussen, desto vergleichbarer ist die angewandte Methode und die Ergebnisse.
- Methodische Kontrolle über Reflexivität: Die (non-)verbalen Äußerungen der Forschenden fließen in die Auswertung der Daten mit ein. Es besteht das Bewusstsein darüber, dass Forschende nicht nicht kommunizieren können und die Forschungssituation immer mitbeeinflussen. Vor diesem Hintergrund muss die Anwesenheit der Forschenden in der Auswertung mitberücksichtigt werden.

- Methodische Kontrolle über intersubjektive Nachvollziehbarkeit: Neben der Wiederholung (halb-)standardisierter Methoden wird die Gültigkeit über die Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses und regelhafte Auswertung des Materials sichergestellt (vgl. Helfferich 2011, S. 156 f.).

Im Leitfadeninterview begegnen sich Interviewer und Interviewte. Für die Durchführung der Leitfadeninterviews ist es von besonderer Bedeutung, dass sich die Interviewenden bewusst sind, mit welchen Vorannahmen sie ins Feld gehen. Diese Reflexion wurde vor der Durchführung der Interviews vorgenommen und es wurde herausgearbeitet, dass besonders sensibel mit der Vorannahme umgegangen werden muss, dass Partizipation die Arbeitszufriedenheit positiv beeinflusst. Die Vorstellung, dass Partizipation eine individuelle Wahrnehmung sein kann und auch ich, als Forschende, eine eigene Definition und Vorstellung von Partizipation habe, muss in der Durchführung bestmöglich ausgeblendet werden. Vorab ist es dafür grundlegend wichtig, sich über die eigene Definition bewusst zu sein. Nur wenn erkannt wird, dass auch Interviewende eine eigene Vorstellung von Inhalten und Ergebnissen haben, können diese in der Durchführung und Reflexion ausgeblendet werden.

Wichtig ist diese Auseinandersetzung insofern, als Inhalte immer kontextgebunden von den Gesprächspartner:innen erzählt werden, Interviewende die Inhalte jedoch ebenso kontextuell wahrnehmen. Gleichzeitig liegt eben darin der Gewinn der qualitativen Forschung insofern, als dass Aussagen immer auf einen Kontext Bezug nehmen und erst in diesem Sinn ergeben (vgl. Helfferich 2011, S. 24, 117).

Als Forschende muss das Bewusstsein geschärft sein, dass jede (non-)verbale Äußerung den Gesprächsverlauf beeinflusst. So wird ein Nicken oder Zustimmung einerseits als Gesprächseinladung und als Vergewisserung des Verstehens verstanden, kann aber auch auf der anderen Seite das Gespräch über Zustimmung in eine Richtung lenken, die Gesprächspartner:innen ohne die nickende Zustimmung nicht vertieft hätten (vgl. ebd., S. 24). Der Leitfaden dient zwar als vorgegebene Struktur, Nachfragen können jedoch bezugnehmend auf Gesagtes der Gesprächspartner:innen gemacht werden. Interviewende können spontan auf Gesagtes eingehen, was als großer Gewinn der Leitfadeninterviews empfunden werden kann: Die Inhalte werden an das Gesagte der Gesprächspartner:innen angepasst. Außerdem verlangt es von den Interviewenden Sensibilisierung, ob die Inhalte rein interessehalber erfragt werden oder der Beantwortung der zentralen Forschungsfrage dienen. Nur mit dieser Vorsicht kann der inhaltliche Rahmen des Gesprächs beibehalten werden (vgl. ebd., S. 27, 35).

Von Bedeutung für die Durchführung der Interviews ist auch die Reflexion des Rollenverhältnisses beider Parteien. Aufgrund der Einladung und Gesprächsführung der Interviewenden übernehmen diese zu Beginn die Führung. Das Bewusstsein über mögliche Interaktionsdynamiken, das Empfinden von Führung

oder Macht muss vorab reflektiert und im Interview sensibel behandelt werden. Interviewende können dem entgegenwirken, indem sie zu Beginn des Gesprächs die Rollen transparent darlegen (vgl. ebd., S. 132 f., 136 ff.). In diesem Forschungsprozess werden vor Beginn des Gesprächs Inhalte der Forschungsarbeit im Allgemeinen skizziert und die Einordnung des bevorstehenden Interviews erläutert. Die Rollen werden insofern vorab geklärt, als die zurückhaltende Haltung der Interviewenden transparent gemacht wird. Die zurückhaltende Rolle der Interviewenden ist dadurch begründet, dass Gesprächsinhalten so wenig wie möglich beeinflusst werden sollen. Das Gespräch soll entweder anhand der Erzählungen der Gesprächspartner:innen oder beziehungsweise auf den Fragebogen verlaufen. Rückfragen beziehen sich auf Inhalte, die entweder unverständlich sind, oder um eigenen Deutungsmustern entgegenzuwirken. Sollten Interviewende feststellen, dass Inhalte miteinander in Verbindung stehen oder auf theoretische Vorannahmen bezogen sein könnten, werden offene Rückfragen dazu gestellt, um subjektiven Deutungen entgegenzuwirken. Die Transparenz über Haltung und Ablauf der Gesprächssituation dient dem Zweck, einer möglichen Irritation entgegenzuwirken.

12.2.2.2 Entwicklung eines Leitfadens

In der Vorbereitung der Untersuchung wird schrittweise ein Leitfaden erstellt und über einen längeren Zeitraum überarbeitet und evaluiert. Im ersten Schritt wird auf Basis der theoretischen Vorkenntnisse und im Hinblick auf die Forschungsfrage dieser Arbeit ein Brainstorming betrieben (vgl. Kuckartz et al. 2008, S. 20 f.). Ziel ist es dabei, alle sich ergebenden Fragen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage von Interesse sein könnten, zu sammeln. Das Resultat ist eine Vielzahl von Fragen.

Im weiteren Verlauf werden die Fragen zusammengefasst und kategorisiert, sodass final sieben Fragenteile festgehalten werden. Hervorzuheben ist dabei, dass die Fragen im Interview so angelegt sind, dass sie zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen (vgl. Helfferich 2011, S. 27). Entsprechend sollten die Fragen so konzipiert sein, dass ihre Antworten der Beantwortung der zentralen Forschungsfrage dienen und nicht dem Interesse der Forschenden folgen.

Es zeigt sich bereits zu Beginn der Ausarbeitung des Leitfadens, dass die Frage nach den Faktoren, die zur Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte beitragen, zu umfassend für den kurz gehaltenen Leitfaden ist. In der Reflexion der einzelnen Faktoren, wird der Bereich Partizipation als zentraler Bestandteil herausgearbeitet und als zentraler Faktor im Erleben von Arbeitszufriedenheit bewertet (siehe Kapitel 9). Die Fragen des Leitfadens werden entsprechend dieses Leitthemas entwickelt.

Insgesamt besteht der Leitfaden aus sieben Teilen bzw. Fragen sowie einer Einstiegs- und einer Abschlussfrage. Der Fragenbogen wird unter Berücksichtigung der Frageregeln von Helfferich (2011) erstellt (S. 108 ff.):

- Als Erzählstimuli und als Einstieg in das Thema werden zehn Arbeitsbedingungen aufbereitet, welche die Gesprächspartner:innen nach empfundener Wichtigkeit einordnen sollen (vgl. Helfferich 2011, S. 102). Die Bedingungen sind maßgeblich an den Ergebnissen der AQUA-Studie (vgl. Schreyer et al. 2014) orientiert, im Abgleich mit wiederkehrenden Merkmalen von Arbeitszufriedenheit und Partizipation (siehe Kapitel 8, 9). Die Interviewten erstellen ein Ranking, wodurch ein erstes Stimmungsbild abgeleitet werden kann. Gleichzeitig dient dieser Einstieg als Gesprächsöffner. Die Gesprächspartner:innen müssen nicht frei erzählen, sondern können für den Einstieg eine Kommentierung vorgegebener Inhalte vornehmen.

Tabelle 5: Arbeitsbedingungen zur Priorisierung im Interview

Arbeitsbedingungen zur Einordnung nach individueller Wichtigkeit
Sinnhaftigkeit meiner Arbeit
Gerechte und leistungsbezogene Bezahlung
Selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln
Eigene Kompetenzen einbringen können
Interessante und abwechslungsreiche Arbeitsaufgabe
Mitwirkung bei der Gestaltung der Kita-Konzeption
Unterstützung durch den Träger
Gutes Betriebsklima
Sich den Aufgaben gewachsen fühlen
Sicherheit des Arbeitsplatzes

- Im Anschluss reflektieren die Gesprächspartner:innen in Teil I des Fragebogens ihre Arbeitszufriedenheit und ordnen ihre Einschätzung in einer Skala ein. Hierfür wird eine Skala mit einem lachenden und unzufriedenen Smiley vorbereitet, worauf mit Hilfe eines Pfeils die Einschätzung der Arbeitszufriedenheit wiedergegeben werden kann. Diese Visualisierung lädt zur Reflexion der eigenen Zufriedenheit ein und kann durch eigene Kommentare oder Inhalte ergänzt werden (siehe Abbildung 22).
- In Teil II geben die Gesprächspartner:innen in einer Skala ihre Einschätzung der Partizipation in ihrer eigenen Arbeit an. Beide Skalen wurden bewusst einfach gehalten, um größtmöglichen Spielraum und Möglichkeiten der zusätzlichen Erklärung der Gesprächspartner:innen zuzulassen. Auch diese Skala kann durch eigene Kommentare oder Inhalte der Gesprächspartner:innen ergänzt werden (siehe Abbildung 23).

- Daraufhin werden die Gesprächspartner:innen befragt, was Partizipation bei der Arbeit für sie bedeute. Hier wird erstmalig eine offene Frage gestellt, welche zur individuellen Beantwortung einlädt.
- In Teil IV werden die Gesprächspartner:innen gefragt, wann sie das letzte Mal den Eindruck hatten, in ihrer Arbeit mitbestimmen zu können. Hier sollen konkrete Situation reflektiert werden. Erweitert wird die Frage darum, ob die Gesprächspartner:innen im Zuge der Beteiligung bereits an Grenzen gestoßen sind und wie sie diese erlebt haben. Sollten die Gesprächspartner:innen die Frage nicht bereits beantwortet haben, wird die Frage ergänzt, wie es sich angefühlt hat, nicht teilhaben zu können.
- Daran anschließend werden die Gesprächspartner:innen in Teil V befragt, wo sie sich mehr Mitbestimmung wünschen. Diese Frage wendet den Blick auf bereits vorhandene Möglichkeiten der Partizipation bei der Arbeit. Wenn Gesprächspartner:innen Wünsche äußern, wird die Frage ergänzt, ob bzw. wie die Möglichkeit umsetzbar wäre.
- Ursprünglich wäre die letzte Frage gewesen, ob die Gesprächspartner:innen dem Gesagten noch etwas hinzufügen möchten. Jedoch hat sich bereits nach zwei Interviews die Frage danach ergeben, wie sich Zufriedenheit bei der Arbeit anfühlt. Daher wurde diese Frage noch hinzugefügt.
- Zuletzt werden in Teil VII die Gesprächspartner:innen eingeladen, dem Gespräch etwas hinzuzufügen, für das es vorab noch keinen Platz gab.

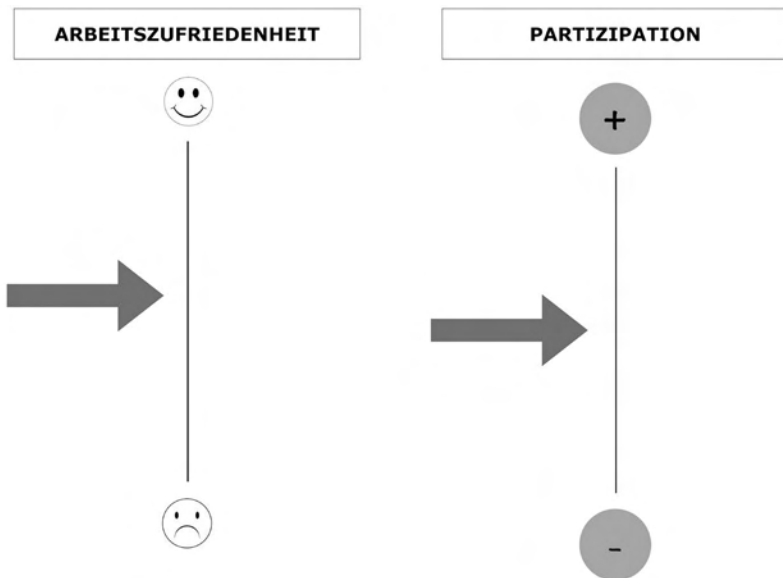


Abbildung 22: Skala Arbeitszufriedenheit. (Eigene Darstellung)

Abbildung 23: Skala Partizipation. (Eigene Darstellung)

Für jeden Teil wurde eine Frage vorbereitet, welche zum einen das Gespräch gliedert und den Leitfaden hält, zum anderen diente jede Frage als Redeimpuls für die Gesprächspartner:innen. Zum Check wurden zu jeder Frage bzw. jedem Teil einzelne zu erwartende Inhalte und konkrete Nachfragen notiert. Werden die Inhalte nicht genannt, können diese mit Hilfe der konkreten Fragen gezielt erfragt werden. Dabei sind auch die konkreten Fragen offen gestellt, sodass eine suggestive Leitung des Gesprächs bestmöglich ausgeschlossen werden kann (vgl. Helfferich 2011, S. 35). Sollte das Gespräch in einem Teil ins Stocken geraten, dienen die konkreten Nachfragen ebenfalls dazu, um das Gespräch fortzusetzen und notwendige Daten für den jeweiligen Teil zu erlangen. Nach zwei Interviews wurde die Frage nach dem Empfinden von Zufriedenheit im Leitfaden ergänzt, resultierend aus den Antworten der ersten beiden Interviews. Bereits hier zeigte sich, dass die Vorgehensweise des Leitfadeninterviews nur mit einer flexiblen Auswertungsmethode zur Beantwortung der zentralen Frage gelingen konnte. Dies verdeutlicht, dass die Grounded Theory die geeignete Forschungsmethode ist, um mit größtmöglicher Offenheit eine Struktur und eine Vielzahl an Antworten zu erhalten (siehe ab Kapitel 12.2).

Um während des Gesprächs auf besondere Situationen gezielt reagieren zu können, wurden vorab gezielte Fragen notiert:

- Um Gesprächslücken entgegenzuwirken, wurden vorab Aufrechterhaltungsfragen notiert, z. B.: „Wie ging es dann weiter?“
- Um eine detailliertere Beschreibung zu erhalten, wurden Steuerungsfragen notiert, z. B.: „Können Sie den Prozess noch ausführlicher beschreiben?“ oder „Inwiefern spielte dieser Aspekte eine Rolle?“
- Um Inhalte zu spiegeln oder bei fehlenden Worten auszuhelfen, werden Kommentare notiert. Auch Paraphrasierungen, die nicht nur das Gesagte wiedergeben, sondern die etwas darüber hinaus gehen, werden notiert, z. B.: „Das kann ich mir vorstellen“ oder „ich kann mir vorstellen, dass ...“ (vgl. Helfferich 2011, S. 93, 104 ff.).

Tabelle 6: Leitfadeninterview

Leitfragen	Check – Wurde das erwähnt? Memo für mögliche Nachfragen – nur stellen, wenn nicht von allein angesprochen.	Konkrete Fragen – an passender Stelle	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
<p>Einleitung: Ich möchte heute mit Ihnen über das Thema Arbeitszufriedenheit und Ihre Möglichkeiten der Mitbestimmung, der Partizipation bei Ihrer Arbeit sprechen. Ich würde Sie bitten, diese zehn Arbeitsbedingungen so zu sortieren, dass das, was für Sie am wichtigsten ist, oben steht.</p>	<p>Partizipation, den Aufgaben gerecht werden, Sinnhaftigkeit, Selbst-/Mitbestimmung, die Arbeit mit den Kindern</p>	<p>Was ist Ihnen dabei besonders wichtig? Was ist Ihnen eher unwichtig? Warum ist das so wichtig für Sie?</p>	<p>Können Sie mir das noch näher erläutern? Was genau ist es, dass Sie zufrieden macht/antreibt? Können Sie mir ein Beispiel dafür nennen? Und dann?</p>
<p>TEIL I: Nun habe ich hier zwei Skalen vorbereitet, auf denen Sie sich einordnen können. Bei dieser ersten würde ich Sie bitten, Ihre Zufriedenheit bei Ihrer Arbeit einzuschätzen. (Abbildung 1)</p>		<p>Warum ordnen Sie sich genau hier ein? Wie begründen Sie Ihre Einschätzung? Was fehlt Ihnen?</p>	
<p>TEIL II: Auf der zweiten Skala würde ich Sie bitten Ihre Einschätzung abzugeben, wie wichtig Ihnen Partizipation bei der Arbeit ist. (Abbildung 2)</p>		<p>Wieso ordnen Sie sich genau hier ein? Wie begründen Sie Ihre Einschätzung?</p>	
<p>TEIL III: Was bedeutet Partizipation bei der Arbeit für Sie?</p>	<p>Mitbestimmen können, eigene Kompetenzen und Wünsche einbringen, an eigenen Bedürfnissen (Zeit, Tempo) orientiert arbeiten, Sinnhaftigkeit, Anerkennung, den Anforderungen gerecht werden können, Freiheit</p>	<p>Wie wirkt sich das auf Ihre tägliche Arbeit aus?</p>	
<p>TEIL IV: Wann hatten Sie das letzte Mal den Eindruck, in Ihrer Einrichtung mitbestimmen zu dürfen?</p>		<p>Wie war das für Sie? Kommt das oft vor? Sind Sie schonmal an Grenzen gestoßen? Wie war das? Wie macht sich das konkret bemerkbar?</p>	
<p>TEIL V: Wo wünschen Sie sich mehr Mitbestimmung?</p>	<p>Zeiteinteilung, Aufgabenverteilung, Zusammenarbeit im Team, pädagogische Arbeit mit den Kindern, wachsende Anforderungen (Dokumentation, Beobachtungsbögen) – mehr Zeit, Rückhalt von Leitung/Träger</p>	<p>Wie könnte das konkret aussehen?</p>	
<p>TEIL VI: Wie fühlt sich Zufriedenheit bei der Arbeit an?</p>			
<p>TEIL VII: Gibt es etwas, dass Sie noch mitteilen möchten? Möchten Sie noch etwas hinzufügen?</p>			

12.2.2 Stichprobenziehung

Die Auswahl der Stichprobe in qualitativen Verfahren kann sowohl nach einem vorab festgelegten Plan erfolgen, oder durch zufällige Auswahl der ersten Daten festgelegt werden. Die gezielte Planung der Stichprobe wird dabei zur Überprüfung von Hypothesen angelegt oder entwickelt sich im Laufe des Prozesses durch Sichtbarkeit situativer Merkmale und zur Überprüfung daraus resultierender Hypothesen. In diesem Zusammenhang werden Daten ausgewählt, die sowohl im Kontrast zum gesichteten Material bzw. einer Hypothese stehen, als auch Material, welches die Merkmale bestätigt. In der Grounded Theory folgt die Kontrastierung den Prinzipien der Minimierung und Maximierung und stellt sicher, dass die Merkmale wiederkehrend sind/bestätigt werden und andererseits anhand einer breiten Maße überprüft werden (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 50; Helfferich 2011, S. 174). Die Stichprobenziehung ist in der Grounded Theory ein Prozess, der sich mit Sichten der ersten Daten anpassen oder entwickeln kann. Breuer/Muckel/Dieris (2019) sprechen von der Auswahl der Stichprobe nach „konzeptueller Relevanz“ (S. 156) und unterstreichen damit die gezielte Suche nach Kontrastierung, Bestätigung, Präzisierung und Erweiterung der Auswertung.

Die Auswahl der Stichprobe ist an die subjektive Auswahl der Forschenden gebunden und kann entsprechend der ersten Ergebnisse angeglichen werden. In der Grounded Theory wird der Prozess der Stichprobenziehung als Theoretical Sampling bezeichnet, die Sichtung erster Daten bestimmt die Erhebung und Sichtung weiterer Daten (vgl. Breuer/Muckel/Dieris 2019, S. 156 f.). Die Stichprobenziehung dieser Arbeit wird zum einen beeinflusst über die zeitliche Abfolge der Interviews, zum anderen über erste Merkmale aus den Interviews, z. B. Ausführlichkeit der Antworten.

12.2.2.1 Theoretical Sampling

Zu Beginn wird ein Theoretical Sampling mit größtmöglicher Vielfalt festgelegt mit Fachkräften, die im Arbeitsbereich frühpädagogische Betreuungseinrichtungen tätig sind. Das Sampling wird zu Beginn der Untersuchung auf 12–15 pädagogische Fachkräfte festgelegt, dabei soll die Auswahl der Interviewteilnehmer:innen eine Vielfalt an Konzepten, Trägern und Sozialräumen repräsentieren (siehe Kapitel 12.2.2.1).

Im weiteren Verlauf wird das Sampling entsprechend der ersten Sichtung der Daten gegebenenfalls angepasst. Nach den ersten Interviews startet die Auswertung, und den Daten werden erste Codes entnommen. Dieser Abschnitt wird als offenes Kodieren bezeichnet (siehe Kapitel 12.1.2.1, 12.2.5.1).

Das Theoretical Sampling beschreibt in der Grounded Theory den Prozess, in dem die Auswahl der Forschungsgruppe festgelegt und begründet wird. Die Stichprobe in der qualitativen Forschung basiert auf einer bestmöglichen Verteilung

von Merkmalsausprägungen, sozio-ökonomischen Verhältnissen oder Geschlechterverhältnissen. Es ist von Bedeutung, dass unterschiedliche und gleichzeitig für die Forschung relevante Merkmale berücksichtigt werden. Anders als in quantitativen Forschungsmethoden, in denen eine Stichprobe als Beleg für die Repräsentativität dient, wird die Repräsentativität (sofern dieser Begriff in der qualitativen Forschung überhaupt Verwendung hat) über die Berücksichtigung verschiedenartiger Gruppen und ihren gleichmäßigen Anteil im Forschungsprozess erlangt. Nur so kann Verzerrungen durch Merkmalsausprägung in einzelnen Gruppen entgegengewirkt werden. Auf Basis bereits bestehender theoretischer Vorkenntnisse werden erste Daten gezielt zur Beantwortung theoretischer Fragen und Hypothesen genutzt (vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 35 f., 38 f.).

Die Untersuchungsgruppe wird nach unterschiedlichen Kriterien bewertet. Glaser und Strauss (1967) verstehen das Theoretical Sampling als eine Auswahl, die sich im Laufe des Forschungsprozess ersten Untersuchungsergebnissen und Hypothesen anpassen kann. Nach Sichten des ersten Materials wird die Auswahl der Untersuchungsgruppe anhand der ersten Ergebnisse angepasst, um Hypothesen widerlegen oder stützen zu können (S. 53 ff.).

Es geht darum, auf ersten theoretischen Vorkenntnissen erste Daten auszuwählen, diese zu analysieren und auf Basis der Ergebnisse dieser Analyse die weitere Datenauswahl vorzunehmen. Das Theoretical Sampling ist nicht mit dem ersten Schritt abgeschlossen, vielmehr geht es um Folgendes: „Daran anschließende Auswahlentscheidungen werden dann auf der Basis jener gegenstandsbezogenen theoretischen Konzepte getroffen, die sich aus der Analyse der ersten Falldaten ergeben“ (Strübing 2021, S. 31). Die Auswahl der Daten wird entsprechend immer wieder von ersten Analysen und Ergebnissen beeinflusst und differenziert.

12.2.2.3 Umsetzung des Samplings

Auf Basis der theoretischen Grundlagen umfasst das Theoretical Sampling in dieser Arbeit 12–15 pädagogische Fachkräfte in frühpädagogischen Betreuungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Abhängig von den gewonnenen Daten wurden entsprechend zwölf Interviews geplant. Dabei wurde die Auswahl so getroffen, dass eine größtmögliche Trägervielfalt einhergehend mit unterschiedlichen pädagogischen Konzepten in der Auswahl der Interviewpartner:innen berücksichtigt wurde. Auch unterschiedliche Sozialräume und damit verbundene Klientel wurde berücksichtigt. Gleichzeitig wurde die Auswahl durch die Begrenzung auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen vorgenommen, um dieselbe gesetzliche Rahmung für alle Interviewpartner:innen zu wahren. Nur so wird sichergestellt, dass auch die strukturellen Bedingungen der Fachkräfte dieselben sind.

Der Erstkontakt wurde per E-Mail aufgenommen. In dieser Mail wurde die Untersuchung erläutert, meine Person als Forschende wurde vorgestellt und die Anfrage über Bereitschaft zu einem Interview von ca. 30 Minuten wurde gestellt. Der Rücklauf lief bei Fachkräften, die ich bereits aus anderen Berufskontexten kannte, sehr gut. Unbekannte Fachkräfte meldeten sich verhältnismäßig selten zurück. Dennoch konnten bereits nach der ersten Anfrage acht Interviews terminiert werden.

Im Untersuchungsverlauf wurde das Sampling angepasst. Nach den ersten drei Interviews mit Erzieher:innen wurde ungeplant eine Leitungskraft interviewt. Ursprünglich versehentlich, entwickelte sich daraus eine neue Ausrichtung der Forschungsgruppe. Ein neuer Forschungszweig eröffnete sich dadurch, dass diese Interviewpartnerin das bestehende Kodiersystem bestätigte und lediglich um zwei weitere Codes ergänzte. Entsprechend interessant erschien es, das Sampling den ersten Erkenntnissen anzupassen. Es stellte sich die Frage, ob auch andere Leitungskräfte ähnliche Aussagen zu ihrem Empfinden von Arbeitszufriedenheit trafen, wie es die bisherigen Gesprächspartner:innen taten.

Entsprechend wurde das Sampling um Leitungskräfte ergänzt. Da sich auf diese Weise die Hierarchieebene im Unternehmen frühpädagogische Betreuungseinrichtungen veränderte, wurden andere Kriterien der Auswahl zurückgestellt: Um das Material der Interviewpartner:innen auf den unterschiedlichen Hierarchieebenen besser vergleichen zu können, wurden die Kriterien, Trägervielfalt und das Konzept Sozialraum zurückgestellt. Entsprechend wurde versucht, Leitungskräfte der gleichen oder vergleichbarer Träger wie die der interviewten Erzieher:innen zu befragen. Final wurden Fachkräfte und Leitungskräfte von konfessionellen, privaten Trägern und der Freien Wohlfahrt interviewt. Angefragte Fachkräfte aus städtischen Einrichtungen meldeten sich zu Interviewanfragen nicht zurück, sodass diese Gruppe durch die Veränderung des Samplings im weiteren Verlauf nicht berücksichtigt werden konnte.

Da sich im Laufe der Untersuchung eine Trägervertreterin initiativ meldete, da sie großes Interesse an der Untersuchung hatte, wurde das Sampling um diese eine Interviewpartnerin ergänzt. Zu diesem Zeitpunkt wurden bereits sieben Interviews geführt, sodass bereits ein erstes Kodiersystem entstanden war, welches mit der Erweiterung des Samplings um die Trägervertreterin geprüft wurde. Es zeigte sich, dass das Material viele gleiche Codes aufzeigte. Entsprechend wurde das Sampling erneut um Trägervertreter:innen erweitert. Auch hier wurde darauf geachtet, dass die Trägervertretenden bei gleichen Trägern tätig waren wie die interviewten Erzieher:innen und Leitungskräfte.

Kritisch ist anzumerken, dass sich keine Fachkräfte aus sozialen Brennpunkten meldeten, sodass die Untersuchung keine explizite Auskunft über die Arbeitszufriedenheit geben kann. Auch die anderen gesetzlichen Rahmenbedingungen, in anderen Bundesländern kann sich auf die Arbeitszufriedenheit auswirken. Auch dieser Aspekt wird in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt.

Die Berufsausbildung der einzelnen Interviewgruppen (Erzieher:innen, Leitungskräfte, Trägervertreter:innen) waren auf vergleichbarem Niveau, wobei die Altersgruppe ein eher weites Spektrum abbildete. Die jüngste Interviewpartnerin war Anfang 24, die älteste 63 Jahre alt.

Tabelle 7: Sampling der vorliegenden Untersuchung

	Datum	Pseudonym	Alter	Position/ Ausbildung	Trägerschaft	Arbeitszeit	Sonstiges
1	29.01.20	Nicole	38 Jahre	Erzieherin, Heilpädagogin	Privater Träger	22 Stunden	
2	30.03.20	Tanja	59 Jahre	Erzieherin	Konfessioneller Träger	36 Stunden	Abwesenheitsvertretung der Leitung
3	03.04.20	Sandra	24 Jahre	Kinderpflegerin/Erzieherin	Konfessioneller Träger	Vollzeit	
4	08.04.20	Stefanie	34 Jahre	Erzieherin	Konfessioneller Träger	Vollzeit	
5	22.04.20	Katrin	63 Jahre	Leitung	Privater Träger	35 Stunden	
6	04.05.20	Claudia	40 Jahre	Leitung	Privater Träger	Vollzeit	Leitung (3,25 päd. Stunden)
7	07.05.20	Melanie	41 Jahre	Leitung	Wohlfahrt	Vollzeit	
8	11.05.20	Julia	50 Jahre	Leitung	Konfessioneller Träger	Vollzeit	Leitung (13 Stunden)
9	18.05.20	Daniela	39 Jahre	Fachberatung	Konfessioneller Träger	Vollzeit	
10	28.05.20	Kerstin	56 Jahre	Fachberatung	Konfessioneller Träger	35 Stunden, 20 Stunden als Fachberatung	
11	06.08.20	Anja	51 Jahre	Fachberatung	Wohlfahrt	Teilzeit	
12	11.08.20	Christian	41 Jahre	Trägervertreter	Privater Trägerschaft	Vollzeit	

12.2.3 Erfahrungen im Feld

Der Forschungsprozess startete zeitgleich mit dem Ausbruch der COVID-19-Pandemie. Zwar wurde ein Pretest einige Wochen vorweg vorgenommen, dieser diente aber lediglich der Überprüfung des Leitfadens und findet in dieser Arbeit keine weitere Berücksichtigung. Zum Zeitpunkt der Interviewphase waren die frühpädagogischen Betreuungseinrichtungen geschlossen und die Fachkräfte arbeiteten von zu Hause aus. Entsprechend flexibel konnten sich Fachkräfte

Zeit für ein Interview nehmen. Gleichzeitig mussten die Interviews als Video-Konferenz durchgeführt werden, was aufgrund des schnell gewohnten Umgangs mit digitalem Austausch keine Hürde für die Interviewpartner:innen darstellte.

Lediglich das erste Interview im Januar und das letzte Interview im August konnten persönlich stattfinden. Es ließ sich weder im Interview noch im Nachhinein erkennen, ob die digitale oder präsenste Begegnung Auswirkungen auf die Gesprächssituation hatte. Daher kann nicht davon ausgegangen werden, dass hier Unterschiede vorliegen.

Vor Beginn der Interviews erhielten Fachkräfte die zehn Arbeitsbedingungen, die sie als Start in das Interview nach ihrer Bedeutung sortierten, sowie eine Einwilligungserklärung. Gestartet wurde jedes Interview mit einer kurzen Vorstellung meiner Person, einer kurzen Erklärung der Untersuchung und meiner Rolle während des Interviews. Im Anschluss wurde der Raum für Rückfragen geöffnet und Small Talk betrieben, um zur offenen Gesprächsatmosphäre beizutragen. Das Interview startete mit der Aufnahme, sodass es einen offiziellen Startpunkt für die Interviewpartner:innen gab. Die Länge der Interviews variierte stark, unabhängig von der Bedeutung ihres Inhaltes. Das erste Interview war ca. 15 Minuten lang und zeigte sich als sehr bedeutsam für die Untersuchung. Ein anderes Interview dauerte ca. 60 Minuten und bildete inhaltlich ähnliche viele Codes ab wie andere Interviews. Die Dauer der Interviews belief sich überwiegend auf 30 bis 45 Minuten, ein Interview war mit einer Dauer von über 60 Minuten die Ausnahme. Zum Abschluss wurde das Gespräch offiziell mit einer Bedankung von meiner Seite beendet, die Aufnahme wurde für beide Parteien sichtbar gestoppt und die Gespräche liefen auf Small-Talk-Ebene aus. Bei zwei Interviews wurden im Nachgespräch noch für mich wichtige Aspekte genannt, sodass ich das Aufnahmegerät nach Einwilligung der Interviewpartner:innen erneut einschaltete.

Positiv hervorzuheben war, dass Fachkräfte das Gefühl vermittelten, Zeit für ein Interview zu haben, was ich insbesondere beim Pretest, der in Präsenz während des laufenden Betreuungsbetriebs stattfand, weniger vorgefunden hatte. Die Fachkräfte waren zu Hause und konnten sich entsprechend flexibel auf Termine einstellen, insbesondere die Fachkräfte, die keine Kinder zu Hause betreuen mussten. Ich vernahm eine große Freude, sich über das Thema auszutauschen. Mehrmals hörte ich, dass Fachkräfte sich über das Interesse an ihrer Zufriedenheit erfreuen würden. Dabei bleibt kritisch zu betrachten, inwiefern sich Fachkräfte melden, die vorwiegend zufrieden bei ihrer Arbeit sind. Die Frage, inwieweit sich unzufriedene Fachkräfte von der Interviewanfrage angesprochen fühlen, bleibt unbeantwortet, ist aber dennoch bedeutsam für die Einordnung der Ergebnisse.

12.2.4 Transkription und Dokumentation

Die Transkription der Interviews zielt darauf ab, Gesagtes in Schriftsprache zu übersetzen, um Inhalte visuell verfügbar zu machen. Nur auf diese Weise können im Rahmen der Auswertung des Materials Zitationen als Belege genutzt werden. Gleichzeitig muss das Gespräch durch die Transkription so detailgetreu wie möglich wiedergegeben werden und Inhalte müssen für Lesende nachvollziehbar und verständlich sein. Die Schwierigkeit einer Transkription besteht darin, zwischen wichtigen und unwichtigen Inhalten zu unterscheiden: Ist es für den Forschungsgegenstand wichtig, dass jede nonverbale Äußerung transkribiert wird? Oder hindert die detailgetreue Wiedergabe eher die Lesbarkeit des Materials (vgl. Dresing/Pehl 2018, S. 16)?

Die Transkription beschränkt sich auf das Gesagte und wird ohne Kontextualisierung betrachtet. Es bleibt die Frage, inwieweit individuelle Merkmale (z. B. Dialekte) in der Transkription Berücksichtigung finden, da auch diese wiederum die Lesbarkeit des Textes beeinflussen können. Gleichzeitig können Laute und Gesten in die Transkription mitaufgenommen und für die Analyse des Materials genutzt werden (vgl. Langer 2013, S. 516). Dabei stellt sich die Frage, zu welchem Zweck das Material genutzt wird und welchen Gewinn die Verschriftlichung nonverbaler Gesten oder persönlicher Aussprache für die Forschungsarbeit hat. Dies sollte bereits vorab reflektiert werden. Gleichzeitig sollte beachtet werden, welche situativen Einflussfaktoren bereits im Interview auf das Gesagte einwirken, wie z. B. die genannte Beeinflussung der Forschenden selbst auf die Gesprächssituation (vgl. ebd., S. 516).

Der Prozess des Transkribierens sollte mit größtmöglicher Offenheit und Sensibilisierung durchgeführt werden. Befragte haben nach dem Interview nicht mehr die Möglichkeit, Inhalte zu korrigieren oder revidieren, entsprechend sensibel sollte die Transkription in Bezug auf Betonungen oder die Verschriftlichung nonverbaler Äußerungen sein. Denn diese sind auf individuelle Wahrnehmungen zurückzuführen, die gegebenenfalls unbewusst erfolgten. Gleichzeitig bestimmt die Genauigkeit der Transkription die Lesart des Interviews (vgl. ebd., S. 518).

In dieser Arbeit soll das gesprochene Wort verschriftlicht werden, ohne Berücksichtigung von Dialekten oder Glättungen von Aussagen. Die Glättung dient zwar der Lesbarkeit des Materials, verzerrt jedoch den teilweise umgangssprachlichen Ton, mit dem Aussagen getätigt wurden. Da sowohl die Transkription non-verbaler Gesten als auch Betonungen nicht mit in den endgültigen Transkripte aufgeführt werden, trägt die Transkription der ungeglätteten Sprache zum Wiedererkennungswert bei. Gleichzeitig zeigt sich, inwiefern die Interviewpartner:innen Worte für ihre Inhalte haben bzw. welche Worte sie wählen, z. B. beschreiben unterschiedliche Erzieher:innen das Empfinden von Partizipation anders, trotz vergleichbarer Situationen.

Die non-verbale Kommunikation und die Betonung einzelner Wörter soll nur in besonders hervorzuhebenden Abschnitten transkribiert werden. Begründet liegt diese Herangehensweise darin, dass viele der Interviews per Video aufgenommen wurden und non-verbale Merkmale nicht in gleicher Videoqualität ersichtlich sind wie im persönlichen Kontakt. Nur so kann einer Verzerrung entgegengewirkt werden. Die besondere Betonung einzelner Inhalte wird in dieser Arbeit nur selten hervorgehoben und in den Transkripten weitgehend ausgelassen. Hintergrund dafür ist, dass besondere Betonungen nicht nur von den Inhalten selbst, sondern von einer situativen Stimmung beeinflusst sein können, die in keinem Zusammenhang zur Interviewsituation stehen. Mit dem Ziel, Interviews zu vergleichen, soll der Fokus auf die Inhalte gelegt werden. Nur so kann der Kontext der einzelnen Interviewpartner:innen bestmöglich ausgegrenzt sein von der Auswertung des Materials.

Die Interviews werden komplett transkribiert, da nur auf diese Weise einer selektiven Wahrnehmung entgegengewirkt werden kann. Die größtmögliche Offenheit ist insofern von Bedeutung, da die Auswertung nach der Grounded Theory nur auf Basis größtmöglicher Offenheit gelingen kann. Durch die Transkription des gesamten Materials setzen sich Forschende reflektierend mit den Inhalten auseinander. Der Prozess des Transkribierens kostet den Forschenden zwar viel Zeit, führt jedoch zu einer reflektierten Auseinandersetzung des Materials unabhängig des Kontextes der Erhebungssituation. Die Interviewsituation ist beeinflusst von Stimmung, Kontext und Reaktion des Gegenübers. So haben auch Forschende bereits nach Durchführung der Interviews erste Einschätzungen zum Material. Erst in der Transkription kann das Material objektiv betrachtet werden (vgl. Langer 2013, S. 516 ff.). Vor diesem Hintergrund wurden auch in dieser Arbeit die Interviews zu großen Teilen selbst transkribiert. Erst im Abschnitt der selektiven Kodierung wurde eine externe Transkription in Anspruch genommen, da die Daten zu diesem Zeitpunkt zwar mit größtmöglicher Objektivität, aber mit selektivem Blick für das bestehende Kodiersystem betrachtet wurden.

In dieser Arbeit werden die Transkriptionsregeln bewusst gering gehalten und lediglich zur besseren Lesbarkeit des Materials eingesetzt:

- Es wird lautsprachlich transkribiert. Dialekte o. Ä. werden nicht transkribiert.
- Besonders lautes Sprechen oder leises Sprechen wird nicht transkribiert.
- Zustimmende oder nachdenkliche Äußerungen wie „mmmh“ werden transkribiert. Auf die Transkription von Füllwörtern, z. B. „ähm“, wird verzichtet.
- Lautäußerungen oder besonders hervorzuhebende nonverbale Äußerungen werden in Klammern notiert, z. B. ((lacht)).
- Redepausen/Denkpausen werden mit ... dargestellt.
- Wörtliche Rede/Gedankengänge in Form von Selbstgesprächen werden mit »xxx« dargestellt.

- Die Interviewerin wird als solche im Transkript benannt. Die Namen der Interviewpartner:innen werden ersetzt durch die häufigsten Vornamen im Jahr 1975. Dieses ist das Geburtsjahr des Durchschnittsalters der Interviewpartner:innen.
- Rückschlüsse und Querverweise auf andere Personen werden anonymisiert und in Klammern dargestellt, z. B. [*Name der Stadt*] (vgl. Kuckartz 2014, S. 136).
- Jeder Gesprächsbeitrag wird in einem neuen Abschnitt aufgeführt. Die Abschnitte sind nummeriert und dienen der Zitation.

Tabelle 8: Vorlage Transkripte

Angaben zum Gespräch	
Pseudonym interviewte Person	
Datum	
Dauer	
Digitales/Persönliches Interview	
Position/Ausbildung	
Trägerschaft	
Arbeitszeit	
Sonstiges	

Neben den Transkripten dienen auch Memos der Dokumentation des Forschungsprozesses und als erweitertes Datenmaterial. Sowohl während der Interviews als auch während des Sichtens der Transkripte können Memos erstellt werden, welche der Dokumentation des Forschungsprozesses dienen. Memos bezeichnen Aufzeichnungen, in denen erste Merkmale oder Beobachtungen verschriftlicht werden (vgl. Breuer/Muckel/Dieris 2019, S. 175). Dabei spielt das Schreiben eine zentrale Rolle in der Analyse der Daten nach der Grounded Theory, da bereits während der Analyse erste Textteile erstellt werden (vgl. Strübing 2021, S. 36). Die Memos fließen insofern in die Analyse der Daten mit ein, als dass sie Phänomene der Gespräche beinhalten, die sich durch Sichten weiteren Materials verdichten, bestätigen oder widerlegen. Phänomene können dabei sowohl inhaltliche Aspekte des Interviews als auch die Reflexion der Forschenden oder Aspekte der Strukturierung beinhalten. Memos können als erste Schritte zum Erstellen von Kodes und Kategorien betrachtet werden. Außerdem sorgen sie während des Forschungsprozesses für die Sicherung von Zwischenergebnissen und können zum besseren Verständnis anderen Forschenden zur Verfügung gestellt werden (vgl. ebd., S. 36 f.). Entsprechend nehmen Memos einen großen Stellenwert in der Erstellung von Zusammenhängen und der Überprüfung von ersten Ergebnissen ein. Memos können sowohl in Form einer einheitlichen Struktur als auch in einem kreativen Prozess verschriftlicht werden (vgl. Breuer/Muckel/Dieris 2019, S. 175).

In dieser Arbeit wurden vereinzelte Memos dargestellt, die dem jeweiligen Forschungsabschnitt in dieser Arbeit abgebildet werden. Diese wurden primär als Stichworte und Querverweise erstellt und dienten der Zuordnung und Strukturierung des Materials (siehe Kapitel 12.1.2.2, 12.2.5.2).

12.2.5 Datenauswertung

Die Datenauswertung gelingt über die Sichtung des gesamten Materials unter Einbeziehen der Relevanz der Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage. Mit größtmöglicher Objektivität betrachten Forschende das Material und sichten gleichzeitig mit theoretischer Sensibilität (Glaser/Strauss 1967, S. 54). Theoretische Sensibilität heißt, dass Forschende die Daten in Hinblick auf Signifikanz für die Theoriebildung sichten und sich bereits im Sichten erste Hypothesen bilden lassen. Nur auf diese Weise erkennen Forschende relevante Inhalte und können über deren Bedeutung reflektieren (vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 18 f., 25).

12.2.5.1 Erste Kodes und Konzepte

In dieser Forschungsarbeit gelang der Einstieg in das offene Kodieren mit dem dritten geführten Interview. Bereits zum Zeitpunkt der Datenerhebung war ersichtlich, dass eine Vielzahl an Merkmalen und Phänomenen genannt wurde. Diese werden im Folgenden aufgelistet:

Tabelle 9: Offenes Kodieren – Erste Kodes

Kode	Ankerbeispiele	Interview
Morgens gerne aufstehen/mit gutem Gefühl zur Arbeit gehen	„Gutes Betriebsklima finde ich sehr wichtig, weil ich finde es ist nichts Wichtigeres, als mit 'nem guten Gefühl zur Arbeit zu gehen (...).“	Sandra, Abs. 6.
Sich ergänzen und nach seinen eigenen Stärken arbeiten	„(...) genau deswegen find' ich das auch sehr wichtig, dass man sich zwar ergänzt, aber jeder für sich auch guckt, wie kann ich mich gut einbringen.“	Sandra, Abs. 16.
Abwechslungsreich	„(...) also ich liebe ja sowieso die abwechslungsreiche Arbeit mit den Kindern, also es ist ja kein Tag wie der andere.“	Sandra, Abs. 14.
Sicherheit, um sich Aufgaben gewachsen zu fühlen, um sich fokussieren zu können	„Ja, ich finde, wenn man sich der Aufgabe gewachsen fühlt, hat das auch mit Sicherheit zu tun und genau.“	Sandra, Abs. 16.
Führungsposition darf auch mal Nein sagen/soll auch Nein sagen	„Es ist ja klar, dass jemand eine Kita leiten muss oder dass es sozusagen eine Führungsposition gibt, das akzeptier ich auch und ich kann mir von meiner Chefin auch gut was sagen lassen.“	Sandra, Abs. 16.

Kode	Ankerbeispiele	Interview
(Un-)Zufriedenheitsfaktor: Meinung untergraben/Wunsch, wahrgenommen zu werden	„Also ich finde es ist richtig doof, wenn man die anderen so untergräbt, auch mit Kleinigkeiten“	Sandra, Abs. 16.
Nachvollziehbarkeit/ Transparenz von Entscheidungen	„(...) es sind so ein paar Knackpunkte bei uns im Team, wo unsere Leitung zum Beispiel was entschlossen hat, aber nicht die Begründung dahinter uns mitgeteilt hat. (...). »Ne, machen wir nicht, find ich doof«. So, dann werden wir alle so ein bisschen, also unsere Meinung und Mitbestimmung wird dann so völlig über Bord geworfen (...).“	Sandra, Abs. 42.
Wunsch nach klaren Regelungen/ Strukturen	„Also, dass einfach 'ne klare Regelung gibt, so sowas jetzt.“	Sandra, Abs. 24.
Verantwortung bringt Spaß und Motivation	„Was ich sehr wichtig finde, es macht schon mehr Spaß, wenn man mehr Verantwortung hat, ja.“	Sandra, Abs. 34.
Nicht jeder kann/möchte partizipieren	„(...) Irgendwie lass' ich mich manchmal von Personen bisschen untergraben, aber das liegt auch so ein bisschen an meiner Vergangenheit. Deswegen, aber eigentlich weiß ich, dass ich das kann.“	Sandra, Abs. 30.
Unterstützung durch den Träger	„(...) haben wir uns ein bisschen verlassen gefühlt, weil es ja schon sehr wichtig, und der Träger hat jetzt nicht so reagiert, wie ich es mir gewünscht hätte. (...) hatte man das Gefühl, ja, unsere Gesundheit wird hintenangestellt. (...) Dass mehr, also dass mehr auf die Mitarbeiter geachtet wird.“	Sandra, Abs. 22, 24.

Im Anschluss an die Kodierung des ersten Interviews wurde zur Kontrastierung gezielt das zweite und vierte Interview genutzt. Da das als erstes geführte Interview nur von kurzer Dauer war, wurde die Datenlage hier als eher gering eingeschätzt. Gleichzeitig sollten die ersten Erhebungen zur Grundlage der Kodierung und Anpassung des Samplings genutzt werden. Es hat sich gezeigt, dass bereits nach den ersten drei Interviews 14 Merkmale exportiert werden konnten. Diese Merkmale wurden als Codes dadurch bestätigt, da sie zum einen wiederkehrend im Material erkennbar waren, zum anderen waren die Merkmale von substantieller Bedeutung für die Beantwortung der zentralen Frage. Die Codes werden im Folgenden aufgeführt und mit dem Ankerbeispiel der zwei weiteren Interviews ergänzt:

Tabelle 10: Offenes Kodieren – Ergänzung erster Codes

Kode	Ankerbeispiele	Interview
Morgens gerne aufstehen/mit gutem Gefühl zur Arbeit gehen	„Gutes Betriebsklima finde ich sehr wichtig, weil ich finde, es ist nichts Wichtigeres als mit 'nem guten Gefühl zur Arbeit zu gehen (...)“	Sandra, Abs. 6.
	„Ja, man ist entspannter, man ist viel besser gelaunt bei der Arbeit, also ich glaube, das trägt auch zu unserem guten Betriebsklima bei, dass man eben zufrieden ist mit seinem Arbeitsplatz und man gerne dahin geht(...)“	Stefanie, Abs. 62.
Sich ergänzen und nach seinen eigenen Stärken arbeiten	„(...) genau deswegen find' ich das auch sehr wichtig, dass man sich zwar ergänzt, aber jeder für sich auch guckt, wie kann ich mich gut einbringen.“	Sandra, Abs. 16.
	„(...) und eben wirklich jeder sich auch so einbringen kann, wie es seinen Fähigkeiten eben entspricht“.	Tanja, Abs. 5.
	„Also mich als ganze Persönlichkeit einzubringen, so wie ich bin.“	Stefanie, Abs. 46.
Abwechslungsreich	„(...) also ich liebe ja sowieso die abwechslungsreiche Arbeit mit den Kindern, also es ist ja kein Tag wie der andere.“	Sandra, Abs. 14.
	„Dass es nie langweilig wird, (...) man sich immer anders einbringen, (...) ich finde, da kann man immer super spontan nochmal andere Sachen machen, ne“.	Tanja, Abs. 2.
	„(...) kann in diesem Beruf nichts sein, was stehenbleibt, sondern es ist immer etwas, wo wir uns immer und stetig weiterentwickeln müssen.“	Stefanie, Abs. 50.
Sicherheit, um sich Aufgaben gewachsen zu fühlen, um sich fokussieren zu können	„Ja, ich finde, wenn man sich der Aufgabe gewachsen fühlt, hat das auch mit Sicherheit zu tun und genau.“	Sandra, Abs. 16.
	„Also (...) ich fühle mich so den Aufgaben gewachsen auch und, wenn man irgendwie nicht weiterweiß oder auch Unterstützung braucht, die kriegt man immer von irgendjemandem.“	Tanja, Abs. 8.
	„Wenn ich mich in meinem Team mit den Menschen nicht wohlfühle (...), dann funktioniert auch alles andere nicht.“	Stefanie, Abs. 8.
Führungsposition darf auch mal Nein sagen/soll auch Nein sagen	„Es ist ja klar, dass jemand eine Kita leiten muss oder dass es sozusagen eine Führungsposition gibt, das akzeptier ich auch und ich kann mir von meiner Chefin auch gut was sagen lassen.“	Sandra, Abs. 16.
	„(...) es gibt schon Dinge, die die Verbundleitungen einfach entscheiden. (...) Also, da kann ich dann auch gut mit leben.“	Tanja, Abs. 48.

Kode	Ankerbeispiele	Interview
(Un-)Zufriedenheitsfaktor: Meinung untergraben/Wunsch, wahrgenommen zu werden	„Also ich finde es ist richtig doof, wenn man die anderen so untergräbt, auch mit Kleinigkeiten“	Sandra, Abs. 16.
	„Dass ich einfach merke, meine Meinung ist [Name der Leitung] auch wichtig“.	Tanja, Abs. 42.
	„(...) ich werde gehört, und das, was ich mit einbringen möchte, ist für unser gesamtes Konzept wichtig.“	Stefanie, Abs. 16.
Nachvollziehbarkeit/ Transparenz von Entscheidungen	„(...) es sind so ein paar Knackpunkte bei uns im Team, wo unsere Leitung zum Beispiel was entschlossen hat, aber nicht die Begründung dahinter uns mitgeteilt hat. (...). »Ne, machen wir nicht, find ich doof«. So, dann werden wir alle so ein bisschen, also unsere Meinung und Mitbestimmung wird dann so völlig über Bord geworfen (...).“	Sandra, Abs. 42.
	„Also ich bin da eigentlich immer ziemlich gut in Arbeitsabläufe und was so besprochen werden muss schon einbezogen (...). Ich fühle mich da einfach, (...) ernst genommen (...).“	Tanja, Abs. 26.
	„Das Gleiche würde ich mir vom Träger aber auch wünschen. Vielleicht läuft das da im Hintergrund auch, das weiß ich ja als Mitarbeiterin natürlich nicht.“	Stefanie, Abs. 32.
Wunsch nach klaren Regelungen/ Strukturen	„Also, dass einfach 'ne klare Regelung gibt, so sowas jetzt.“	Sandra, Abs. 24.
	„(...) damit man so ein Konzept hatte, so einen roten Faden. Dann konnten aber, alle haben sich dann noch mit eingebracht“.	Tanja, Abs. 36.
	„»Wir haben uns doch auf das und das jetzt festgelegt, da müssen wir uns auch alle dran halten«. So, und dann hat man selber gedacht »Oh, ja, stimmt!«.“	Stefanie, Abs. 26.
Verantwortung bringt Spaß und Motivation	„Was ich sehr wichtig finde, es macht schon mehr Spaß, wenn man mehr Verantwortung hat, ja.“	Sandra, Abs. 34.
	„Ja, dass ich so selbstständig und eigenverantwortlich arbeiten kann. Das sag ich auch jedes Jahr im Mitarbeitergespräch, dass mich das total zufrieden macht und glücklich.“	Stefanie, Abs. 60.
Nicht jeder kann/möchte partizipieren	„(...) Irgendwie lass ich mich manchmal von Personen bisschen untergraben, aber das liegt auch so ein bisschen an meiner Vergangenheit. Deswegen, aber eigentlich weiß ich, dass ich das kann.“	Sandra, Abs. 30.

Kode	Ankerbeispiele	Interview
Unterstützung durch den Träger	„(...) haben wir uns ein bisschen verlassen gefühlt, weil es ja schon sehr wichtig und der Träger hat jetzt nicht so reagiert, wie ich es mir gewünscht hätte. (...) hatte man das Gefühl, ja, unsere Gesundheit wird hintenangestellt. (...) Dass mehr, also dass mehr auf die Mitarbeiter geachtet wird.“	Sandra, Abs. 22, 24.
	„Dass man ja auf jeden Fall weiß, er steht hinter uns (...). Ich fühl mich da jetzt besser unterstützt, muss ich sagen“.	Tanja, Abs. 12.
	„Unterstützung durch den Träger vermiss ich ganz oft.“	Stefanie, Abs. 18.
Gemeinsame Ziele	„Wie gesagt, wenn man miteinander redet, kann man immer 'ne Lösung finden, sodass auch beide damit einverstanden sind und sich keiner untergräbt fühlt.“	Sandra, Abs. 18
	„(...) dass man versucht, gemeinsam irgend so einen Nenner zu finden“.	Tanja, Abs. 32.
	„Dass man eben Hand in Hand geht, wenn man sich gemeinsam für etwas entschließt, (...)“.	Stefanie, Abs. 26.

Nach Kodierung der ersten drei Interviews ließ sich eine deutliche Wiederkehr folgender Kodes im Material feststellen:

- Sich ergänzen und nach seinen eigenen Stärken arbeiten,
- Abwechslungsreich,
- (Un-)Zufriedenheitsfaktor: Meinung untergraben/Wunsch, wahrgenommen zu werden,
- Nachvollziehbarkeit/Transparenz von Entscheidungen,
- Wunsch nach klaren Regelungen/Strukturen,
- Unterstützung durch den Träger,
- Gemeinsame Ziele.

Im Hinblick darauf, dass unterschiedliche Aussagen aus den Interviews ähnlichen Kodes zugeordnet werden können, ist es möglich, die Kodes als Konzepte anzulegen. Konzepte dienen als Überbegriff für Kodes, die auf unterschiedlichen Aussagen und Inhalten basieren (vgl. Glaser/Strauss 2008, S. 113; Corbin/Strauss 1990, S. 12; Corbin 2011, S. 171). So zeigt sich, dass gemeinsame Ziele zum einen durch „Wie gesagt, wenn man miteinander redet, kann man immer ’ne Lösung finden, sodass auch beide damit einverstanden sind und sich keiner untergräbt fühlt.“ (Sandra) kodiert sein, zum anderen auch durch den Kode „Dass man eben Hand in Hand geht.“ (Stefanie). Konzepte dienen dabei als Vorläufer der Kategorienbildung, welches an das axiale Kodieren anschließt.

Im weiteren Forschungsverlauf wurde zur Kontrastierung zu den bisherigen Kodes und Konzepten ein Interview mit einer Leitungskraft gesichtet. Aufgrund der anderen beruflichen Position wurde hier eine neue Akzentuierung des Materials erwartet, um eine Überprüfung der bestehenden Kodes vorzunehmen und weitere Kodes exportieren zu können. Es hat sich gezeigt, dass trotz des anderen Tätigkeitsbereichs und der unterschiedlichen Position in der Kita vielfach vergleichbare Kodes abgeleitet werden konnten. Die Antworten der Interviewten konnten lediglich zu einer Erweiterung der bestehenden Kodes aufgenommen werden. Die Erweiterung wurde im Zuge der Auswertung eines weiteren Interviews auf ihre Bestätigung geprüft.

Tabelle 11: Offenes Kodieren – Ergänzende Kodes (4. Interview)

Kodes	Ankerbeispiel	Interview
Bezahlung als Anerkennung	„(...) über die Bezahlung kriegt man halt auch die Anerkennung, die wir sonst nicht unbedingt kriegen.“	Katrin, Abs. 4.
Gewinn durch Corona	„»Puh, es war irgendwie gut, weil jetzt kann man mal durchatmen«. (...) Also, und daran merkt man halt dann, dass die Arbeit doch sehr belastend ist.“	Katrin, Abs. 6.

Die Ergebnisse des offenen Kodierens der ersten vier Interviews haben gezeigt, dass sich recht schnell eine wiederkehrende Anzahl an Kodes aufzeigen ließ. Diese wurden durch Sichten der weiteren Interviews ergänzt oder aufgrund einmaliger Nennung nicht in das aufgeführte Kodierparadigma mit aufgenommen. Hier wurden nur Kodes aufgeführt, die mindestens zweimal im Datenmaterial enthalten waren. Auffällig zeigte sich bereits hier, dass auch im Laufe der Erweiterung des Samplings durch weitere Leitungskräfte und Trägervertreter:innen die bestehenden Kodes bestätigt wurden. Neue Kodes wurden lediglich einmalig im Material genannt und entsprechend nicht ins Kodiersystem aufgenommen.

Tabelle 12: Kodiersystem

Morgens gerne aufstehen/mit gutem Gefühl zur Arbeit gehen	Führungsposition darf auch mal Nein sagen/soll auch Nein sagen	Wunsch nach klaren Regelungen/Strukturen	Bezahlung als Anerkennung
Sich ergänzen und nach seinen eigenen Stärken arbeiten	(Un-) Zufriedenheitsfaktor: Meinung untergraben/Wunsch wahrgenommen zu werden	Verantwortung bringt Spaß und Motivation	Gewinn durch Corona
Abwechslungsreich	Nachvollziehbarkeit/Transparenz von Entscheidungen	Nicht jeder kann/möchte partizipieren	Sicherheit, um sich Aufgaben gewachsen zu fühlen, um sich fokussieren zu können
	Gemeinsame Ziele	Unterstützung durch den Träger	

12.2.5.2 Axiales Kodieren

In der Auswertung der weiteren Interviews hat sich gezeigt, dass die gefundenen Kodes bei den Befragten unterschiedliche Ausprägungen hatten. Es hat sich herausgestellt, dass für einen Teil der Befragten der Kode „Sicherheit“ darin bestand, sich den Aufgaben gewachsen zu fühlen:

„Ja, ich finde, wenn man sich der Aufgabe gewachsen fühlt, hat das auch mit Sicherheit zu tun und genau“ (Sandra, Abs. 16).

Ein anderer Teil erlebte „Sicherheit“ eher in existenzielle Hinsicht, beispielsweise, wenn sie einen unbefristeten Arbeitsvertrag haben:

„Wenn ich keine Sicherheit in meiner Arbeit habe, wenn ich immer von einem unbefristeten Arbeitsverhältnis ins nächste hüpfte, kann ich selber nicht zur Ruhe kommen“ (Stefanie, Abs. 14).

Einigkeit bestand wiederum darin, dass transparente Strukturen den Fachkräften Sicherheit geben:

„Ja, und es ist natürlich auch eine schöne Sicherheit für alle. (...) Es sind alle sehr unterschiedlich, das ist auch konzeptionell so festgehalten (...). Und im Zweifelsfall kann man sich auf das berufen (...)“ (Claudia, Abs. 27).

So hat sich gezeigt, dass die bis dahin erarbeiteten Kodes in weitere Unterpunkte eingeteilt werden konnten, und diese wiederum in kontrastierende (Unter-)Kodes. Die folgende Tabelle zeigt die Kodes, mit den jeweilig kontrastierenden Kodes und möglichen Querverbindungen, die als Memos aufgeführt werden.

So konnten für alle Kodes unterschiedliche Ausprägungen gefunden werden.

Tabelle 13: Axiales Kodieren – Kontrastierende Codes

Kodes	Kontrastierende Codes	Ankerbeispiel	Interview	Memos
Sicherheit, um sich Aufgaben gewachsen zu fühlen, um sich fokussieren zu können	Träger	<p>„Aktuell ärgere ich mich maßlos darüber, dass wir von unserem Träger keine Masken bekommen.“</p> <p>„Aber ja, das ist mir auch sehr wichtig, gerade in so Sachen, wo es halt mit dem Team irgendwann manchmal schwierig wird (...), dass der Träger halt da immer als Ansprechpartner auch steht (...).“</p> <p>„(...) aber es ist trotzdem auch noch mal wichtig, dass da eine Unterstützung, oder Rückendeckung nenne ich es vielmehr, auch durch den Träger erfolgt.“</p>	<p>Claudia, Abs. 53.</p> <p>Julia, Abs. 16.</p> <p>Daniela, Abs. 10.</p>	
	Team	<p>„(...) Weil ich einfach weiß, dass wir da alle an einem Strang ziehen. (...) Und die Probleme, die entstehen, kriegen wir gut gelöst, weil wir wissen, wir sind ein gutes Team (...).“</p> <p>„(...) dass das dann auch von anderen so mitgetragen wird.“</p> <p>„Um mich einschätzen zu können, brauche ich auch ein Gegenüber, wo ich die Sicherheit habe: »Mensch, der sagt mir auch, wenn was nicht stimmen sollte.«“</p>	<p>Claudia, Abs. 69.</p> <p>Julia, Abs. 53.</p> <p>Daniela, Abs. 32.</p>	
	Sich den Aufgaben gewachsen fühlen	<p>„Ja, weil das für mich zu viel Veränderungsarbeit wäre (...). Das würde nicht funktionieren, das würd' auch Konflikte mit sich bringen.“</p>	<p>Claudia, Abs. 20.</p>	
Keine Kontrastierung	Keine Kontrastierung	<p>„Komme eher ins Schwimmen, wenn ich die Aufgabe halt zu groß für mich finde, zu viel Unsicherheit habe, und dann schiebt man sie so gerne irgend- wie nach hinten und ist nicht für die anderen Aufgaben auch, richtig da (...).“</p>	<p>Julia, Abs. 4.</p>	
	Struktur	<p>„Also, dass man zumindest sagen kann, »Wir haben ungefähr alle einen Stand«, (...). Das [ohne den gleichen Stand] führt immer wieder zu Konflikten, Problemen, Überforderung (...).“</p>	<p>Claudia, Abs. 45.</p>	
Arbeitsplatz		<p>„Und ja, auch Strukturen geben ja auch Sicherheit. Das heißt, auch Einrichtungsleitungen brauchen auf einigen Ebenen die Sicherheit von wegen: »Ja und das entscheiden die Verbundleitungen und wir wissen das.«“</p>	<p>Daniela, Abs. 90.</p>	
		<p>„Ich behaupte, wenn ich nicht da arbeite, wo ich arbeite, finde ich woanders einen Job.“</p>	<p>Claudia, Abs. 55.</p>	

Kodes	Kontrastierende Kodes	Ankerbeispiel	Interview	Memos
(Un-)Zufriedenheitsfaktor: Meinung untergraben/Wunsch, wahrgenommen zu werden	Sich gesehen fühlen gibt Sicherheit (Querverbindung zu „Sicherheit“)	„(...) was halt gefühlt sehr schade ist, dass die ganze Arbeit, die man rein-gesteckt hat, leider nicht so gestreut werden kann, weil das Interesse sehr gering ist.“ „Können die anderen nicht auch ein bisschen Rücksicht mal nehmen?“ [Bezugnehmend auf Claudias Aussagen: Einen faulen Lenz schieben wäh-rend Corona] „Es macht aber keiner, jede Woche Freitag bekomme ich ein Arbeitsprotokoll von jedem einzelnen Mitarbeiter (...).“	Claudia, Abs. 25. Julia, Abs. 59. Claudia, Abs. 35.	
Wunsch nach klaren Regelungen/Strukturen	Rückmeldung geben wollen/bekommen Struktur/Aufgabenverteilung im Team (Absprachen?) Strukturen vom Träger/Arbeitgeber	Nicht erwähnt „Manchmal wünscht ich mir aber auch mehr Richtung und Haltung von oben, weil die auch immer sehr Laissez-faire sagen »Ja, ja, das könnt ihr für euch entscheiden.“ „(...) an diversen Stellen, weil von oben eben zu wenig kommt.“ „Und da würd' ich mir einfach aufgrund der Arbeitserleichterung und aber auch Konkurrenzvermeidung, ja, und eben auch, dass man sich mit seinem Arbeitgeber identifizieren kann, würd ich mir mehr Einheit wünschen.“ „Dass Leitungen ungefähr einen Maßstab haben, was Qualifikationen betrifft.“	Claudia, Abs. 43. Claudia, Abs. 77. Claudia, Abs. 87.	
Gemeinsame Ziele	Leitung Sicherheit Gibt Rückhalt und Sicherheit	[Zum Thema Gemeinsames Konzept] „Ja, und es ist natürlich auch eine schöne Sicherheit für alle.“ Nicht erwähnt	Claudia, Abs. 27.	
Morgens gerne aufstehen/mit gutem Gefühl zur Arbeit gehen	Wichtig, an etwas Gemeinsamen zu arbeiten Keine Kontrastierung	„Also, es muss irgendwie, der Tenor muss auf »Wir sind ein Team« liegen.“ [Zur Zusammenarbeit mit der Kirchengemeinde]: Und das ist auch nicht eine Weisung von denen, sondern das ist eine gute Zusammenarbeit.“ Nicht erwähnt	Claudia, Abs. 8. Daniela, Abs. 58.	Auf Augenhöhe (Partizipation)

Kodes	Kontrastierende Kodes	Ankerbeispiel	Interview	Memos
Sich ergänzen und nach seinen eigenen Stärken arbeiten	Sich einbringen können	„Wir haben jetzt ein Problem, ich fahr dann echt eher die Schiene, »Ok, wer hat welche Idee dazu wie man das lösen könnte?«“	Claudia, Abs. 10.	
Abwechslungsreich	Gesehen werden	„Weil man sich da auch sehr wertgeschätzt fühlt.“	Julia, Abs. 33.	
Führungsposition darf auch mal Nein sagen/soll auch Nein sagen	Keine Kontrastierung	„Also, es wird nie langweilig, wenn ich das Gefühl habe, ich bin unterfordert, dann überlege ich mir irgendwas Neues bei uns im Haus (...).“	Claudia, Abs. 51.	
	Grenzen erleben	[Erwünschte Reaktion des Trägers] „»Du, hör zu, ich hab nochmal über mein Verhalten nachgedacht, wahrscheinlich hast du doch recht gehabt.«“	Claudia, Abs. 87.	
	Grenzen setzen	„(...) wo ich gesagt habe »Ne, da steh ich nicht hinter, das nehmen wir nicht auf!«“	Julia, Abs. 8.	Aus Sicht der Leitung
	Grenzen erleben	„(...) aber ich kann auch mit Sachen leben, die mir vorgegeben werden. Oder die andere entscheiden, wo ich dann sage »Habt ihr entschieden und ich mache mit.«“	Julia, Abs. 47.	Aus Sicht der Mitarbeiterin
Nachvollziehbarkeit/Transparenz von Entscheidungen	Keine Kontrastierung	„Oder aber es war was, was meine Verantwortung betrifft, wo ich dann auch ganz klar sage »Das habe ich so entschieden, weil ...«.“	Claudia, Abs. 79.	Transparenz und Nachvollziehbarkeit auch wichtig für Argumentation der Leitung (aus Sicht der Leitung)
		„Es gibt unterschiedliche Meinungen manchmal auch, aber es ist eine hohe Transparenz und auch eine sehr hohe Offenheit, was mir extrem wichtig ist.“	Daniela, Abs. 32.	
		„Das können Sie jetzt nicht nachvollziehen, ich weiß es, aber ich habe meine Gründe und vertrauen Sie da drauf«. Auch das ist für mich Partizipation.“		Vertrauen kann Transparenz ausgleichen? Querverweis: Partizipation
		„Ja, gut, Daniela, hat ihre Gründe und ich werde die jetzt gerade nicht erfahren, aber ich weiß, eigentlich handelt sie in meinem Sinne.“	Daniela, Abs. 90, 92.	
Verantwortung bringt Spaß und Motivation	Keine Kontrastierung	Nicht erwähnt		
Nicht jeder kann/möchte partizipieren	Keine Kontrastierung	Nicht erwähnt		

Kodes	Kontrastierende Kodes	Ankerbeispiel	Interview	Memos
Bezahlung als Anerkennung	Keine Kontrastierung	„Was natürlich ein bisschen fies ist, in diesem Tarifsystem, man bekommt eben nicht Geld für bessere Arbeit (...)“	Claudia, Abs. 51.	
		„Ja, die anderen machen im Moment nicht ihre Stunden, wo ich gedacht habe →Ja, die bekommen ihr Geld, obwohl sie ihre Stunden nicht machen.“	Julia, Abs. 21.	
Verantwortung bringt Spaß und Motivation	Nicht erwähnt			
Gewinn durch Corona Partizipation	Nicht erwähnt			
	Verantwortung abgeben	„Ich geh' da eher ein bisschen systemisch ran und versuche die Leute dahin zu bewegen, dass sie selber ihre Entscheidung finden können dann, mit der ich dann auch leben kann.“	Claudia, Abs. 10.	
	Selbstständig und handlungsfähig bleiben	„Also bei mir ist ja durch die Verbundleitung schon so ein Teil an Aufgaben wieder weggenommen worden und trotzdem finde ich es ganz wichtig, dass man als Einrichtungslieferant (...) selbstständig und handlungsfähig bleibt (...).“	Julia, Abs. 23.	
	Grenzen setzen	„Dass ich auch Nein sagen kann (...).“	Julia, Abs. 53.	Querverweis zu Führungsposition darf auch mal Nein sagen/soll auch Nein sagen
	Keine Kontrastierung	„Also das ist ein Aushandeln.“	Daniela, Abs. 66.	
Keine Kontrastierung	[Zur Zusammenarbeit mit dem Jugendamt]: „(...) und wo wir aber unsere ja, Verantwortung auch drin sehen oder unsere Rechte einfach auch drin beschnitten sehen manchmal, ja.“	Daniela, Abs. 80.	Querverweis: Transparente Strukturen	
Keine Kontrastierung	„(...) das darfst du nicht, aber sie dran teilhaben zu lassen, warum sie das nicht dürfen.“	Daniela, Abs. 90.		

Kodes	Kontrastierende Kodes	Ankerbeispiel	Interview	Memos
Arbeitszufriedenheit	Verantwortung	„Ok, ich bin jetzt diejenige, die 'ne Idee hatte, die auch noch umgesetzt wird«, ich glaube, dass dann die Arbeitszufriedenheit bei allen anderen auch größer ist.“	Claudia, Abs. 10.	Verantwortung bringt Spaß und Motivation
	Arbeitsumfeld/ Einrichtung	„Ja, dass das Arbeitsumfeld so ist, dass man da gerne hinkommt.“	Claudia, Abs. 35.	
	Morgens gerne zur Arbeit fahren	„Heute stehe ich auf und bin froh, dass die Arbeit da ist. Ich liebe meine Arbeit und freue mich auch, jeden Morgen hinzugehen.“	Julia, Abs. 41.	Querverweis: Morgens gerne zur Arbeit fahren
	Keine Kontrastierung	„Ja, ich sage mal, mit einem Lächeln im Gesicht, ein gutes Bauchgefühl.“	Daniela, Abs. 84.	
	Betriebsklima	„[Was ist ein gutes Betriebsklima?]: „Ja, also auf jeden Fall erst mal, dass ich gerne zur Arbeit komme.“	Daniela, Abs. 32.	

Memo: Häufigkeit genannter Kodes

Ziel: Gewichtung einzelner Kodes zur Kategorienbildung

Tabelle 14: Häufigkeit genannter Kodes in den ersten sieben Interviews (1)

Morgens gerne aufstehen/ sorglos zum Job Gutes Gefühl, zur Arbeit zu gehen	Häufigkeit der Nennung	Sich ergänzen und nach seinen eigenen Stärken arbeiten	Häufigkeit der Nennung	Abwechslungsreich	Häufigkeit der Nennung	Sicherheit, um sich Aufgaben gewachsen zu fühlen, um sich fokussieren zu können (Unsicherheit des Arbeitsplatzes blockiert)	Häufigkeit der Nennung
Sandra	1	Sandra	2	Sandra	1	Sandra	2
Tanja	0	Tanja	2	Tanja	1	Tanja	2
Stefanie	2	Stefanie	2	Stefanie	1	Stefanie	2
Katrin	1	Katrin	0	Katrin	0	Katrin	3
Julia	3	Julia	1	Julia	1	Julia	4
Claudia	2	Claudia	2	Claudia	1	Claudia	3
Nicole	0	Nicole	0	Nicole	0	Nicole	0
Summe	9		9		5		16

Legende: Leitungskräfte werden in fett angezeigt.

Tabelle 15: Häufigkeit genannter Kodes in den ersten sieben Interviews (2)

Führungsposition darf auch mal Nein sagen/ soll auch mal Nein sagen	Häufigkeit der Nennung	(Un-)Zufriedenheitsfaktor: Meinung untergraben/Wunsch, wahrgenommen zu werden	Häufigkeit der Nennung	Nachvollziehbarkeit/ Transparenz von Entscheidungen	Häufigkeit der Nennung	Gemeinsame Ziele	Häufigkeit der Nennung
Sandra	1	Sandra	4	Sandra	1	Sandra	1
Tanja	0	Tanja	4	Tanja	2	Tanja	5
Stefanie	0	Stefanie	7	Stefanie	1	Stefanie	2
Katrin	0	Katrin	8	Katrin	0	Katrin	2
Julia	0	Julia	7	Julia	0	Julia	1
Claudia	0	Claudia	6	Claudia	3	Claudia	3
Nicole	0	Nicole	3	Nicole	0	Nicole	0
Summe	1		39		7		14

Tabelle 16: Häufigkeit genannter Codes in den ersten sieben Interviews (3)

Wunsch nach klaren Regelungen-/Strukturen	Häufigkeit der Nennung	Verantwortung bringt Spaß und Motivation	Häufigkeit der Nennung	Nicht jeder kann und möchte partizipieren	Häufigkeit der Nennung	Wohlfühlen in Sandwichrolle	Häufigkeit der Nennung
Sandra	1	Sandra	2	Sandra	1	Sandra	1
Tanja	3	Tanja	0	Tanja	0	Tanja	0
Stefanie	2	Stefanie	3	Stefanie	0	Stefanie	0
Katrin	1	Katrin	0	Katrin	0	Katrin	0
Julia (Memo: zufrieden mit Sandwicht-Position)	0-1	Julia	0	Julia	1	Julia (Memo: Hinweis auf Transparente Strukturen)	3
Claudia	8	Claudia	0	Claudia	0	Claudia	0
Nicole	3	Nicole	0	Nicole	1	Nicole	1
Summe	18		5		3		5

Tabelle 17: Häufigkeit genannter Kodes in den ersten sieben Interviews (4)

Der Gewinn von Corona – Ruhe, selbst entscheiden, was wann getan wird	Häufigkeit der Nennung	Unterstützung (durch den Träger)/Rückhalt von oben	Häufigkeit der Nennung	Bezahlung als Anerkennung	Häufigkeit der Nennung	Betriebsklima	Häufigkeit der Nennung	Sinnhaftigkeit, um hinzugehen	Häufigkeit der Nennung
Sandra	1	Sandra (Memo: Führungskraft darf auch mal Nein sagen)	1	Sandra	0	Sandra		Sandra	0
Tanja	0	Tanja	1	Tanja	0	Tanja		Tanja	0
Stefanie	0	Stefanie	1	Stefanie	0	Stefanie		Stefanie	1
Katrin	2	Katrin	2	Katrin	1	Katrin		Katrin	0
Julia	0	Julia	1	Julia	1	Julia		Julia	1
Claudia	1	Claudia	4	Claudia		Claudia		Claudia	1
Nicole	0	Nicole	1	Nicole	0	Nicole		Nicole	0
Summe	4		11		2				3

12.2.5.3 Selektives Kodieren und Kategorienbildung

In diesem Schritt ging es darum, aus den bestehenden Codes Schwerpunkte herauszuarbeiten. Nach acht Interviews hat sich gezeigt, dass sich die Antworten der Interviewten in das bisherige Kodiersystem einordnen ließen und die Codes bestätigt wurden. Dabei konnten in den einzelnen Codes unterschiedliche Bedingungen wahrgenommen werden, die im axialen Kodieren herausgearbeitet wurden. Auf dieser Basis wurden Bedingungen miteinander in Verbindung gebracht und die Codes wurden zusammengefasst. So wurde der Wunsch nach „Struktur“ zusammengefasst mit dem Code, „die Führungskraft darf auch mal Nein sagen“. Beide Codes beinhalten das Bedürfnis nach Orientierung und einem vorgegebenen Verantwortungsbereich. Als zusammenfassende Kategorie wurden sie als „Transparente Strukturen“ zusammengefasst. Durch das Setzen der einzelnen Codes in Beziehung zueinander haben sich folgende Kategorien ergeben:

Tabelle 18: Darstellung der Kategorien

Kategorie 1: Transparente Strukturen			
Kode	Kode	Kode	Kode
Klare Strukturen/ Verantwortlichkeiten von Seiten des Arbeit- gebers	Organisation von Materialien/Arbeitsor- ganisation	Transparenz/Nach- vollziehbarkeit von Entscheidungen	Die Führungskraft darf auch mal Nein sagen
Kategorie 2: Sicherheit			
Kode	Kode	Kode	Kode
Team	Sich den Aufgaben gewachsen fühlen	Arbeitsplatz	Unterstützung durch den Träger
Kategorie 3: Partizipation			
Kode	Kode	Kode	
Gehört/wahrgenom- men werden	Seine eigenen Stärken einbringen können	Zufrieden in Sand- wichposition/nicht immer Entscheidun- gen treffen müssen	
Kategorie 4: Arbeitszufriedenheit			
Kode	Kode	Kode	Kode
Mit einem guten Ge- fühl zur Arbeit gehen	Sich der Aufgabe gewachsen fühlen	Sinnhaftigkeit	Partizipation

Weiteres Vorgehen

Nach Bildung des Kategoriensystems wurden die kommenden zwei Interviews entsprechend eingeordnet, mit folgendem Ergebnis:

Tabelle 19: Kategoriensystem und Ankerbeispiele

Kategorie	Ankerbeispiel	Interview	Memos
Transparente Strukturen	„So einen roten Faden muss der Träger dir vorgeben.“	Melanie	
	„Ein gutes Betriebsklima heißt erstmal, (...) dass erstmal jeder weiß, welche Rolle und welche Funktion und Zuständigkeit hab' ich in einem Betrieb (...).“ „(...) weil wir da eng zusammen arbeiten und da braucht es eine genaue Abgrenzung (...).“	Kerstin, Abs. 36, 38	
Sicherheit	„(...) man möchte keinen Jahresvertrag haben. (...) Also und in der heutigen Zeit bekommt man auch eine Stelle als Erzieher.“	Melanie, Abs. 12.	Trägeraufgabe
	„Vor dem Hintergrund (...), dass es im Zuge von Fachkräftemangel auch eine große Auswahl gibt an Stellen (...).“	Kerstin, Abs. 22.	
Partizipation	„(...), wenn alle beteiligt sind, nur dann kannst du auch das gut umsetzen in der pädagogischen Arbeit, und deswegen ist die Mitwirkung superwichtig (...) in unserer Arbeit.“	Melanie, Abs 16.	
	„(...) dass der Träger ganz konkret öfters mal einfach fragt: »Ja, wie läuft das denn in der Kita?«	Melanie, Abs. 40.	Partizipation/ Unterstützung durch den Träger
	„(...), wenn ich natürlich dann sehe, dass von 20 Stunden einfach zehn Stunden gekürzt werden, fühle ich mich da nicht unterstützt oder gesehen (...) für mich auch ein deutliches Signal, in meiner Wahrnehmung, wie Qualität und Sinnhaftigkeit dieser Tätigkeit bemessen wird.“	Kerstin, Abs. 24.	Sicherheit/ Unterstützung von Seiten des Trägers
	„(...) Partizipation, was nicht heißt, dass immer alles gut läuft.“	Kerstin, Abs. 64.	
Arbeitszufriedenheit	„Ich sehe meine Kollegen, Eltern, Kinder mehr als meine eigene Familie, und da ist es schon gut, mit einem positiven Gefühl zur Arbeit zu kommen.“	Melanie, Abs. 12.	
	„Ja, dass ich gerne zur Arbeit gehe, also es macht mir Spaß, ich übernehme gerne Aufgaben, ich unterstütze die Kollegen in den Gruppen gerne (...).“	Melanie, Abs. 78.	(Querverweis Partizipation)
	„Also Zufriedenheit bei der Arbeit heißt einfach für mich erstmal ganz simpel, dass ich selber was dazugelernt hab. (...) Und (...) letztendlich, dass die anderen da auch so rausgehen.“	Kerstin, Abs. 60.	

12.2.5.4 Forschungstagebuch – Irritation im Forschungsprozess

Der Forschungsprozess verläuft stringent nach den Vorgaben der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 2008; Corbin/Strauss 1996). Bereits während der Interviews ergibt sich eine Vorgehensweise der Auswertung. So wird das zweite Interview bereits während der Durchführung als aufschlussreich wahrgenommen. Auch das darauffolgende zeigt ein weites Spektrum an Antworten und möglichen Kodes.

Das erste Interview mit Nicole ist verhältnismäßig kurz und wird im Forschungsprozess hintangestellt. Nur vereinzelte Kodes werden zur Bestätigung genutzt. Im Verlauf der Kategorienbildung und theoretischen Sättigung wird das Interview von Nicole im Rahmen der Gleichwertigkeit auf Übereinstimmung gesichtet. Zu diesem Zeitpunkt der Auswertung besteht bereits das Kategoriensystem und die Hierarchisierung der Kategorien wird angestrebt. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass das Interview mit Nicole zwar kurz ist, jedoch einen zentralen Wert für die Auswertung und Hierarchisierung der Kategorien einnimmt. Nicole stellt in ihrem Interview als einzige Interviewpartnerin einen Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit, transparenten Strukturen und Partizipation her. Nicole hat früher als Krankenschwester gearbeitet und antwortet auf die Frage, ob sie schon immer bei der Arbeit partizipieren konnte, dass sie früher als Krankenschwester im Krankenhaus arbeitete und, dass sie hier nicht partizipieren konnte:

„Das heißt, da ist ja schon 'ne Hierarchie und auch der Stationsarzt hat dann seinen Oberarzt darüber und der Oberarzt hat seinen Chefarzt und der Chefarzt hat 'nen Professor. Also ... da ist das ganz anders aufgebaut, da ist Partizipation nicht möglich, geht nicht“ (Nicole, Abs. 49). Im fortgeschrittenen Forschungsverlauf weckt die Aussage ein neues Interesse. Ich frage Nicole im weiteren Verlauf des Interviews, wie sie im Krankenhaus ihre Arbeitszufriedenheit eingeschätzt hat. Trotz Wahrung größtmöglicher Objektivität erwarte ich einen Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Partizipation. Nicole schätzt zwar die Einschätzung ihrer Arbeitszufriedenheit im Kontext Krankenhaus „ganz unten“ (Abs. 51) ein, ergänzt jedoch: „Ja, aber das würde ich nicht an der Partizipation abhängig machen, sondern an anderen Kriterien“ (Abs. 53). „Mmh ((zustimmend)) und das war für mich auch da in Ordnung“ (Abs. 55).

Diese Aussage irritiert mich als Forschende. Die zentrale Frage nach dem Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit und Partizipation ist nach meiner Vorannahme davon geprägt, dass Partizipation zur Arbeitszufriedenheit beiträgt. In diesem Interview erklärt mir Nicole jedoch, dass die nicht vorhandene Partizipation in ihrer Arbeit als Krankenschwester „in Ordnung“ (Abs. 55) war. Das Material sichtlich reflektiere ich den Zusammenhang der Kategorien Arbeitszufriedenheit,

Partizipation, Sicherheit und transparenten Strukturen erneut. Es zeigt sich auch im Material und in der Erstellung der einzelnen Codes und Kategorien, dass transparente Strukturen eine zentrale Kategorie darstellen. Transparente Strukturen sorgen für Sicherheit, ermöglichen Partizipation durch einen vorgegebenen Verantwortungsrahmen und tragen zur Arbeitszufriedenheit bei, indem sie für Rückhalt (z. B. vonseiten des Trägers) sorgen.

Vor diesem Hintergrund hat die Irritation zentralen Wert für die Hierarchisierung der Kategorien und für die Ausrichtung des Auswertungsprozesses eingenommen. Hier wird deutlich, dass der Auswertungsprozess der Grounded Theory zwar einem Leitfaden folgt, dieser jedoch in einem weit fortgeschrittenen Auswertungsprozess noch einmal zur Überarbeitung und Wendung der bisherigen Ergebnisse führen kann. Ebenfalls zeigt sich, wie wichtig die Offenheit und Objektivität der Forschenden für den Prozess ist – die Irritation findet nicht nur auf Basis des ausgewerteten Materials, sondern auch reflektierend auf Basis eigener Vorannahmen statt. So bestand aufgrund theoretischer Herleitung und Vorannahmen die Idee, dass Partizipation zur Arbeitszufriedenheit beiträgt. Durch Nicoles Aussage im Interview und die Irritation, die sie in mir als Forschende auslöst, wird bewusst, mit welcher Vorannahme ich in den Forschungsprozess gestartet bin. Das Interview mit Nicole trägt zur zentralen Erkenntnis dieser Forschungsarbeit bei.

12.2.5.5 Kernkategorien

In dieser Arbeit wurden dafür die Kategorien nach dieser Vorgabe zerlegt und nach Übereinstimmung untersucht. Die Identifikation von Beziehungen zwischen den Kategorien hat gezeigt, dass die Kategorie „transparente Strukturen“ mit allen anderen Kategorien in Beziehung steht und somit als Kernkategorie dieser Auswertung bezeichnet werden kann. In diesem Abschnitt wird die Kernkategorie anhand von Ankerbeispielen belegt. Darüber hinaus dienen Ankerbeispiele der übrigen Kategorien zur Bezugnahme und als Beleg des Zusammenhangs von Kategorien zur Kernkategorie.

Transparente Strukturen

- Transparente Strukturen geben Sicherheit:
Fachkräfte wünschten sich, dass Träger mehr Richtung und Haltung vorgeben (Claudia) und einen roten Faden, der vom Träger vorgegeben werden sollte (Melanie). Laut den Interviewten gäben Strukturen Sicherheit und es sei wichtig, dass alle ungefähr auf dem gleichen Stand sind (Claudia). Dafür war es den Interviewten wichtig, dass Strukturen transparent und nachvollziehbar waren, und hervorging, wem welche Verantwortung und Zuständigkeit

obliegen. Begründet wurde das Bedürfnis damit, dass Fachkräfte sehr eng zusammenarbeiten, die Abgrenzung der eng beieinanderliegenden Tätigkeitsfelder sei dabei grundlegend (Kerstin, Abs. 38).

- Transparente Strukturen verlangt es zur Partizipation.
Diese sind Grundlage zur Partizipation. Um teilhaben zu können, war es für die Interviewten wichtig zu wissen, wo ihr Handlungsspielraum anfängt und begrenzt ist. Nur so konnten sie partizipieren und fühlten sich sicher, Verantwortung zu übernehmen.
Partizipation beinhaltet zum einen Wertschätzung und das Gefühl, gesehen zu werden (siehe Ankerbeispiel Kerstin, Abs. 50), zum anderen wurde der Wunsch geäußert, dass ein roter Faden vom Träger vorgegeben werden muss (Melanie). Gleichzeitig beinhaltet Partizipation für die Interviewten, „dass ich auch Nein sagen kann“ (Julia, Abs. 53) und dass Partizipation nicht immer heißt, dass alles gut läuft (Kerstin, Abs. 50).
- Transparente Strukturen sind Grundlage für das Gefühl, den anstehenden Aufgaben gewachsen zu sein (als Teil der Kategorie Arbeitszufriedenheit).
Der Wunsch wurde geäußert, dass es eine leitende Instanz gäbe, welche in der Lage ist, Entscheidungen zu treffen, nachdem die Belange von Einzelnen gehört wurden (Nicole, Abs. 26). Der Wunsch der Fachkräfte war es nicht, jede Entscheidung eigenständig zu treffen, sondern, wenn Belange gehört werden, könne gut akzeptiert werden, dass anders entschieden wird (Tanja, Abs. 32). Wichtig sei dabei wiederum, dass Entscheidungen transparent gemacht werden und dass sie nachvollziehbar sind (Tanja, Abs. 46).

KERNKATEGORIE: Transparente Strukturen

- Um sich den Aufgaben gewachsen zu fühlen, weil Zuständigkeiten bekannt sind.
- Gesicherter Arbeitsplatz, keine Jahresverträge, sonst Fokus nicht mehr auf Arbeit.
- Unterstützung durch den Träger, wenn man nicht mehr weiterweiß, gibt es Rückendeckung durch den Träger.
- Rückhalt im Team – Teambildung zur Rollenklärung.
- Transparente Verantwortlichkeiten vonseiten des Arbeitgebers.
- Organisation von Materialien/Arbeitsorganisation, um sich schneller/besser zurecht zu finden.
- Transparenz/Nachvollziehbarkeit von Entscheidungen.
- Die Führungskraft darf auch mal Nein sagen.

Sicherheit

- Sich den Aufgaben gewachsen zu fühlen, weil Zuständigkeiten bekannt sind.
- Rückhalt im Team – Teambildung zur Rollenklärung.
- Transparente Verantwortungsbereiche vonseiten des Trägers.
- Gesicherter Arbeitsplatz, keine Jahresverträge.

Partizipation

- Gefühl, wahrgenommen zu werden.
- Eigene Fähigkeiten einbringen zu können.
- Nein sagen dürfen.
- Man möchte nicht alles mitbestimmen, nur was den eigenen Bereich betrifft (Klarheit der Zuständigkeiten).
- Rückendeckung.

Arbeitszufriedenheit ist gegeben, wenn:

- mit einem guten Gefühl zur Arbeit gegangen wird.
- Verantwortungübernahme als motivierend empfunden wird und Sinnhaftigkeit gibt.
- der Verantwortungsbereich dafür klar eingegrenzt ist, Rückendeckung vom Träger ist vorhanden.
- Individuen sich den Aufgaben gewachsen fühlen.

12.2.5.6 Theoretische Sättigung

In dieser Arbeit wurde die theoretische Sättigung nach zwölf Interviews festgelegt. Bereits nach zehn Interviews war ein strukturiertes und einheitliches Kategoriensystem abzulesen, welches durch die Analyse der letzten beiden Interviews final determiniert wurde. Es konnten keine neuen Erkenntnisse, die dem erarbeiteten System widersprachen, in den letzten beiden Interviews gefunden werden.

12.2.5.7 Sicherstellung der Qualität

Der Auswertungsprozess nach der Grounded Theory kann nur hinlänglich an den klassischen Gütekriterien quantitativer Forschungsmethoden gemessen werden. Neben der Einhaltung des vorgegeben Analyseleitfadens können die Ergebnisse durch Memos gestützt werden. Auf diese Weise wird der Forschungsprozess transparent dokumentiert und ist auch für andere Forschende nachvollziehbar. Eine weitere Option der Datensicherung kann durch Intercoder-Reliabilität hergestellt werden. Unter Reliabilität wird die Zuverlässigkeit der Daten verstanden

und dient der Überprüfung, ob Forschungsinhalte durch Sichten einer anderen Person oder durch erneutes Sichten der gleichen Person ein vergleichbares Ergebnis erzielen (vgl. Mayring 2015, S. 123 f.; Gläser-Zikuda 2013, S. 148 f.). Fraglich ist hierbei, inwiefern ein nochmaliges Sichten der Daten zu einem ähnlichen Ergebnis kommt, wenn der Forschende die Analyse kontinuierlich ausdifferenziert. Bezugnehmend auf die Forschung nach der Grounded Theory ist fraglich, ob nach der Durchführung des axialen Kodierens vergleichbare Codes in den ersten Daten sichtbar werden oder diese eher anderen Unterkodes zugeordnet werden würden.

Um jedoch auf die Reliabilität und Objektivität der Daten hinzuwirken, kann das Material Kolleg:innen bzw. anderen Forschenden zur Verfügung gestellt und ihre Lesart mit der Lesart des Forschenden abgeglichen werden (vgl. Mayring 2015, S. 123 f.). Dieser Prozess kann sowohl nach erster Sichtung des Materials im Hinblick auf Überprüfung erster Phänomene stattfinden, als auch im weiteren Forschungsprozess der Überprüfung von Kategorien dienen. Kritisch hierbei ist, dass die individuelle Lesart und Interpretation der Daten durch die Kolleg:innen der Validität entgegenwirken kann. Insofern ist eine enge Rahmung der Daten unter konkreter Definition der Codes vonnöten.

Entsprechend wurde die Qualität der Daten im Rahmen der Teilnahme an einem Forschungskolloquium sichergestellt, in dem Ergebnisse vorgestellt und überprüft wurden. Hier wurden zwei Interviewausschnitte, die als kontrastierend wahrgenommen wurden, eingereicht und auf ihre Merkmale von Partizipation, den Zusammenhang von Partizipation und Arbeitszufriedenheit sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede von der Gruppe untersucht. Die Rückmeldungen sind in die weitere Auswertung der Daten aufgenommen worden und wurden darüber hinaus in bilateralen Treffen mit Kolleg:innen reflektiert.

12.2.5.8 Bestätigung der Kernkategorie

Nach Festlegen der Kernkategorie „Transparente Strukturen“ und der Subkategorien „Partizipation“, „Sicherheit“ und „Arbeitszufriedenheit“ wurden die letzten beiden Interviews im Hinblick darauf untersucht. Es hat sich gezeigt, dass sie die Kategorienbildung nicht nur weiter determinierten, sondern Zusammenhänge und Bedingungen der Kategorien untereinander begründeten.

Ankerbeispiel:

„Also, eine gewisse Sicherheit und ein gewisser Rahmen (...) es gibt einen hauptverantwortlichen Teamleiter (...), der auch ein offenes Ohr hat für alle und so weiter. (...) das kann schon sehr hilfreich sein, um das Betriebsklima zu halten“ (Christian, Abs. 28).

Als Kernkategorie wurde auch hier die transparenten Strukturen bestätigt, darüber hinaus zeigte sich auch der Zusammenhang der Kern- und der Subkategorien. So war das Bedürfnis nach einem gewissen Rahmen, mit einem Hauptverantwortlichen gepaart mit Codes der Subkategorien Arbeitszufriedenheit und Partizipation. Das Bedürfnis nach einem offenen Ohr wurde genannt, welche den Code „Rückendeckung“ der Subkategorie Arbeitszufriedenheit und Partizipation bedient.

Tabelle 20: Kernkategorien – Selektives Kodieren

Kernkategorie	Subkategorie	Ankerbeispiel	Interview
Klare Strukturen	Rückhalt im Team	„Wir haben eigentlich keine Konkurrenz untereinander und das liegt bei uns aber eher in der Struktur unserer Arbeit begründet (...)“ „Und das genieße ich sehr, dass dadurch einfach auch eine ganz gute Arbeitsatmosphäre zustande kommt (...)“ „(...) Ja, dass ich einfach gerne zur Arbeit komme“.	Anja, Abs. 22.
		„Also eine gewisse Sicherheit und ein gewisser Rahmen (...) es gibt einen hauptverantwortlichen Teamleiter (...), der auch ein offenes Ohr hat für alle und so weiter. (...) Das kann schon sehr hilfreich sein, um das Betriebsklima zu halten.“	Anja, Abs. 24.
		„So, ich mache das jetzt seit so und so viel Jahren und ich habe die Erfahrung gemacht (...). Dann kann ich das mit Fakten hinterfüttern und mit meiner Erfahrung irgendwie belegen, und dann kommt das natürlich auch bei einer Leitung ganz anders an.“	Anja, Abs. 58.
	Klare Struktur: Alle wissen alles	„Also auch ganz bewusst, dass wir uns da einfach auch gegenseitig beraten können intern und besprechen können. Weil bei vielen Sachen ja auch entweder Interpretationsspielräume sind, (...). Und das würde nicht funktionieren (...), wenn es da irgendwelche Konkurrenzsituationen gäbe oder so.“	Christian, Abs. 26.
		„Von daher würde ich sagen, eben flache Hierarchie, aber nicht gar keine Hierarchie.“	Christian, Abs. 32.
		„(...) in Absprache im Team zu gucken: »Wer macht was?« »Wer bearbeitet was?«“	Christian, Abs. 56.

Kernkategorie	Subkategorie	Ankerbeispiel	Interview
Partizipation	Eigene Stärken einbringen können	„Da habe ich auch das Gefühl, dass die Arbeit sehr wertgeschätzt wird, die ich leiste, und ich kann mich da schon einbringen (...).“	Anja, Abs. 38.
	Wahrgenommen werden	„Also, wenn ich die Möglichkeit habe, zu partizipieren, dann fühle ich mich natürlich auch wertgeschätzt (...), dass was ich mitbringe als Arbeitnehmerin oder als Kollegin dann ja auch gesehen wird (...).“	Anja, Abs. 42.
	„Nicht alles entscheiden müssen“	„(...) bin ich da eigentlich auch ganz zufrieden, dass ich manche Entscheidungen dann gar nicht so treffen muss.“	Anja, Abs. 10.
		I: „Ist es wichtiger, gefragt zu werden, auch wenn die Entscheidung nachher doch eine andere ist?“ Anja: „Ja, eigentlich schon.“	Anja, Abs. 14.
		„(...) dafür brauche ich halt Kolleginnen und Kollegen, die ihr Wissen auch mit mir teilen.“	Christian, Abs. 56.
Man möchte nicht alles mitbestimmen	„(...), wenn das Vertrauen da ist, (...) müsst ihr nicht immer wieder diese ganzen Rückkopplungen machen und wir müssen nicht bei allem mitentscheiden.“	Christian, Abs. 70.	
Arbeitszufriedenheit	Sich den Aufgaben gewachsen fühlen	„Ja, einfach auch Erfolgserlebnisse zu haben, dass man weiß genau, was man tut, (...), dass man kein Überforderungsgefühl empfindet.“	Anja, Abs. 62.
		„Dass man die Arbeit im Griff hat, (...) dass man das Gefühl hat, man beherrscht die Arbeit und nicht umgekehrt.“	Anja, Abs. 62.
	Morgens gerne zur Arbeit fahren	„Morgens aufstehen zu können und losfahren zu wollen, zur Arbeit fahren zu wollen.“	Christian, Abs. 76.
	Sich den Aufgaben gewachsen fühlen	„Gefordert zu werden, also ein bisschen Aufregung bei bestimmten Sachen.“	Christian, Abs. 76.
	Unzufriedenheit	„(...) also, weil dann so eine Unzufriedenheit da ist, entweder in den Rückzug gehen würde (...), weil es dann tatsächlich auch nicht mehr die Qualität der Arbeit hat, die ich eigentlich (...).“	Christian, Abs. 82.
Sicherheit	Feedback	„Also für mich ist das auch ein Gefühl von Sicherheit, dass ich dann auch eine Rückkopplung kriege (...).“	Anja, Abs. 42.
	Team	„Also eine gewisse Sicherheit und ein gewisser Rahmen (...) es gibt einen hauptverantwortlichen Teamleiter (...), der auch ein offenes Ohr hat für alle und so weiter (...). Das kann schon sehr hilfreich sein, um das Betriebsklima zu halten.“	Anja, Abs. 24.

13 Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die zentralen Kategorien vorgestellt, die dem Material entnommen wurden. Dabei wird der Fokus insbesondere auf axiale Zusammenhänge der einzelnen Kategorien gelegt und mit jeweiligen Belegen der Interviews belegt. „Transparente Strukturen“ rückt als Kernkategorie ins Zentrum der Darstellung und wird beziehend in der Präsentation der weiteren Kategorien wiederkehrend aufgegriffen. Die Kategorien sind zwar klar voneinander abzugrenzen, beziehen sich jedoch in ihren einzelnen Inhalten aufeinander.

Die Kategorie „Transparente Strukturen“ bildet das zentrale Element und ist Grundlage für die drei weiteren Kategorien (Sicherheit, Partizipation, Arbeitszufriedenheit). Deshalb stellt die Kategorie „Transparente Strukturen“ die Kernkategorie dar. In den Interviews wurden transparente Strukturen auf vielen Ebenen von den Befragten beschrieben und gewünscht.

Im Folgenden werden die verschiedenen Aspekte dieser Kategorie erläutert.

13.1 Faktor Transparente Strukturen

Die Kategorie „Transparente Strukturen“ bildet das zentrale Element und ist Grundlage für die drei weiteren Kategorien (Sicherheit, Partizipation, Arbeitszufriedenheit). Deshalb stellt die Kategorie „Transparente Strukturen“ die Kernkategorie dar. In den Interviews wurden transparente Strukturen auf vielen Ebenen von den Befragten beschrieben und gewünscht.

Im Folgenden werden die verschiedenen Aspekte dieser Kategorie erläutert.

13.1.1 Hierarchien

Die Interviewpartner:innen heben positiv hervor, dass es klare Hierarchien gibt „Ja, (...) es gibt schon Dinge, die die Verbundleitungen einfach entscheiden. Und das muss man dann einfach akzeptieren, weil das dann eben Chefsache ist, sozusagen. Also, da kann ich dann auch gut mit leben“ (Tanja, Abs. 48). Ergänzend dazu erklärt Sandra: „Es ist ja klar, dass jemand eine Kita leiten muss oder dass (...) eine Führungsposition gibt, das akzeptier ich auch und ich kann mir von meiner Chefin auch gut was sagen lassen“ (Abs. 16). Die Hierarchie der Positionen findet Akzeptanz bei den Interviewten. Im Alltag zeigte sich die Hierarchie darin, dass die Fachkräfte nicht alles mitbestimmen dürfen. Wichtig ist es hier für Sandra primär, dass Entscheidungen nachvollziehbar begründet werden.

„Also ich finde die Begründung dahinter immer sehr wichtig (...)“ (Abs. 18)
„Also ich finde es ist richtig doof, wenn man die anderen so untergräbt, auch mit Kleinigkeiten“ (Abs. 16).

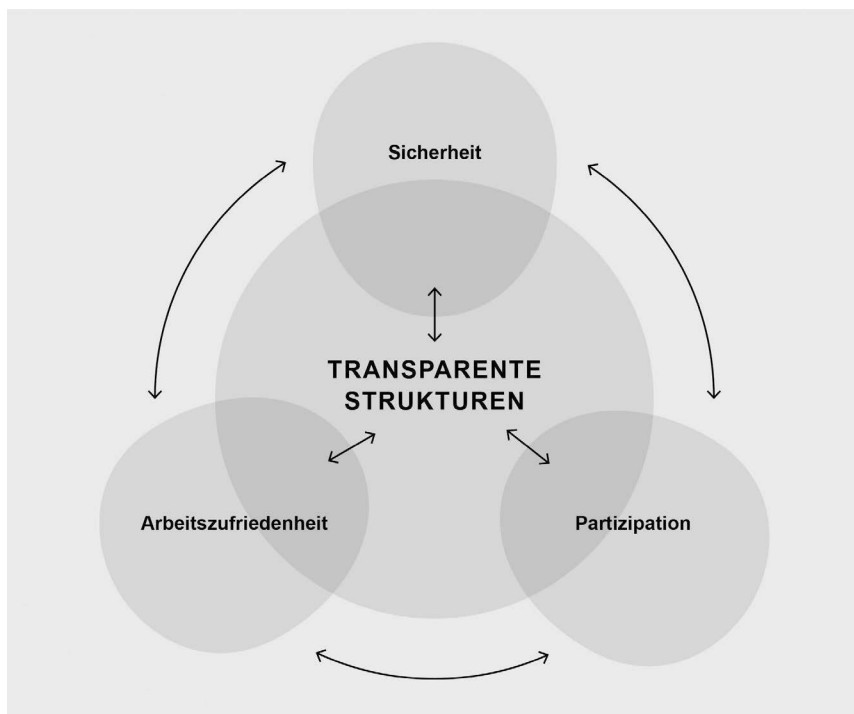


Abbildung 24: Zusammenfassung Transparente Strukturen. (Eigene Darstellung)

Das Erleben transparenter Hierarchien wird auf allen Ebenen positiv hervorgehoben und gewünscht. „Manchmal wünsche ich mir aber auch mehr Richtung und Haltung von oben, weil die auch immer sehr Laissez-faire sagen, »Ja, ja, das könnt ihr für euch entscheiden«, führt Claudia (Abs. 43) an. Kritisch äußern sich die Interviewpartnerinnen dahingehend, dass die Träger einen „unterschiedlichen Maßstab“ in ihren Einrichtungen anlegen und Leitungen mit unterschiedlichen Kompetenzen ausgestattet sind. Die Befragung verdeutlicht dahingehend, dass die Verantwortung zwar an Leitungskräfte übertragen wird, ohne in Betracht zu ziehen, dass die Leitungen „(...) Eigentlich gar nicht in der Lage [sind], es umzusetzen.“ (Claudia, Abs. 43). Die interviewten Leitungskräfte wünschen sich dazu mehr Resonanz der Träger. Die Leitungskraft Melanie fordert „(...) dass der Träger ganz konkret öfters mal einfach fragt: »Ja, wie läuft das denn in der Kita?“ (Abs. 40). Sie führt weiter aus, dass die Einrichtung sich auf Wunsch des Trägers zur Zertifizierung des Familienzentrums anmelden sollte, der Träger jedoch den Qualifizierungsprozess nicht begleitet und auch keine Unterstützungsangebote

macht. Die Leitung nimmt die mangelnde Resonanz als „(...) wenig Interesse (...)“ wahr und würde sich „(...) schon öfter irgendwie ein Feedback auch wünschen“ (Melanie, Abs. 40). Die Wahrnehmung teilt auch Daniela, die erklärt, dass auf einen wöchentlichen Bericht an den Träger keine Resonanz folgt. Sie bemängelt, „Und es kam nie eine Rückantwort von wegen: »Mensch, finde ich gut oder da habe ich noch Rückfragen« oder wie auch immer“ (Abs. 54). Die Befragung zeigt, dass sogar die Interviewten, die selbst beim Träger arbeiten, sich ebenso Unterstützung und Rückendeckung vonseiten des Vorgesetzten (Pastor, Kirchenvorstand) wünschen.

Dabei wird auch der Aspekt der Partizipation, der grundsätzlich als sehr positiv und wünschenswert erlebt wird, dem Erleben transparenter Strukturen *untergeordnet*: „Das heißt, da ist ja schon 'ne Hierarchie (...) da ist das ganz anders aufgebaut, da ist Partizipation nicht möglich, geht nicht“ (Nicole, Abs. 49). „(...) und das war für mich auch da in Ordnung. (...) In dem System“ (Nicole, 55, 57).

Alle Interviewpartner:innen beschreiben, dass für sie transparente Führungs- und Hierarchiestrukturen einhergehend mit transparenten Verantwortungsbereichen sind. Die Untersuchung verdeutlicht, wie wichtig die klare Trennung von Verantwortungsbereichen ist, auch auf gleicher Hierarchieebene – Handlungs- und Entscheidungsspielräume müssen klar abzugrenzen sein. Christian stellt dabei als positiv heraus, dass es trotz klarer Abgrenzungen wichtig ist, dass alle Kollegen und Kolleginnen über alles informiert werden. „Also auch ganz bewusst, dass wir uns da einfach auch gegenseitig beraten können intern und besprechen können. Weil bei vielen Sachen ja auch entweder Interpretationsspielräume sind (...)“ (Christian, Abs. 26). Dabei wird hervorgehoben, dass es zwar „(...) flache Hierarchien (gibt), aber nicht gar keine Hierarchie.“ Die positive Wahrnehmung des gegenseitigen Beratens wird durch die Aussage der Trägervertreterin Anja gestützt, dass hier „der Nachteil der Selbstständigkeit [besteht], dass man viele Entscheidungen auch alleine treffen muss. Dass man mit vielen Dingen auch erst einmal alleine dasteht, weil die anderen Kollegen auch nur begrenzt Einblicke in den eigenen Bereich haben (...)“ (Abs. 34).

Transparente Verantwortungsbereiche dienen dazu, sich in Arbeitsbereiche vertieft einzuarbeiten, aus Erfahrungen schöpfen zu können und Entscheidungen begründen zu können, wie Christian weiter ausführt: „Dann kann ich das mit Fakten hinterfüttern und mit meiner Erfahrung irgendwie belegen, und dann kommt das natürlich auch bei einer Leitung ganz anders an“ (Anja, Abs. 58). Der Vorteil von transparenten Verantwortungsbereichen ist außerdem, dass Entscheidungen selbstständig getroffen werden können, ohne Rücksprachen treffen zu müssen. Dafür ist es neben transparenten Strukturen wichtig, dass alle dahinterstehen. „Sie [der Vorstand] haben wirklich gesagt »Hey, das Team ist das, die sind die, die damit arbeiten müssen. (...) dann tragen wir das mit.« (Katrin, Abs. 28).

Entsprechend wünschen sich einige Befragte, dass es einen „klaren Maßstab [geben muss] (...), was Qualifikationen betrifft“ (Claudia, Abs. 45). Es sollten „»alle einen Stand [haben]«, weil das führt auch untereinander leider sehr zu Konkurrenz unter den Leitungen“ (ebd., Abs. 45). Weitergedacht führt das „(..) immer wieder zu Konflikten, Problemen, Überforderung (...)“ (ebd., Abs. 45). Es werden Richtlinien gewünscht, welche für alle Einrichtungen gelten, auch unabhängig von Gesetzen, die das Land vorgibt. „Für alle Einrichtungen gleich, (...) wenn ich woanders aushelfen muss, weiß ich, wie woanders die Regeln sind.“ (Claudia, Abs. 45). Claudia erklärt „(..) das sind immer die Momente, wo wir eigentlich aneinandergeraten“ (Abs. 45). Diese Aussagen bestätigte erneut die Notwendigkeit transparenter Strukturen, auch als Grundlage der Zusammenarbeit im Team und mit Vorgesetzten.

13.1.1.1 Zusammenarbeit mit Leitung und Träger

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass transparente Strukturen auf verschiedenen Ebenen für die Befragten von großer Bedeutung sind. Auf der Ebene der Mitarbeiterführung ist es weniger wichtig, dass Mitarbeiter:innen Selbstbestimmung und Freiheit ermöglicht wird. Viel wichtiger ist es für die Befragten, dass Verantwortungsbereiche klar geregelt sind. Bedeutsamer als der Verantwortungsraum ist die Transparenz über Inhalte und Konsequenzen. Transparenz und Klarheit über den Verantwortungsbereich wird als weit bedeutungsvoller wahrgenommen, als Entscheidungsmacht zu besitzen. Daraus lässt sich schließen: Die Struktur wird hier dem Inhalt vorgezogen. Dieser Aspekt wird dadurch gestützt, dass die Rolle der Einrichtungsleitung als durchweg positiv wahrgenommen wurde (Nicole, Abs. 42; Sandra, Abs. 16). Obwohl Partizipation als ein wichtiger Faktor der eigenen Arbeit wahrgenommen wird und als wichtig für die Arbeitszufriedenheit gesehen wird, scheint es noch wichtiger zu sein, dass Partizipation durch transparente Strukturen begrenzt ist.

Dieser Feststellung folgend kann angenommen werden, dass Partizipation insbesondere dann zur Arbeitszufriedenheit beiträgt, wenn sie auf transparente Weise begrenzt ist. Gestützt wird diese Annahme vom mehrfach geäußerten Wunsch der Interviewpartner:innen, nicht alles alleine entscheiden zu müssen. Das Gefühl der Überforderung begleitet die Fachkräfte, wenn beispielsweise in der Einarbeitung Strukturen nicht transparent definiert und erklärt werden. Dem entgegen steht die Einarbeitung in *in*transparente Strukturen, die häufig von den Befragten wahrgenommen wird: Aufgabenbereiche und Anforderungen müssen eigenständig erschlossen oder hergestellt werden, was nicht nur viel Zeit in Anspruch nimmt, sondern auch ein Gefühl der Unsicherheit auslöst. Dies entsteht dadurch, dass kein Überblick über die verschiedenen Verantwortungsbereiche gegeben wird und die Grenzen des eigenen Handlungsspielraums nicht erkennbar sind. Anja erklärt „Jetzt habe ich mir die Struktur selbst erarbeitet, aber es

ist trotzdem manchmal noch so, dass man in manchen Bereichen vielleicht zu wenig ..., dass ich dann in manchen Bereichen doch noch zu wenig Sicherheit habe“ (Abs. 34). Im Kontext der Einarbeitungsphase sind deshalb Antworten auf die folgenden Fragen für die Untersuchungsteilnehmer:innen bedeutsam: „Was ist meine Aufgabe?“, „Was ist Aufgabe meines Kollegen und meiner Kollegin?“, „Wenn ich x entscheide, übergehe ich damit die Entscheidungskompetenz meines Kollegen und meiner Kollegin?“. Die Befragung macht deutlich, dass das Gefühl von Sicherheit Mitarbeiter:innen fokussierter arbeiten lässt. Im Gegensatz dazu streut Unsicherheit die Konzentration auf die Faktoren, die Mitarbeiter:innen befangen werden lassen (dieser Aspekt wird in der Kategorie „Sicherheit“ weiter erläutert). Fachkräfte scheinen sich nur mit einem Gefühl der Sicherheit auf die eigentliche Arbeit fokussieren und konzentriert arbeiten zu können.

Eine positive Wirkung wird der einheitlichen Struktur von Arbeitsmaterialien zugesprochen. Ist eine systematische, allgemein akzeptierte Organisation vorhanden, so kann dies offenbar dazu führen, dass das gegenseitige Aushelfen, z. B. bei Personalengpässen, leichter fällt. Aus Sicht der Befragten ist es wünschenswert, dass Einrichtungen eines Trägers über eine einheitliche Struktur der Arbeitsmaterialien verfügen. Beispiele hierfür sind Hausregeln oder farbige Ordner, die einzelnen Themen zugeordnet sind und sich in allen Einrichtungen des Trägers wiederfinden. „Ich glaube, ich bräuchte Wochen, um irgendwie in unserer Partnerkita (...) da rein zu kommen, weil meine Kollegin ein ganz anderes System hat“ (Claudia, Abs. 90). Diese Einheitlichkeit ordnet zum einen die Arbeitsstruktur der Leitungen und Mitarbeiter:innen und schafft Transparenz. Zum anderen hilft es auch neuen Leitungen, sich in eine vorgegebene Struktur einarbeiten zu können. „Und da würde ich mir einfach aufgrund der Arbeitserleichterung, und aber auch, Konkurrenzvermeidung (...) wünschen“ (Claudia, Abs. 90). Im Austausch mit (Leitungs-)Kollegen und Kolleginnen können Abläufe einheitlicher besprochen werden, wenn alle in der gleichen Struktur arbeiten. Wenn Ordnerstrukturen in allen Einrichtungen gleich sind, kann eine Leitungskraft einer anderen Einrichtung wesentlich einfacher und schneller aushelfen, da der Prozess der Einarbeitung in ein neues System wegfällt.

13.1.1.2 Wunsch nach Vorgaben

Neben zeitlicher Effizienz verringert sich das Konfliktpotenzial durch eine einheitliche Arbeitsorganisation, so Claudia (Abs. 45). So erklärt eine Interviewpartnerin, dass der Mangel an Strukturen dazu führt, dass sich Leitungen eigene Strukturen, z. B. Hausregeln, erarbeiten müssen. Im Interview wird deutlich, dass durch den Mangel an Strukturen oft ein Konkurrenzverhalten entsteht, da die Kompetenzen der Leitungskräfte unterschiedlich sind (vgl. Claudia, Abs. 87). Würde der Träger hier einheitliche Strukturen vorgeben, könnten sich Einrichtungen und Leitungskräfte daran orientieren. Dazu erklären die Befragten, dass

transparente Strukturen nicht als Anordnungen „von oben“ kommen dürfen, sondern im Team, mit den Leitungskräften oder von einer Einrichtung transparent erklärt und vermittelt werden sollten. Das Konfliktpotenzial verbirgt sich in der unterschiedlichen Handhabe, z. B. in unterschiedlichen Hausregeln, die nicht zentral organisiert werden. Vor dem Hintergrund, dass der Träger die Verantwortung für die Hausregeln trägt und Leitungskräften die Verantwortung dafür übertragen wird, ist es jedoch fraglich, ob diese den Einblick und Überblick über den Verantwortungsraum überhaupt haben können.

Die Übertragung der Verantwortung, die eigentlich in den Bereich der Träger fällt, kann ein Gefühl der Unsicherheit nach sich ziehen, welche im Vergleich mit anderen Einrichtungen Konkurrenzverhalten begünstigt. Gerade im Zeitraum der Untersuchung, in dem die COVID-19-Pandemie herrschte, erscheint es für Leitungskräfte und ihre Mitarbeiter:innen wichtiger denn je, dass einheitliche Handlungsgrundsätze „von oben“ gegeben werden. Es deutet darauf hin, dass je unsicherer die Gesamtsituation ist, desto mehr Struktur und Leitung suchen die Mitarbeiter:innen und Leitungskräfte zu ihrer eigenen Sicherheit. Die Interviewpartner:innen erklären, dass diese von den Fach- und Leitungskräften bei der Zusammenarbeit mit dem Träger oft vermisst werden und sie sich im Stich gelassen fühlen.

Diese Darstellung veranlasst zur kritischen Anmerkung, dass Leitungskräfte offenbar viel Energie in die Erarbeitung von Strukturen investieren, dabei jedoch nicht genau wissen, wie weit ihr Verantwortungsbereich tatsächlich geht. Der Fokus liegt somit nicht mehr auf der eigentlichen Aufgabe, sondern auch auf den Umgang mit der Unsicherheit, ob Entscheidungen ihren Verantwortungsbereich verlassen.

„(...) aber es quasi noch von ganz oben so 'ne leitende Instanz geben muss, die letztendlich auch die in der Lage ist, Entscheidungen zu treffen (...)“ (Nicole, Abs. 26). Der Wunsch nach Vorgaben zeigt sich auch darin, dass Daniela erklärt: „Und, ja, auch Strukturen geben ja auch Sicherheit. Das heißt, auch Einrichtungsleitungen brauchen auf einigen Ebenen die Sicherheit von wegen: »Ja und das entscheiden die Verbundleitungen und wir wissen das.«“ (Abs. 90). Anja ergänzt dazu: „Also, eine gewisse Sicherheit und ein gewisser Rahmen, (...) [jeder] hat seinen eigenen Bereich und es gibt einen hauptverantwortlichen Teamleiter (...). Das kann sehr hilfreich sein, um das Betriebsklima zu halten“ (Abs. 24). Anja erzählt weiter, dass sie zu Beginn ihrer Tätigkeit die allgemeinen Betriebsstrukturen noch nicht kannte und „(...) das hat natürlich sehr zu meiner Verunsicherung beigetragen, weil ich den Bereich ja schon eigenverantwortlich wuppen musste (...). Dann weiß man gar nicht, wer ist denn hier für was zuständig, (...) und dann kommt man auch in unangenehme Situationen, wenn man dann vielleicht jemanden anspricht, der die Fragen gar nicht beantworten kann. Dann kommt man sich auch blöd vor“ (Abs. 58).

Die befragten Leitungskräfte führen an, dass sie froh sind über den Austausch mit ihrer Verbundleitung und dass die Position der Verbundleitung erfordert, dass Entscheidungen eigenmächtig getroffen werden. Auch die befragten Fachkräfte bestätigen, dass es für sie gut ist, dass die Einrichtungsleitung einige Entscheidungen eigenmächtig trifft. Sie schätzen, dass es Hauptverantwortliche gibt und Entscheidungen entweder abgegeben oder besprochen werden können. Die Mitarbeiter:innen befreien sich auf diese Weise von Verantwortung, die ihren Verantwortungsrahmen verlässt, und empfinden das als sehr angenehm: „Ne, also ich genieße das sehr, dass ich in diesem geschützten System bin, (...) wo ich nicht die alleinige Entscheidungsgewalt habe“ (Nicole, Abs. 42). In einem Team mit flachen Hierarchien sind zwar Verantwortungs- und Aufgabenbereiche klar strukturiert, dennoch erklären die Befragten, dass es wichtig sei, dass alle über alles informiert sind. Nur so könne man sich in schwierigen Entscheidungen beraten und abstimmen (Christian, Abs. 28, 32, 34).

13.1.1.3 Wunsch nach Rückhalt

Das Gefühl mangelnden Rückhalts und fehlender Begleitung vonseiten des Trägers betrachten die Interviewpartner:innen als sehr kritisch, auch im Hinblick auf die Attraktivität der Leitungsposition. „Also ich habe jetzt keine Lust, das zu machen, weil ein riesen Packen neuer Aufgaben auf mich zukommen würde, aber ich würde das gleiche Geld bekommen wie jetzt“ (Stefanie, Abs. 20). Leitungskräfte fühlen sich mit ihrer Arbeit und den damit verbundenen Entscheidungen alleingelassen. Viele der Leitungskräfte in diesen Interviews bestätigten diese Aussage, lediglich eine Leitungskraft aus einer Elterninitiative fühlt sich gut begleitet. Sie berichtet von regelmäßigen Terminen mit Trägervertreter:innen, die einmal im Monat stattfinden, an denen alle wichtigen Themen besprochen werden können. Alle Beteiligten bringen Themen und Rückmeldungen an und haben Raum zum Austausch. Kurze Anliegen aus dem Alltag werden zwischendurch auf kurzem Dienstweg per Telefon (vorerst) geregelt und beim nächsten geplanten Gesprächstermin ausführlich besprochen. Diese Leitungskraft fühlt sich sehr gut unterstützt und mit ihren Bedürfnissen wahrgenommen, da sie auch auf spontane Rückfragen innerhalb eines kurzen Zeitraums eine Rückmeldung erhält (Katrin, Abs. 18).

Als Kontrast dazu erklärt die Leitungskraft Melanie, deren Einrichtung sich auf Vorschlag des Trägers um die Qualifizierung zum Familienzentrum beworben hat, dass der Träger sich kein einziges Mal während dieses halbjährigen Prozesses nach dem Stand der Dinge erkundigte (Abs. 40). Melanie hätte sich gewünscht, dass ihr Träger sich zwischendurch nach dem Stand der Dinge erkundigt und Unterstützung angeboten hätte. Sie interpretiert das Verhalten des Trägers als mangelndes Interesse.

Diese Aussage bekräftigt die Wahrnehmung, dass sich Führungskräfte allein gelassen fühlen. Die Führungskräfte heben hervor, dass es ihnen beim Mangel um Wahrnehmung vonseiten der Träger keineswegs um Lob oder Anerkennung ihrer Arbeit geht. Gezielt wird auch darauf hingewiesen, dass auch Kritik eine Reaktion ist, die sie sich mindestens genauso sehr wünschen. Demzufolge ist zentraler Bestandteil des Wunschs nach Rückmeldung und Unterstützung nicht Lob und Anerkennung, sondern das Zeigen von Interesse und Resonanz. Den Interviewpartner:innen geht es darum, dass ein Gegenüber auf ihre Arbeit reagiert.

13.1.2 Teamarbeit

Als weiterer Aspekt werden transparente Strukturen als Grundlage für erfolgreiche Teamarbeit gesehen. Am Beispiel von Stefanie wird klar, wie wichtig gemeinsame Strukturen für die Zusammenarbeit im Team sind. Leitlinien stellen sicher, dass sich Fachkräfte im Konfliktfall auf die gemeinsamen Strukturen berufen können. Wenn gemeinsame Leitlinien vorhanden sind und Mitarbeitende davon abweichen, kann auf die gemeinsame Struktur verwiesen werden. Diese Strukturen schützen vor persönlicher Kritik – Kritik wird anlassbezogen und mit Verweis auf Absprachen geäußert.

„(...) ,wenn man sich gemeinsam für etwas entschließt (...) man hat das vielleicht selber vielleicht gar nicht gemerkt und dann hat es aber ein anderer gemerkt und hat es direkt angesprochen und hat gesagt, »wir haben uns doch auf das und das jetzt festgelegt, da müssen wir uns auch alle dranhalten.«“ (Stefanie, Abs. 26).

Dazu ergänzt Tanja: „(...) vor allem auch im Kleinteam, dass man erstmal überlegen kann, wie arbeitet man“ (Abs. 4). „Dass man eben Hand in Hand geht, wenn man sich gemeinsam für etwas entschließt (...)“ (Stefanie, Abs. 26). Es geht darum, Strukturen für die Zusammenarbeit zu schaffen und mithilfe dieser das Konfliktpotenzial zu verringern. Stefanie erklärt, dass „Problematiken nicht so hintenrum [geäußert werden] (...), sondern man schreibt es dann direkt auf und nimmt es mit in die Teamsitzung“ (Abs. 24) und dass eine erarbeitete Struktur dazu führt, dass „dieses gute Betriebsklima zustande gekommen [ist]“. Sie ergänzt, dass „das auch ein langer Weg [war] (...)“ (Stefanie, Abs. 24). Auch Claudia beschreibt als Bedingung für die gute Teamarbeit: „Wir haben so 'ne 24-Stunden-Regel, Themen, die einen beschäftigen oder Konflikte, die waren, haben 24 Stunden Zeit und danach werden sie geregelt, oder aber sie waren dann nicht der Rede wert (...)“ (Abs. 8). Sie führt aus, dass diese Regelung das Team auch nach Konflikten wieder zur konfliktfreien Zusammenarbeit bringt.

Für die Zusammenarbeit im Team braucht es transparente Strukturen, um Konflikte zu vermeiden. Sowohl bei der Teamarbeit als auch in Kitas mit flachen Hierarchiestrukturen verschwimmen Arbeits- und Zuständigkeitsbereiche. Gerade da, wo dies scheinbar oft Hand in Hand geht, bergen intransparente Strukturen ein Konfliktpotenzial. Wer fühlt sich für welchen Bereich verantwortlich? Solange keine Transparenz darüber vorhanden ist, führt der Mangel an Struktur zur Unsicherheit über Verantwortlichkeiten. Das Gefühl von Unsicherheit kann dabei zu einer Einschränkung an Fokussierung auf die eigentliche Arbeit führen und unnötige Ressourcen verbrauchen. Transparente Strukturen tragen dazu bei, dass Verantwortungen klar definiert sind und dass Aufgaben transparent verteilt werden. Dabei werden Mitarbeiter:innen Zuständigkeiten zugesprochen, die Übernahme von weiteren Aufgaben geschieht nicht mehr auf zufälliger Basis, sondern wird Bereichen zugeordnet. Präventiv wirken transparente Strukturen dagegen, dass Beschäftigte wiederkehrende Aufgaben übernehmen müssen, für die sich keine andere Person meldet. Dies kann zu einem Gefühl der Unzufriedenheit beitragen.

Für den Alltag in der Kindertageseinrichtung könnte damit eine enorme Zeitersparnis einhergehen, neben der Verringerung des Konfliktpotenzials. Aufgaben müssten in der Dienstbesprechung nicht mehr ausführlich besprochen werden, sondern werden den zuständigen Ansprechpartner:innen übergeben. Die Zeit für die Diskussion, wer etwas übernimmt, würde weichen und Platz schaffen für pädagogische Themen.

Eine Fachkraft erklärt hierzu, dass es in ihrer Einrichtung eine transparente Regelung darüber gibt, dass Inhalte erst im Kleinteam besprochen werden und nur das Ergebnis als Quintessenz im Großteam wiedergegeben wird. Dafür ist es notwendig,

- dass es eine transparente Struktur zur Verteilung von Inhalten, z. B. Inhalte für das Großteam bzw. Inhalte für das Kleinteam gibt,
- und dass es eine zeitliche Struktur gibt, welche regelmäßig den Austausch im Kleinteam ermöglicht.

Nur dann kann die Vorbesprechung der Inhalte gelingen.

13.1.3 Klare Regeln

Die Arbeit in der Kita kann als vielfältiges Arbeitsfeld betrachtet werden, in dem viele Aufgaben und Aufgabenbereiche ineinander übergehen und sehr intuitiv übernommen werden. Betrachtet man den strukturierten Alltag, den Fachkräfte für die Kinder einrichten, bleibt die Frage, warum es Fachkräften nicht gelingt, auch für die Arbeit im Team eine entsprechende Struktur zu organisieren.

Mehrere Befragte wünschen sich eine größere Transparenz durch klare Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche und transparente Kommunikationsregeln. Ebenfalls wird der Wunsch nach einem (pädagogischen) Leitfaden geäußert, der Sicherheit im Umgang mit Alltagssituationen und in der Zusammenarbeit mit Eltern geben könne (siehe Kapitel 13.1.6).

„Also, dass es einfach 'ne klare Regelung gibt, für sowas jetzt“ (Sandra, Abs. 24). Die Interviewpartnerin verweist auf die mangelnde Regelung und Einhaltung zum Umgang mit Krankheiten von Kindern. Sie erklärt, „(...) also was krankheitsmäßig angeht, wird auf uns gar nicht geachtet.“ – hierfür braucht es eine klare Richtlinie, die sowohl für Eltern und Kinder als auch für das pädagogische Personal gilt: „Weil wenn wir krank werden, wir stecken uns an und wenn wir fehlen, dann läuft der Laden nicht. Da wird aber nicht drauf geachtet“ (Sandra, Abs. 24). Der Mangel an Richtlinien wirkt sich zum einen auf die Gesundheit des pädagogischen Personals aus, zum anderen trägt er zur Unsicherheit im Umgang mit Krankheitsfällen vonseiten der Kinder bei. Die Entscheidung, wann Kinder trotz Krankheit in die Betreuungseinrichtung kommen dürfen, ist zwar auf dem Papier klar geregelt, so Sandra, die Umsetzung scheitert jedoch oft an einem Gefühl der Unsicherheit den Eltern gegenüber (z. B. Wann dürfen Kinder morgens wieder nach Hause geschickt werden, weil sie erkrankt sind, obwohl Eltern sie bereits in die Einrichtung gebracht haben.). Sandra erklärt, dass es zwar eine einheitliche Regelung für das Verhalten im Krankheitsfall gibt (z. B. Abholen lassen bei Fieber), dass Fachkräfte jedoch auch eigenständig entscheiden müssen, ob sie das kranke Kind zu Betreuung aufnehmen oder mit den Eltern nach Hause schicken (Abs. 24). Ohne sichtbares Anzeichen einer Erkrankung (z. B. Verletzung, Fieber) sind Krankheiten Ermessenssache. Die Entscheidung über die Betreuung des Kindes führt zur Unsicherheit im Alltag und bestätigt das Empfinden einer Überforderung an Verantwortung. „(...) ich genieße das sehr, dass ich in diesem geschützten System bin, (...) wo ich nicht die alleinige Entscheidungsgewalt habe“ (Nicole, Abs. 42).

13.1.4 Aufgabenteilung

Die Trägervertreterin Anja erklärt: „Wir haben eigentlich keine Konkurrenz untereinander, und das liegt bei uns aber eher in der Struktur unserer Arbeit begründet (...) ein gewisser Rahmen, (...) jeder hat seinen eigenen Bereich und es gibt einen hauptverantwortlichen Teamleiter (...). Das kann schon sehr hilfreich sein, um das Betriebsklima gut zu halten.“ (Abs. 22, 24). Die Befragung zeigt, dass für das Betriebsklima eine transparente Struktur der Verantwortlichkeiten der Mitarbeiter:innen grundlegend ist: „Ein gutes Betriebsklima heißt erstmal, also die Voraussetzung dafür ist, dass erstmal jeder weiß, welche Rolle und welche Funktion und Zuständigkeit hab' ich in einem Betrieb, also was ist mein Tanzbereich“ (Kerstin, Abs. 36). Das gilt nicht nur für die Zusammenarbeit im Team,

sondern ist auch gerade da wichtig, wo sich Verantwortungsbereiche überschneiden, wie zum Beispiel in der Zuständigkeit von Bereichsleitung und Fachberatung. Dazu bringt Anja an, dass es einen ähnlichen Rollenkonflikt zwischen nicht freigestellten Leitungen (Leitungen, die sowohl Leitungsstunden als auch Stunden im Gruppendienst haben) und Mitarbeiter:innen gibt. Auch hier verschwimmen Aufgabenbereiche, da Leitungen die gleichen Aufgaben wie Mitarbeiter:innen haben, gleichzeitig aber darüberhinausgehende Leitungsaufgaben erfüllen müssen. Trägervertreterin Kerstin sagt: „Ist 'ne höchstgradige Anforderung, das immer sauber so hinzukriegen, ist fast gar nicht möglich“ (Abs. 38).

13.1.5 Arbeitsmaterial

Ein eher funktionaler Aspekt wird der Organisation der Arbeitsmaterialien zugesprochen: „Die Ordnerstruktur ist überall eine andere. (...) Und da würde ich mir einfach aufgrund der Arbeitserleichterung, und aber auch Konkurrenzvermeidung (...) und (...), dass man sich mit seinem Arbeitgeber identifizieren kann, würde ich mir mehr Einheit wünschen“ (Claudia, Abs. 87). Hier werden zwei Aspekte genannt: Zum einen geht es um die Arbeitserleichterung, welche durch die Organisation gleicher Arbeitsmaterialien und Anordnungen gegeben war. Zum anderen erklären die Interviewpartner:innen, dass es transparente Strukturen braucht, um sich mit dem Träger identifizieren zu können. Dieser Aspekt wird nicht nur als Grundlage zur Identifikation mit dem Träger hervorgehoben, sondern stützt auch den Aspekt der konzeptionellen Arbeit. So ist es für die Interviewpartner:innen wichtig, ein gemeinsames Konzept zu erarbeiten, welches für alle nachvollziehbar ist.

13.1.6 Pädagogisches Konzept

Die Interviewpartner:innen heben das gemeinsame Erschaffen einer pädagogischen Struktur als besonders wichtig hervor. So trägt das gemeinsame Erarbeiten der pädagogischen Konzeption dazu bei, dass sich Fachkräfte im Alltag auf die gleichen Strukturen berufen können. Bei Elternfragen, Beschwerden, aber auch Unsicherheiten im pädagogischen Alltag mit den Kindern wird das Konzept als Rückhalt und Orientierung empfunden. „Und es ist auch immer schön, wenn das Team das Gefühl hat, ich geb' jetzt keine andere Antwort Eltern gegenüber als meine Kollegin aus der anderen Gruppe“ (Claudia, Abs. 27). Dabei wurde darauf hingewiesen, dass es nicht darum gehe, dass alle Mitarbeiter:innen gleich denken, sondern: „Es sind alle sehr unterschiedlich, das ist auch konzeptionell so festgehalten, dass das so sein soll. Und im Zweifelsfall kann man sich auf das berufen, was wir irgendwann so festgelegt haben.“ (Claudia, Abs. 27). Melanie

ergänzt die Sichtweise in ihrem Team: „(...) wir haben aber ein Ziel vor Augen, und das ist unsere pädagogische Arbeit, wir haben den Leitfaden, und daran orientieren wir uns (...)“ (Abs. 56).

Wichtig ist es den Befragten dabei, dass Mitarbeiter:innen das Konzept nachvollziehen und verinnerlichen können. Nur so wird diese Struktur als Unterstützung im Alltag erlebt. In der Erarbeitung des gemeinsamen Konzeptes finden sich viele weitere Merkmale, auch anderer Kategorien, wieder. Das gemeinsame Ziel und der Anteil aller Personen sind Grundlagen der Kategorie Partizipation (siehe Kapitel 9). Die Orientierung und das Erleben des Konzepts als Rückhalt wiederum sind Aspekte der Kategorie Sicherheit (siehe Kapitel 13.2.2).

Für die Teamarbeit wird das Konzept ebenfalls als wichtig erachtet, da hier pädagogische Entwicklungen festgehalten wurden, auf die sich Fachkräfte berufen können „(...) wir immer eine Einheit, wo wir dann wieder, ich sage jetzt mal, die roten Linien zusammenfügen können“ (Melanie, Abs. 56). So beschreibt Stefanie, dass sie zur Einführung der Partizipation mit den Kindern ein gemeinsames Konzept im Team entwickelt haben (Abs. 26). In der Umsetzung im Alltag erklärt Stefanie, dass die Inhalte nicht dem pädagogischen Konzept entsprechend umgesetzt werden. Die Diskrepanz der Umsetzung kann Stefanie im Hinblick auf das gemeinsam erarbeitete Konzept anmerken, ohne, dass die Kritik als persönliche Rückmeldung an die Kollegin bewertet wird. Anhand dieses Beispiels wird deutlich, wie Strukturen das Konfliktpotenzial verringern können. Kritik wird auf sachlicher Ebene argumentiert und basiert auf pädagogischen Strukturen, die persönlichen Anteile bleiben außen vor.

Betrachtet man das pädagogische Konzept fernab des pädagogischen Inhaltes, und nimmt man den Prozess des Erschaffens in den Blick, zeigt sich, dass das Erschaffen einer gemeinsamen Struktur von der Beteiligung aller geprägt ist. Die Erarbeitung eines pädagogischen Konzepts wird als gemeinsames Projekt erlebt. Dabei ist der Rahmen, in dem das Konzept eingebettet ist, durch Gesetze und Trägervorgaben stark eingegrenzt. Es könnte vermutet werden, dass gerade dieser Rahmen als einengend und als Eingriff in die Selbstbestimmung erlebt wird, doch es scheint anders.

Sinnbildlich für die Wahrnehmung transparenter Strukturen lässt sich festhalten, dass Selbstbestimmung und das Einbringen der eigenen Kompetenzen zwar wichtig sind, jedoch nicht wichtiger erscheinen als transparente Strukturen, die einen Rahmen vorgeben. Der gesetzliche Rahmen des Konzeptes, gepaart mit Trägeranforderungen, z. B. in konfessionellen Einrichtungen, lässt in vielen Einrichtungen relativ wenig Spielraum der selbstbestimmten Ausgestaltung. Hinzu kommt die meist vorgegebene Struktur, welche Inhalte im Konzept enthalten sein müssen. Dennoch überwiegt die positive Bedeutung, die das Konzept für die Fachkräfte hat: das gemeinsam Erschaffen, das Einbringen eigener Anteile und der Rückhalt, den das Konzept den Fachkräften im Alltag gibt.

Das Konzept verdeutlicht die Bedeutung festgelegter Strukturen und ermöglicht einen transparenten Raum der Selbstbestimmung. Sinnbildlich beschreibt das Konzept für das Zusammenspiel aus Selbstbestimmung und transparenter Strukturen Folgendes: Der Raum kann eng gesteckt sein, wenn der Verantwortungsrahmen transparent ist. Wenn Beschäftigte sich in diesem gesteckten Rahmen einbringen und etwas Gemeinsames erschaffen können, scheinen Strukturen als durchweg positiv wahrgenommen zu werden.

13.1.7 Entlohnung

Obwohl es in dieser Untersuchung erscheint, dass transparente Strukturen als sehr positiv wahrgenommen werden, zeigt sich auch ein Aspekt, der als nachteilig erlebt wird: Die Bezahlung nach dem Tarifsystem ist eine transparente Struktur, welche die Bezahlung pädagogischer Fach- und Leitungskräfte regelt. Hier wiederum wird eine transparente Struktur auch als etwas erlebt, das mit der Anerkennung individuell erbrachter Leistungen konkurriert: „Ja, es ist gerecht, es ist nicht leistungsbezogen, weil leider auch die für mich nicht kompetenten Leitungen das gleiche Geld kriegen. Das frustet manchmal, (...) man bekommt eben nicht Geld für bessere Arbeit, man bekommt Geld dafür, dass man älter wird, heiratet und Kinder bekommt“ (Claudia, Abs. 51). Die Anerkennung für Weiterbildung, Ausbildung oder besonderes Engagement wird nicht entlohnt „(...) man wird nicht nach Leistung bezahlt. (...) Also ich habe jetzt keine Lust, das zu machen, weil ein riesen Paken neuer Aufgaben auf mich zukommen würde, aber ich würde das gleiche Geld bekommen wie jetzt“ (Stefanie, Abs. 20).

13.1.8 Zusammenfassung: Faktor „Transparente Strukturen“

Die Befragung verdeutlicht, dass neben transparenten Strukturen in der Arbeitsorganisation auch solche in der Zusammenarbeit im Team geschaffen werden müssen. Zum einen geht es dabei um Effizienz (weniger Konflikte, weniger Absprachen), zum anderen aber auch um Erwartungen und Werte der Zusammenarbeit. Das Team schafft transparente Aufgabenbereiche, damit einhergehend werden Erwartungen und Haltungen im Team geklärt, wie diese Strukturen ausgeführt werden (Trifft der Verantwortliche für den Bereich die Entscheidung allein? Werden die anderen Mitarbeiter:innen gefragt? Worüber müssen alle informiert werden?). Im Hinblick auf den Wunsch der Fach- und Leitungskräfte, dass Entscheidungen gerne besprochen werden sowie dass verschiedene Meinungen und Perspektiven Entscheidungsfindungen erleichtern, können transparente Strukturen den pädagogischen Alltag strukturieren. Es braucht ein Bewusstsein dafür, dass es zwar verantwortliche Mitarbeiter:innen für einen Arbeitsbereich gibt, diese jedoch nicht die alleinige Verantwortung dafür tragen. Denn gegenseitige Unterstützung, das Abgeben von Aufgaben und gegenseitige Beratung

schließen transparente Strukturen nicht aus. Ganz im Gegenteil: Ein Aspekt, der für die Teamarbeit und zur Arbeitszufriedenheit ausschlaggebend erscheint, ist die gegenseitige Unterstützung im Team. Die gegenseitige Unterstützung, die Beratung untereinander, sowie das gemeinsame Verantworten einer Entscheidung werden als sicherheitsgebend erlebt. Der Rückhalt im Team und/oder „von oben“, vonseiten des Trägers sowie der Leitung, werden als einflussreiche Faktoren auf die Arbeitszufriedenheit genannt (siehe Kapitel 13.1.1.3).

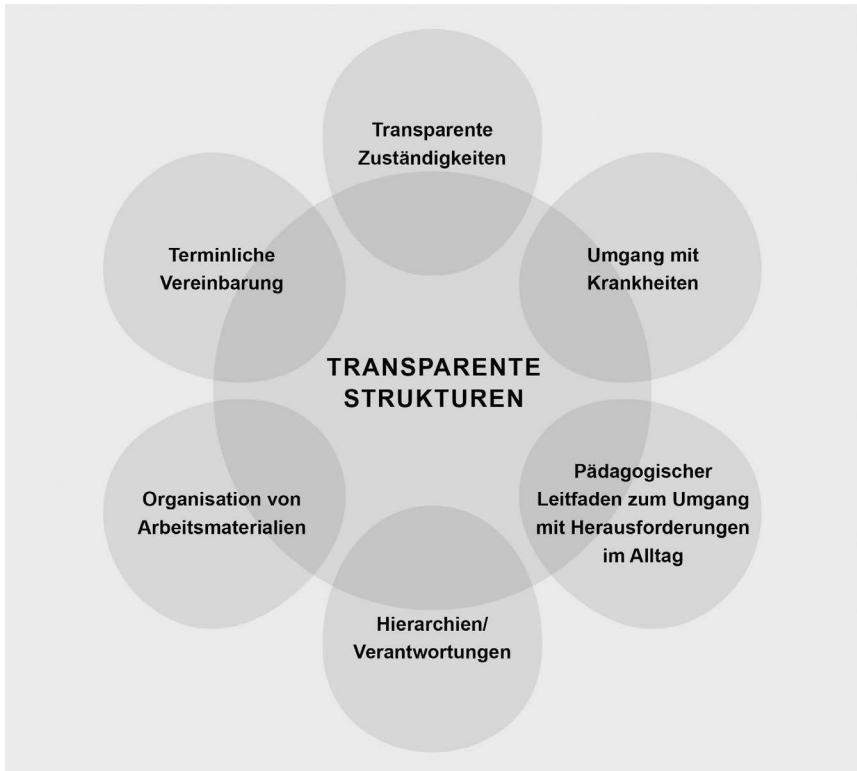


Abbildung 25: Zusammenfassung Transparente Strukturen. (Eigene Darstellung)

13.1.9.1 Ambiguitätstoleranz – ein Exkurs

Der Begriff Ambiguitätstoleranz geht auf die Arbeiten der Psychoanalytikerin Else Frenkel-Bunswik (1948) zurück und beschreibt die Fähigkeit eines Menschen, mit (unsicheren) komplexen Situationen umgehen zu können. Ambiguität wird im Duden als Mehrdeutigkeit definiert, Toleranz „als zulässige Differenz zwischen der angestrebten Norm und den tatsächlichen Maßen, Größen, Mengen“ (vgl. Duden 2023). Im bildungssprachlichen Gebrauch wird auch von Duldsamkeit gesprochen.

„Ambiguitätstoleranz beschreibt die Fähigkeit, mit Uneindeutigkeit und Unsicherheit konstruktiv umzugehen“ (Lenz 2022, S. 12). Es ist die Kompetenz eines Menschen, Situationen nicht eindimensional („Schwarz-Weiß-Denken“), sondern mehrdeutig wahrzunehmen. Vor dem Hintergrund der Koexistenz von positiven und negativen Aspekten einer Situation gelingt es dem ambiguitätstoleranten Individuum, beide Aspekte zu betrachten und sich eigenständig orientieren zu können. Die Basis dafür wird durch die kritische Reflexion einer Situation gelegt und die Fähigkeit, das Gefühl der Unsicherheit für eine (kurze) Dauer aushalten zu können (vgl. Frenk-Brunswik 1948, S. 115). Verfügten Individuen nicht über diese Fähigkeit, verursacht der Mangel an Orientierung Stress und löst das Gefühl von Unsicherheit aus. Ambiguitätstoleranz ist „eine wichtige persönliche Variable“ (Frenk-Brunswik 1948, S. 115) für den Umgang mit Veränderungen und Unsicherheiten.

Für diese Arbeit ist der Exkurs zur Ambiguitätstoleranz insofern von besonderer Bedeutung, als dass die Fähigkeit insbesondere im Hinblick auf Partizipation und Teilhabe zum Tragen kommt. Ambiguitätstoleranz gilt als zentrale Voraussetzung des demokratischen Zusammenlebens (vgl. ebd., S. 12). Lenz (2022) beschreibt hierzu die Kernkompetenzen des demokratischen Zusammenlebens als

- „Anerkennung von und Offenheit für die divergierenden Sichtweisen (...) von anderen,
- Kompromissbereitschaft (...)
- Bereitschaft zur Änderung eigener Standpunkte,
- Aushalten und Anerkennung des/der Verschiedenen als gleichwertig,
- Wertschätzen (...) neue(r) Einsicht,
- Bereitschaft zur Änderung bestehender Deutungsmuster (...)“ (S. 16).

Demokratie beinhaltet, Entscheidungen treffen zu können und Konsequenzen abzuwägen, teils widersprüchlichen Anforderungen gerecht zu werden und mit ambivalenten Rollenerwartungen umzugehen (vgl. Frenk-Brunswik 1948, S. 118). Das demokratische Zusammenleben ist geprägt von Vielfalt und Diversität: Die gesellschaftliche Entwicklung, das technische und digitale Fortschreiten und die Pluralität der Lebenswelten verlangen eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Werteempfinden und den Anforderungen der Umwelt. Individuen befinden sich daher nicht nur in einem Anpassungs- und Abwägungsprozess, sondern sollen auf Basis des demokratischen Zusammenlebens mitentscheiden, Kompetenzen einbringen und die Pluralität bzw. Diversität akzeptieren und mittragen. Frenk-Brunswik (1948) erklärt, dass sich die Probleme der Ambiguität nicht nur in den Reaktionen der Individuen zeigen, sondern Ausdruck und Folgen

von Widersprüchlichkeiten in der sozialen Umwelt sind (S. 121). Das Aushalten dieser Widersprüchlichkeiten, gepaart mit der Kompetenz, Entscheidungen treffen zu können, sind zentrale Merkmale der Ambiguitätstoleranz.

Das Aushalten von Unsicherheit basiert dabei auf dem Empfinden von Sicherheit. Um ein gewisses Maß an Unsicherheit aushalten zu können, darf diese nicht als existenziell bedrohlich empfunden werden. Insofern gründet Ambiguitätstoleranz auf dem Erleben von ökonomischer und sozialer Sicherheit und der Ausrichtung auf das Positive. So erklärt Lenz (2022), dass Ambiguitätstoleranz wie „ein Luxus für die gebildete Mittelschicht“ erscheint, da die existenzielle Sicherheit der Individuen der Mittelschicht nicht gefährdet ist. Individuen, die (sozioökonomische) Benachteiligung empfinden, fehlt es an grundlegender Sicherheit und daraus entwickelnder Ambiguitätstoleranz.

13.1.9.2 Transparente Strukturen als Voraussetzung der Ambiguitätstoleranz

Im Hinblick auf das Bedürfnis eines Individuums nach Zugehörigkeit und Sicherheit (Maslow 1977) und dem Bedürfnis nach Autonomie und Selbstverwirklichung (Deci/Ryan 1993) umfasst die Ambiguitätstoleranz die Fähigkeit, beiden Bedürfnissen gerecht zu werden. Die Fähigkeit ist gerade im Hinblick auf Partizipation und das Gefühl von Arbeitszufriedenheit von besonderer Bedeutung. Sicherheit als ein Grundbedürfnis kann das Empfinden von Arbeitszufriedenheit beeinflussen. Das Empfinden von Sicherheit scheint Auswirkungen auf die Beteiligung und das Engagement von Beschäftigten zu haben.

Rückblickend auf das Kapitel Partizipation (siehe Kapitel 9) wurde die Frage aufgeworfen, wodurch sich „Nicht-Beteiligung“ erklären lässt. Worin liegt begründet, dass sich einige Individuen nicht beteiligen? Eine Begründung könnte dadurch gegeben sein, dass sich Beschäftigte unsicher in einem zu großen Entscheidungsspielraum fühlen. Beschäftigte, die sich beteiligen, öffnen sich und nehmen in Kauf, Fehler zu machen. Diese Individuen verfügen über die Fähigkeit, Unsicherheit aushalten zu können. Beschäftigte, bei denen die Fähigkeit geringer oder nicht ausgeprägt ist, neigen zur Überforderung in einem Entscheidungsraum, der ihre Einschätzung übersteigt. Das Gefühl von Überforderung und Unsicherheit hindert die Teilhabe der Beschäftigten. Damit kann das Phänomen der Nicht-Beteiligung als Symptom der Ausprägung einer Ambiguitätsintoleranz und als Mangel an Eingrenzung und Transparenz beschrieben werden. Wenn Entscheidungsräume begrenzt und transparent sind, werden Entscheidungen nicht als überfordernd erlebt. Das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Sicherheit (vgl. Bandura 1978; Deci/Ryan 1993) kann nur in transparenten Grenzen und Strukturen von Handlungsräumen erlebt werden. Die Freiräume innerhalb der transparenten Strukturen müssen der individuellen Ambiguitätstoleranz der Beschäftigten angepasst sein.

Im Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lässt sich festhalten, dass Partizipation von Beschäftigten zwar Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit hat, jedoch erhöht scheinbar das Ausmaß der Partizipation nicht zwangsläufig das Maß an Arbeitszufriedenheit. Vielmehr scheint das richtige Maß an Partizipation entscheidend für die Arbeitszufriedenheit. Frenk-Brunswik (1948) erklärt, dass die Probleme der Ambiguität sich nicht nur in den Reaktionen der Individuen zeigen, sondern Ausdruck und Folgen von Widersprüchlichkeiten in der sozialen Umwelt sind (S. 121). Transparente Strukturen können Ordnung in diese Widersprüchlichkeiten bringen. Beschäftigte befinden sich in einem Anpassungs- und Auseinandersetzungsprozess mit den Anforderungen ihres Tätigkeitsfelds. Dabei werden diese nicht freiwillig gewählt, z. B. Qualitätsmanagement, sondern sind notwendige Voraussetzungen, um den bildungspolitischen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Partizipation in der pädagogischen Arbeit wird zwar genutzt, um Beschäftigten Gestaltungsspielraum in der Umsetzung der Anforderungen zu ermöglichen, kann aber dadurch das Gefühl der Unsicherheit hervorrufen, wenn Beschäftigte über wenig Ambiguitätstoleranz verfügen. Transparente Strukturen müssen zum einen Orientierung geben und gleichzeitig den Freiraum ermöglichen, dass Beschäftigte mit einer ausgeprägten Ambiguitätstoleranz viel Raum zur Eigeninitiative haben. Der Raum für Selbstwirksamkeit muss in der täglichen Arbeit vorhanden sein, die Größe des Handlungsspielraum ist jedoch am Ende weniger entscheidend für die Arbeitszufriedenheit.

13.2 Faktor Sicherheit

13.2.1 Zusammenarbeit mit dem Träger

Für die Interviewpartner:innen ist es wichtig, transparente Strukturen vorzufinden und sich in diese einarbeiten zu können. Zum einen hilft es den Beschäftigten, den eigenen Verantwortungsbereich zu überblicken und entsprechend zu wissen, welche Entscheidungen von der Fachkraft eigenständig getroffen werden müssen. Zum anderen kann der Mangel an Strukturen zu einem Gefühl der Orientierungslosigkeit führen. Die Interviewpartner:innen äußern die Sorge, falsche Ansprechpartner:innen zu konsultieren oder, „dass wichtige Informationen an mir vorbeigegangen sind (...)“ (Anja, Abs. 38). Ohne klare Strukturen ist nicht klar, wie umfangreich Aufgaben sind, welcher Priorität sie bedürfen und wer wofür verantwortlich ist. Die Unwissenheit darüber, welche Verantwortung der Fachkraft obliegt, schürt das Gefühl, Dinge zu übersehen oder zu vergessen, da sie nicht im Verantwortungsbereich sichtbar erscheinen. „Und da war es so, dass von der Leitung vorausgesetzt wurde, ich soll (...) mich da auch einbringen. Ich

konnte mich aber eigentlich noch gar nicht in der Form einbringen, weil mir da die Erfahrung auch fehlte. Und das war dann immer so ein Stressfaktor“ (Anja, Abs. 56).

Gerade bei Aufgaben und Entscheidungen, welche mehreren Tätigkeitsfeldern zugeordnet werden, z. B. das Tätigkeitsfeld der Leitung und Bereichsleitung, scheint es notwendig, vorab zu besprechen, wie umfangreich der Verantwortungsbereich der oder des jeweiligen ist. Diese Transparenz kann einerseits zum Empfinden von Sicherheit beitragen, andererseits der Fokussierung auf die eigentlichen Aufgaben dienen.

13.2.1.1 Sicherheit des Arbeitsplatzes

Als ein weiterer Faktor der Arbeitszufriedenheit wird das Erleben von Sicherheit des Arbeitsplatzes beschrieben:

„Wenn ich keine Sicherheit in meiner Arbeit habe, wenn ich immer von einem unbefristeten Arbeitsverhältnis ins nächste hüpfte, kann ich selber nicht zur Ruhe kommen. (...) jetzt habe ich erstmal einen unbefristeten Arbeitsvertrag, und das verschafft mir Sicherheit und damit fühl' ich mich gut (...)“ (Stefanie, Abs. 14).

Eine Fachkraft erklärt dazu: „(...) ich glaube, gerade als Erzieherin findet man eigentlich immer irgendwo was (...).“ (Sandra, Abs. 22). Eine weitere Interviewpartnerin ergänzt: „Ich behaupte, wenn ich nicht da arbeite, wo ich arbeite, finde ich woanders einen Job“ (Claudia, Abs. 55).

Es scheint, dass das Sicherheitsempfinden des Arbeitsplatzes grundsätzlich gegeben ist, trotz Fluktuation und immerwährendem Personalmangel. Aufgrund des steten Personalmangels fühlen sich Fachkräfte sicher, einen Job zu finden. Allerdings werden befristete Anstellungen bemängelt und als Faktor für Unsicherheit genannt. Zwar empfinden die Interviewpartner:innen große Sicherheit, immer einen Arbeitsplatz zu finden, jedoch wird die Unklarheit über die Dauer des Verbleibs in der Einrichtung als etwas erlebt, was nicht zur inneren Ruhe und Fokussierung beiträgt. Bezugnehmend auf die Kernkategorie transparente Strukturen verdeutlicht diese Wahrnehmung der Fachkräfte, dass unbefristete Arbeitsverträge zur Sicherheit und damit zur Fokussierung auf die eigentliche Aufgabe beitragen. Wenn transparente Strukturen, wie ein unbefristetes Arbeitsverhältnis, bestehen, scheint sich die Fachkraft auf ihre eigentliche Arbeit fokussieren zu können.

„Klar, dann ist man oft abgelenkt, weil man sich Gedanken macht, wie lange kann ich noch ... so, das beschäftigt halt auch dann das ganze Team. Weil, natürlich, wenn einer einen befristeten Vertrag hat, (...) dann wird es wieder Unruhe im Team geben.“ (Katrin, Abs. 4). Insofern wirkt sich ein befristeter Vertrag nicht

nur auf die Fokussierung und Konzentration der Mitarbeiter:innen selber aus, sondern trägt auch zur Unruhe im gesamten Team bei, da sich die Teamstruktur stetig verändert.

Aus dem Wunsch nach unbefristeten Arbeitsverträgen kann das Bedürfnis abgeleitet werden, sich auf die eigentliche Tätigkeit konzentrieren zu können. Das wird auch durch die Aussage bekräftigt, dass eine unbefristete Stelle für Unruhe im gesamten Team sorgt. Die bisherige Struktur gerät ins Wanken und sorgt für Unruhe. Transparente Strukturen können zur Sicherheit sowie Fokussierung auf die eigentliche Aufgabe beitragen und sichern eine kontinuierliche Zusammenarbeit im Team.

13.2.1.2 Rückhalt erleben

Ein weiterer Aspekt von Sicherheit ist das Gefühl, Rückhalt zu erleben. Dabei ist die Zusammenarbeit mit dem Träger besonders wichtig für die Interviewteilnehmer:innen: „(...) aber es ist trotzdem auch noch mal wichtig, dass da eine Unterstützung, oder Rückendeckung nenne ich es vielmehr, auch durch den Träger erfolgt.“ (Daniela, Abs. 10). Diese Aussage wird gestützt durch das Bedürfnis, „dass man ja auf jeden Fall weiß, er steht hinter uns (...)“ (Tanja, Abs. 12) worauf Sandra im Gegensatz erzählt „(...) da hab' ich mich schon so ein bisschen oder haben wir uns ein bisschen verlassen gefühlt“ (Abs. 22). Sandra wünscht sich, „(...) dass mehr auf die Mitarbeiter geachtet wird“ (Abs. 24).

Aus der Auswertung „Transparente Strukturen“ ist bekannt, dass ein regelmäßiges Rückmeldesystem zum Gefühl von Wahrnehmung beitragen kann. „Ich würde mir wünschen (...), dass Mitarbeiter mehr gehört werden, dass, wenn man ein Anliegen hat, dass das auch bearbeitet wird, zeitnah.“, erklärt Stefanie (Abs. 20). „Also für mich ist das auch ein Gefühl von Sicherheit, dass ich dann auch eine Rückkoppelung darüber kriege (...)“ (Anja, Abs. 42). Demzufolge wirkt sich regelmäßiger Austausch mit dem Träger auf das Erleben von Sicherheit aus, so die Interviewteilnehmer:innen. Julia beschreibt, (...) „dass gerade in so Sachen, wo es halt mit dem Team irgendwann manchmal schwierig wird und man so denkt, »Hab ich da jetzt richtig entschieden« (...), dass der Träger halt da immer als Ansprechpartner auch steht (...)“ (Abs. 16).

Die Befragung ergab, dass auch in Bezug auf Partizipation der Rückhalt und die Resonanz als wichtig und sicherheitsgebend erlebt werden. Das Bewusstsein, nicht alle Entscheidungen selbst treffen zu müssen, wird als schützender Rahmen erlebt. Die Rückmeldung und die Möglichkeit, sich mit dem Träger oder der Stellvertretung besprechen zu können, wird als Rückendeckung für die Leitungs- und Fachkräfte erlebt. Daran anknüpfend stellt eine Trägervertreterin klar, dass auch sie sich Rückmeldung vonseiten des Vorgesetzten wünscht, nur so weiß sie, dass ihre Arbeit Sinn macht. Ist die Sicherheit durch Rückmeldung des Trägers nicht gegeben, helfen sich Führungskräfte mit Dokumentation bezüglich ihrer

Entscheidung (als Beleg) und eigeninitiativer Information und Rückmeldung aus (Claudia, Abs. 77). Wenn keine Resonanz vonseiten des Trägers erlebt wird, müssen extra Wege gegangen werden, z. B. mehrmaliges Nachfragen und Einfordern von Resonanz, mit dem Ziel, Rückmeldung auf eigenverantwortliche Handlungen zu erlangen. Das bedeutet z. B. akribische Dokumentation des Informationsflusses zur eigenen Absicherung. Es stellt sich die Frage, inwieweit dieser extra Aufwand vonnöten ist und wie viel Zeitaufwand dafür benötigt wird. Aus den Aussagen der Fachkräfte ist abzuleiten, dass Fachkräfte

- nicht alle Entscheidungen selbst tätigen wollen,
- dass sie froh sind, dass jemand über ihnen steht
- und dass Entscheidungen, die ihren Kompetenzrahmen übersteigen, von der nächsthöheren Hierarchieebene getroffen werden.

Zusammenfassend kann das bedeuten, dass sowohl Fachkräfte und Leitungskräfte als auch Trägervertreter:innen Rückendeckung benötigen, bei Entscheidungen, die ihren Kompetenzrahmen übersteigen.

Die Frage kommt auf, warum dieser Rückhalt zwar vonseiten der Fachkräfte empfunden wird und in den Interviews als positiv wahrgenommen wird, vonseiten der Leitungskräfte und Trägervertreter:innen zum großen Teil jedoch als Mangel erlebt wird. Der Schluss liegt nahe, dass es aufgrund räumlicher Distanzen zu weniger oder nur dem geplanten Austausch zwischen Leitungskräften und Trägervertreter:innen kommt, sodass Leitungskräfte (gerade spontane) Entscheidungen nicht rückkoppeln können und eigenständig treffen müssen. Dabei bleibt auch fraglich, ob eine unterschiedliche Persönlichkeitsstruktur und unterschiedliche Erwartungen an Fach- und Leitungskräfte diese Wahrnehmung zusätzlich beeinflussen. Die räumliche Distanz und die Schwierigkeit, Erwartungen einschätzen zu können, verlangt gerade in der Zusammenarbeit von Leitungskräften und Trägervertreter:innen transparente Strukturen darüber, welche Entscheidungen von wem getroffen werden können. Die Interviews verdeutlichen jedoch genau hier einen Mangel an Struktur. Es herrscht große Unsicherheit aufgrund unterschiedlicher Kompetenzbereiche, Anforderungen und dem Mangel an Möglichkeiten zur Rückversicherung.

13.2.2 Pädagogisches Konzept

Ein weiterer Aspekt von Sicherheit ist das gemeinsame Konzept. „Ja, und es ist natürlich auch eine schöne Sicherheit für alle“ (Claudia, Abs. 27). Das Erarbeiten des Konzepts dient laut Aussage als Grundlage der pädagogischen Arbeit – es bedeutet das Erschaffen einer gemeinsamen Struktur. Claudia beschreibt, dass das Konzept Sicherheit gibt. Es zeigte sich bereits vorab, dass transparente Strukturen Auswirkungen auf das Erleben von Sicherheit haben (siehe in Kapitel 13.1).

13.2.3 Sich Aufgaben gewachsen fühlen

Bezugnehmend auf die pädagogische Arbeit wird das Erleben, sich den Aufgaben gewachsen zu fühlen, als ein weiterer Aspekt von Sicherheit erlebt: „Ja, ich finde, wenn man sich der Aufgabe gewachsen fühlt, hat das auch mit Sicherheit zu tun (...“ (Sandra, Abs. 16). Die Zusammenarbeit im Team und das Erleben des Rückhalts werden hier als ein grundlegender Faktor genannt, „(...) eine Grundvoraussetzung ist für mich ein gutes Betriebsklima (...)“ (Nicole, Abs. 10), „(...), wenn ich merke, irgendwie ... mir wird's zu viel oder es ist zu schwierig oder so, muss ich's auch äußern können“ (ebd., Abs. 12). Auch die Größe und Übersicht der Aufgaben wird von Julia in diesem Zusammenhang als Einflussfaktor betrachtet: „[Ich] komme eher ins Schwimmen, wenn ich die Aufgabe halt zu groß für mich finde, zu viel Unsicherheit habe und dann schiebt man sie so gerne irgendwie nach hinten und ist nicht für die anderen Aufgaben auch richtig da (...)“ (Abs. 4). Ein Gefühl von Unsicherheit, das sich einstellt, wenn sich Fachkräfte den Aufgaben nicht gewachsen fühlen, kann über das Erleben von Rückhalt im Team ausgeglichen werden. So erklärt Nicole, „wenn ich merke irgendwie ... mir wird's zu viel oder es ist zu schwierig oder so, muss ich's auch äußern können“ (Nicole, Abs. 12). Dazu erklärt die Trägervertreterin Daniela, dass sie bereits Momente erlebt hat, in denen sie sich den Aufgaben nicht gewachsen gefühlt hat, gerade zu Beginn ihrer Tätigkeit. Sie hinterfrage sich oft: „»So, ist das wirklich sinnig, was ich hier mache oder nicht oder vielleicht zu viel, zu wenig?«“. Geholfen hat ihr dabei, dass ihre „(...) Kollegin (...) am Anfang sehr viel Zeit aufgewandt [hat], mir Dinge zu erklären. Also, das war wirklich sehr, sehr hilfreich. Also, das fing an, wirklich von der Bezeichnung der Gruppenstrukturen, (...) bis hin zu Bedarfsplanung“ (Abs. 36). Begünstigt wird das Empfinden von Sicherheit durch ein gutes Betriebsklima. Das Gefühl, jemanden um Rat fragen zu können und sich auszutauschen kann das Gefühl von Unsicherheit ausgleichen. Für das gute Betriebsklima scheint es unumgänglich, transparente Strukturen und Verantwortungsbereiche festzulegen.

Das Wissen darum, nicht immer mitentscheiden zu müssen, kann als grundlegender Faktor für das Empfinden von Sicherheit genannt werden. Wenn Fachkräfte sich Aufgaben oder Entscheidungen nicht gewachsen fühlen, kann das zu einem Gefühl der Unsicherheit führen. Der Austausch mit anderen und der Rückhalt durch das Team wirken dabei als Sicherheit gebend. Diese Faktoren können als zentrale Aspekte für das Empfinden von Arbeitszufriedenheit gedeutet werden (Siehe Kapitel 13.4). Die Annahmen stützend, erzählt Claudia, dass sie zwar viel Freiraum zur Mitbestimmung und Selbstbestimmung hat, sich jedoch ebenfalls Rückhalt von oben wünscht. Auf die Frage, ob der, der partizipiert in einer Bringschuld bzw. Informationsschuld steht, antwortet sie: „Ich glaube schon. Zumindest fühlt sich das so an, weil an diversen Stellen von oben eben zu wenig kommt. (...) Und ich hab' gerne noch Dinge dann lange auch schriftlich

irgendwo archiviert (...)" (Claudia, Abs. 77). Leichter fällt es, Entscheidungen zu treffen, wenn Leitungskräfte und die Stellvertretung die Entscheidung gemeinsam fällen. „(...) Manche Dinge klären wir auch zu zweit. Und an der Stelle ist es dann auch so, dass wir manchmal auch Dinge im Alleingang auch machen.“ (Claudia, Abs. 79). Bestätigt wird, dass für das Treffen von Entscheidungen Rückmeldung und Austausch von grundlegender Bedeutung sind. Ob es sich dabei um die Rücksprache mit dem Träger oder den Austausch mit der Stellvertretung handelt, scheint zweitrangig. Entscheidungen, die über den empfundenen Verantwortungsbereich hinausgehen, die das Gefühl von Unsicherheit oder Überforderung hervorrufen, benötigen Rückhalt. Dieser Rückhalt gibt Sicherheit und trägt zur sicheren Entscheidungsfindung bei.

Als Trägervertreterin erklärt Daniela, „(...) auch Einrichtungsleitungen brauchen auf einigen Ebenen die Sicherheit von wegen: »Ja und das entscheiden die Verbundleitungen und wir wissen das«“ (Abs. 90).

13.2.4 Betriebsklima

Ein geschütztes System wirkt als weiterer Aspekt von Sicherheit „(...) ich genieße das sehr, dass ich in diesem geschützten System bin (...), wo ich zwar jederzeit irgendwie was zu sagen darf, wo ich nicht die alleinige Entscheidungsgewalt habe.“ (Nicole, Abs. 42). Das Bewusstsein darüber, dass Entscheidungen nicht alleine getätigt werden müssen, haben die Interviewpartner:innen als Faktor für das Sicherheitsempfinden genannt. Neben der Zusammenarbeit mit dem Träger wird der Rückhalt im Team als mindestens genauso wichtig beschrieben, „(...) ich fühl mich so den Aufgaben gewachsen auch, und wenn man irgendwie nicht weiterweiß oder auch Unterstützung braucht, die kriegt man immer von irgendjemandem“ (Tanja, Abs. 8). Daniela und Julia fassen zusammen: „Um mich einschätzen zu können, brauche ich auch ein Gegenüber, wo ich die Sicherheit habe: »Mensch, der sagt mir auch, wenn was nicht stimmen sollte«“ (Daniela, Abs. 32) und „(...), dass das dann auch von den anderen so mitgetragen wird“ (Julia, Abs. 53).

Handlungsspielräume transparent abzustecken und eine gemeinsame pädagogische Struktur (Konzept) und Teamstruktur zu erarbeiten, können als basale Faktoren für die erfolgreiche Zusammenarbeit verstanden werden. Das Gefühl von Rückhalt, auch wenn es mal nicht gut läuft, wird als deutliches Zeichen eines guten Betriebsklimas verstanden:

„(...), dass nämlich immer, wenn man persönlich belastet ist, alles so ein bisschen wackelnd ist, nicht so stabil (...) ist. Dass es dann oft jemanden im Team gibt, der von der Seite reingrätscht (...) dann wird das schwierig in der Kita, im Team (...)“ (Karin, Abs. 57).

Katrin erzählt im Interview, wie es war, als sie das Gefühl hatte, das Team stehe nicht hinter ihr. Sie erklärt, dass sie noch unsicherer wurde, weil sie das Gefühl hatte, die anderen warten darauf, dass sie einen Fehler mache. Das Gefühl, sich den Aufgaben gewachsen zu fühlen, wird durch ein gutes Betriebsklima beeinflusst. So beschreiben viele Interviewpartner:innen, dass sie zeitweise das Gefühl hatten, sich den Aufgaben nicht gewachsen zu fühlen und ein Gefühl der Unsicherheit sowie der Überforderung vorgeherrscht hatte. Ein gutes Betriebsklima kann diesem Gefühl entgegenwirken: Das Wissen zu haben, jemanden um Rat fragen zu können und Aufgaben abgeben zu können, ist grundlegend für das Erledigen von Aufgaben. Das Gefühl von Unsicherheit wird somit auch durch den Austausch auf gleicher Ebene beeinflusst, z. B. mit der Stellvertretung. Gerade, wenn das Gefühl vorherrscht, das Gegenüber hinterfragt Entscheidungen und gibt kritisches Feedback, wurde der Austausch als gewinnbringend betrachtet.

13.2.5 Zusammenfassung: Faktor Sicherheit

Es lässt sich somit festhalten, dass transparente Strukturen Auswirkungen auf das Erleben von Sicherheit haben, gepaart mit dem Erleben von Rückmeldung. Für die Interviewpartner:innen ist es wichtig, eigene Verantwortungsbereiche und jene der anderen zu kennen sowie in transparenten Strukturen zu arbeiten. Sollten sich Verantwortungsbereiche überschneiden, erscheint es umso wichtiger zu klären, wer welche Entscheidungen trifft. Ergänzt wird das Erleben von Sicherheit noch durch das Erleben von Resonanz und Feedback – das Gefühl, gesehen zu werden. Das Gefühl, wahrgenommen zu werden und sich einbringen zu können, legt auf den ersten Blick den Bezug zur Partizipation nahe. Doch auch für das Erleben von Sicherheit wirkt es als grundlegende Voraussetzung. Resonanz und Feedback dienen der Orientierung. Entsprechend stellt die Rückmeldung eine Möglichkeit der Strukturierung dar, da sie einen Handlungsraum eingrenzt, der ohne sie nicht überschaubar erscheint.

Das Erleben von Strukturen steht in einem Zusammenhang zum Empfinden von Sicherheit, welches die Fachkraft sich auf ihre eigentlichen Aufgaben fokussieren lässt. Herrschen Unsicherheiten, z. B. in Bezug auf eigene Kompetenzen, vor, kann auch hier ein Mangel an Konzentration auf die eigentliche Aufgabe folgen. Die eigene Handlung wird kontinuierlich hinterfragt. Eine Rückmeldung kann die Unsicherheit auflösen und bringt den Fokus auf die eigentliche Arbeit zurück. Ohne Rückmeldung verbleibt die Fachkraft in ihrer Unsicherheit.

- Bezugnehmend auf die Kernkategorie transparenter Strukturen zeigen die Interviews, dass transparente Strukturen zur Sicherheit der Beschäftigten beitragen: Transparente Strukturen grenzen Verantwortungsräume ein und schützen vor Überforderung. Sie ermöglichen Fachkräften, sich auf ihre

Arbeit konzentrieren und fokussieren zu können. Auf diese Weise hat das Empfinden von Sicherheit als Folge transparenter Strukturen auch Auswirkungen auf Qualität pädagogischer Arbeit.



Abbildung 26: Zusammenfassung Faktor Sicherheit. (Eigene Darstellung)

13.3 Faktor Partizipation

13.3.1 Bedeutung von Partizipation

Partizipation heißt für die Interviewpartner:innen: „Nicht nur Aufgaben zu bekommen und die abzuarbeiten, sondern (...) mir Aufgaben selber zu suchen bzw. darauf zu reagieren, in Absprache im Team zu gucken: »Wer macht was?«“ (Christian, Abs. 56). „Selbstständiges Arbeiten heißt auch, Kompetenzen, also eigene Kompetenzen, einbringen zu können, (...). Und dafür brauche ich halt Kolleginnen und Kollegen, die ihr Wissen auch mit mir teilen“ (Christian, Abs. 56).

„Also das ist ein Aushandeln.“ (Daniela, Abs. 66). Damit scheint Partizipation nicht nur als etwas verstanden zu werden, was als Einbringen eigener Kompetenzen betrachtet wird, sondern auch als etwas, an dem die Interviewpartner:innen wachsen können und was zur Anerkennung der Kolleg:innen führt.

„Also, wenn man teilhaben kann, fühlt sich das immer gut an, weil man fühlt sich gewertschätzt und gesehen und respektiert und, wenn man teilhaben kann, empfinde ich das selber auch immer als Lernprozess. Also das heißt nicht, dass ich teilhabe und dann auch will, dass das umgesetzt wird, wie ich das will. Sondern das ist ja ein Auseinandersetzungsprozess (...). Dass man eben mit unterschiedlichen Perspektiven sich nochmal auseinandersetzt und einen Konsens findet (...). Also, dass man auch mal (...) versteht, warum eine Geschäftsführung so agiert, wie sie agiert und das auch in (...) eigene Überlegungen miteinbezieht. Oder umgekehrt, dass [die] Führungsebene auch mal versteht, warum die Basis so agiert, wie sie agiert“ (Kerstin, Abs. 50).

Die Teilnehmer:innen erklären, dass Partizipation auch bedeutet, dass man sich mit seinem Gegenüber und den gestellten Aufgaben auseinandersetzen muss. Das kann zwar zu Konflikten führen, bringt aber auch zu einer Auseinandersetzung mit anderen Ideen und Perspektiven mit sich. So verdeutlicht die Untersuchung, dass für die Teilnehmer:innen Partizipation nicht konfliktfrei verläuft, sondern dass das Verständnis für die Sicht des Gegenübers und das Finden eines Konsens ein Merkmal partizipativer Prozesse ist.

„Ich kann meinen eigenen Bereich sehr gut ausgestalten, kann da gut eigene Ideen und Vorstellungen einbringen. (...) wenn der Träger das auch ermöglicht, das dahingehend auch wertschätzt, dass man gefragt wird zum Beispiel. Zumindest zu seinem eigenen Arbeitsbereich jetzt“ (Anja, Abs. 10). „Also, wenn ich die Möglichkeit habe, zu partizipieren, dann fühle ich mich natürlich auch wertgeschätzt, weil meine Erfahrungen oder das, was ich mitbringe als Arbeitnehmerin (...), gesehen wird. Also für mich ist das auch ein Gefühl von Sicherheit, dass ich dann auch eine Rückkoppelung darüber kriege (...“ (Anja, Abs. 42).

13.3.2 Eigene Fähigkeiten einbringen

Als ein weiteres Merkmal von Partizipation wird das Einbringen der eigenen Fähigkeiten wahrgenommen. Die Interviewpartner:innen erklären, dass Partizipation eine aktive Handlung sei, die nicht (nur) Raum von anderen braucht, um teilhaben zu können. Wer partizipieren möchte, muss sich aktiv einbringen. Wer sich einbringen möchte, braucht wiederum die Sicherheit im Team bzw. der Vorgesetzten. Dazu erklären die Interviewpartner:innen, dass ein gutes Betriebsklima Grundlage für die Teilhabe jedes einzelnen ist. Das Betriebsklima wiederum hat durch transparente Strukturen Einfluss auf das Empfinden von Sicherheit und wird zum Überblick des eigenen Verantwortungsbereichs gebraucht. Wer sich sicher und zugehörig zu fühlen scheint, bringt eher neue Ideen ein bzw. wagt etwas.

Dabei ist es für die Interviewpartner:innen wichtig, dass Schwäche oder Fehler gemacht bzw. zugegeben werden dürfen. Nur wenn eine Entscheidung auch mal „falsch“ sein darf, bringen sich Fachkräfte ein und partizipieren. Damit einhergehend ist der Wunsch nach einem Vertrauensverhältnis von besonderer Bedeutung für die interviewten Fachkräfte. Die Fachkraft fühlt sich sicherer, Entscheidungen zu treffen, da sie darauf vertrauen kann, dass Fehler passieren dürfen und sie trotzdem den Rückhalt vonseiten des Gegenübers bzw. von Vorgesetzten hat.

Die befragten Fachkräfte äußern den Wunsch, dass ihre Ideen wiederum auf ein Gegenüber stoßen, welches ihre Idee wahrnimmt und darauf reagiert. Die Ausrichtung (positiv/negativ) der Reaktion ist dabei zweitrangig, wichtiger ist ihnen das Gefühl, gesehen zu werden – die Resonanz.

Das Gefühl, sich wahrgenommen zu fühlen, ist ein weiterer zentraler Aspekt der Partizipation. So zeigt sich, dass bei Entscheidungen, die durch Vorgesetzte getroffen werden, der transparente Umgang und die Aufklärung über Hintergründe zur Akzeptanz der Entscheidung beitragen.

So legen die Untersuchungsergebnisse dar, dass Transparenz von Handlungen und Entscheidungen bedeutsamer erscheint, als an Entscheidungen zu partizipieren.

13.3.3 Partizipation und Transparenz

Dafür brauchen auch Vorgesetzte Mitarbeiter:innen, die das Vertrauen in ihre Vorgesetzten haben, um auch intransparente und unpopuläre Entscheidungen zu akzeptieren.

Der Wunsch nach Partizipation zeigt sich vorwiegend im Wunsch, informiert und gefragt zu werden. Auf meine Frage, ob es wichtig ist, gefragt zu werden, auch wenn die Entscheidung mit dem Wunsch entsprechend getroffen wird, antwortet Anja: „Ja, eigentlich schon!“ (Abs. 14). Anja ergänzt: „[Ich] bin (...) da eigentlich auch ganz zufrieden, dass ich manche Entscheidungen dann gar nicht so treffen muss.“ (Anja, Abs. 10). Die Interviewpartner:innen möchten nicht an jedem Entscheidungsprozess mitwirken, solange sie über die Entscheidungen informiert werden. Das Erleben von unbegründeten Grenzen wird beschrieben als „Ja, das ... das fühlt sich an, als wenn mir jemand in die Magengrube boxt“ (Melanie, Abs. 104). Entsprechend deutlich wird, wie wichtig für die Interviewpartner:innen Transparenz und das Interesse für die Einschätzung des Gegenübers sind. Auch Sandra weist darauf hin, dass es nicht immer wichtig ist, dass ihre Meinung durchgesetzt wird. Eine andere Entscheidung kann sie akzeptieren, wenn sie transparent ist: „Also ich finde die Begründung dahinter immer sehr wichtig (...)“ (Abs. 18). Es scheint wichtig zu sein, dass die eigene Meinung Gehör findet. Wenn Entscheidungen transparent begründet werden,

wirkt sich das auf das Gefühl, sich gesehen zu fühlen, aus. Das Gefühl, informiert zu sein, scheint hier im Vergleich zu dem Wunsch, eigenständige Entscheidungen zu treffen, zu überwiegen.

Aus Sicht der Vorgesetzten war es für Daniela wichtig, dass sie ihren Mitarbeitenden nichts unbegründet verbietet, sondern „(...) sie daran teilhaben zu lassen, warum sie das nicht dürfen“ (Abs. 90). Tanja ergänzt dazu: „Dass es schon wichtig ist, dass ich gehört werde, aber dass ich dann auch gut akzeptieren kann, wenn andere anderer Meinung sind (...)“ (Abs. 32). Julia ergänzt, dass es für sie wichtig ist, dass auch Fehler zugegeben werden dürfen „Also bei uns ist es wirklich [so], dass ein Vertrauensverhältnis da ist, dass man jetzt wirklich sagen kann (...), »Mensch, ich hab da gerade mal Mist gebaut!«“ (Julia, Abs. 19). Die Trägervertreterin Daniela erklärt, dass sie sich von ihren Mitarbeiter:innen das Vertrauen wünscht, richtige Entscheidungen zu treffen, auch wenn die Entscheidungen für die Mitarbeiter:innen nicht nachvollziehbar sind. „Oder auch zu sagen: »Das können Sie jetzt nicht nachvollziehen, ich weiß es, aber ich habe meine Gründe und vertrauen Sie da drauf«“ (Abs. 90).

Die Interviewten erklären, Entscheidungen transparent zu machen, entspringt nicht primär dem Wunsch, über Handlungsmotive informiert zu werden. Vielmehr resultiert Transparenz aus dem Wunsch, wahrgenommen zu werden. Es wird nichts über den Kopf der Interviewten hinweg entschieden. Transparenz wirkt sich auf das Erleben von Sicherheit aus. Auch wenn Entscheidungen zum Nachteil der Interviewpartner:innen ausfallen, ist es von Bedeutung für Fachkräfte, darüber informiert zu werden. Dafür braucht es einerseits Vorgesetzte, die auch unpopuläre Entscheidungen transparent machen, andererseits Mitarbeiter:innen, die ihren Vorgesetzten das Vertrauen entgegenbringen, dass besagte unpopuläre Entscheidungen auf einer Notwendigkeit beruhen.

13.3.4 Zusammenarbeit mit Vorgesetzten

Für die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten ist es wichtig, Freiräume zu haben: „(...) selbstständiges und eigenverantwortliches Arbeiten. Ist mir da einfach ganz wichtig, weil mir meine Arbeit sonst keinen Spaß machen würde“ (Stefanie, Abs. 10). Dabei wird in den Interviews deutlich, dass es besonders für Leitungskräfte bedeutsam ist, eigenverantwortliche Entscheidungen zu treffen: „(...) trotzdem finde ich es ganz wichtig, dass man als Einrichtungsleitung auch in der Kita (...) selbstständig, handlungsfähig bleibt und sagen kann, »Ja, das entscheide ich jetzt für meine Kita und ich führ's durch« (...) Und trage dann auch selber die Verantwortung dafür“ (Julia, Abs. 23). Stefanie beschreibt, dass „(...) meine Chefin mich sehr frei arbeiten lässt, und ich kann eigentlich meinen Ideen da freien Lauf lassen. (...) also dadurch macht die Arbeit viel mehr Spaß (...)“ (Abs. 10). Gleichzeitig ist eine Begleitung in Form von Rückmeldungen und Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse der Mitarbeitenden besonders wichtig: „Ich

würde mir wünschen, dass (...) Mitarbeiter mehr gehört werden, dass, wenn man ein Anliegen hat, dass das auch bearbeitet wird, zeitnah“ (Stefanie, Abs. 20). Dazu ergänzt Melanie: „Also ich würde mir wünschen, (...) dass der Träger ganz konkret öfters mal einfach fragt: »Ja, wie läuft das denn in der Kita?«“ (Abs. 40).

Zur partizipativen Führung stellt die Leitungskraft Claudia fest, „Ich geh da eher ein bisschen systemisch ran und versuche die Leute dahin zu bewegen, dass sie selber ihre Entscheidung finden können, dann“ (Claudia, Abs. 10). Bei Problemen wird die Lösung häufig in Zusammenarbeit mit dem Team gefunden. „Wir haben jetzt ein Problem, ich fahr dann echt eher die Schiene: »OK, wer hat welche Idee dazu, wie man das lösen könnte?«“ (Claudia, Abs. 10). Die besondere Herausforderung für Leitungskräfte besteht jedoch darin, sich zurückzunehmen und auszuhalten „Ich kann mich ja schlecht mit der zweitbesten Lösung zufriedengeben. (...) würd’ mir das echt schwerfallen“ (Julia, Abs. 65). „Ich glaube, es gibt immer wieder auch Chancen (...), jetzt sieht man es ja auch bei Corona, dass man sich immer wieder neu finden muss, dass man (...) schauen muss »OK, wo lasse ich einfach auch da eine Entscheidung bei den Einrichtungsleitungen?“ (Daniela, Abs. 88).

Ein weiterer Aspekt von Partizipation scheint zu sein, dass Entscheidungen nicht alleine getroffen werden wollen, so erklärt die Leitungskraft Katrin: „Ja, dass ich darauf achte, (...) dass alle sich einbringen, dass alle auch ein Mitspracherecht haben und gehört werden, auch. Dass wir gemeinsame Entscheidungen treffen und nicht einer alleine irgendwelche Entscheidungen trifft“ (Abs. 30). Rücksprache zu halten und Rückendeckung zu erfahren sind dabei grundlegende Bedürfnisse: „(...) Wenn ich Entscheidungen treffe, die konzeptionelle Veränderungen mit sich bringen (...). Dann bespreche ich sowas kurz mit meinem Chef rück“ (Claudia, Abs. 75). „(...) Also, manchmal machen wir auch Alleingänge, also ich habe eine Stellvertretung im Haus (...), manche Dinge klären wir auch zu zweit. (...). Ich möchte nicht diejenige sein, die hinterher mit einem Fuß im Knast steht“ (Claudia, Abs. 79). Auch in Bezug auf Leitungstätigkeiten mit dem Team wünschen sich die interviewten Leitungen Rücksprache. Julia erklärt: „Dass man wirklich mal ein Gespräch macht (...) gerade in so Sachen, wo es halt mit dem Team irgendwann manchmal schwierig wird, und man so denkt »Hab ich da jetzt richtig entschieden? (...) dass man sich da halt unter Umständen noch Rückendeckung holt. Das ist für mich ganz wichtig“ (Abs. 16).

Den Grundstein für die Zusammenarbeit von Vorgesetzten und Mitarbeiter:innen ist eine vertrauensvolle Beziehung: „»Das können Sie jetzt nicht nachvollziehen, ich weiß es, aber ich habe meine Gründe und vertrauen Sie da drauf«. Auch das ist für mich Partizipation“ (Daniela, Abs. 90). Und das bedeutet Vertrauen in beide Richtungen, vonseiten der Mitarbeitenden, aber auch der Führungskraft „»Ja, gut, Daniela hat ihre Gründe und ich werde die jetzt gerade nicht erfahren, aber ich weiß, eigentlich handelt sie in meinem Sinne.«“ (Daniela, Abs. 92).

13.3.5 Partizipation und Teamarbeit

Partizipation im Team scheint sich nicht darin zu zeigen, dass alle Personen alles mitbestimmen dürfen, sondern dass ein Kompromiss geschlossen wurde, ein Konsens. So Tanja: „(...), wenn andere anderer Meinung sind und dass man versucht, gemeinsamen irgend so einen Nenner zu finden“ (Abs. 32). Dafür war es wichtig, dass „(...) jeder (...) da auch seine Stimme [hat] und kann sich dann eben dazu äußern“ (Tanja, Abs. 32). Dieser Aspekt war deshalb von besonderer Bedeutung, da auf diese Weise eine Form der Selbstwirksamkeit und Wertschätzung erfahren wurde: „Dass ich einfach merke, meine Meinung ist (...) auch wichtig“ (Tanja, Abs. 42). Nicht nach der Meinung gefragt zu werden, sorgt bei Sandra dafür, dass sie sich untergraben fühlt „Also ich finde es ist richtig doof, wenn man die anderen so untergräbt, auch mit Kleinigkeiten. Das ist mir auch schon passiert (...)“ (Sandra, Abs. 16).

Grundlegend für die Partizipation war das Betriebsklima im Team. „Wenn ich mich in meinem Team mit den Menschen nicht wohlfühle und mich mit den Leuten nicht verstehe, dann funktioniert auch alles andere nicht“ (Stefanie, Abs. 8). Auf die Frage, was Partizipation bei der Arbeit bedeutet, antwortet Stefanie: „Ja, also, eigenverantwortlich, selbstständig zu arbeiten. Also mich als ganze Persönlichkeit einzubringen, so wie ich bin. Und auch so angenommen zu werden“ (Abs. 46). Dazu gehört es auch „(...), wenn man keine Angst hat, etwas anzusprechen. Man den Eindruck hat, (...) der andere macht dann auch etwas damit.“ (ebd., Abs. 26).

„und wir wollen das ja, wenn dann alle beteiligt sind, nur dann kannst du auch das gut umsetzen in der pädagogischen Arbeit, und deswegen ist die Mitwirkung also superwichtig (...)“, sagte Melanie (Abs. 16). „Also es muss irgendwie, der Tenor muss auf »Wir sind ein Team« liegen. Und das geht nicht, wenn dann einer seine Alleingänge macht“ (Claudia, Abs. 8). In diesem Team war es auch wichtig, sagen zu dürfen: „»Nein, das schaffe ich jetzt gerade nicht oder das schaffe ich nicht«“ (Julia, Abs. 53), wenn man sich den Aufgaben nicht gewachsen fühlt. „Das ist einmal Partizipation für mich“ (Julia, Abs. 53).

Die letzte Aussage verdeutlicht erneut die Bedeutung von Resonanz auf die Meinung jedes Einzelnen.

13.3.6 Partizipation und begrenzter Handlungsraum

Alle Interviewpartner:innen geben an sehr selbstständig zu arbeiten. Gleichzeitig arbeiten sie in einem festgelegten Rahmen, der von der Leitung bzw. dem Träger vorgegeben wird. Die interviewten Fachkräfte sind zwar entscheidungsbefähigt, in einem vorgegebenen Handlungsspielraum, aber nicht in alle Entscheidungen, die ihre Arbeit betreffen, involviert. Diese Position beschreiben alle Interviewpartner:innen als positiv und angenehm.

„Also ich fühl’ mich wohl in meiner Rolle, aber manchmal würd’ ich dann doch gerne was sagen, aber halt mich zurück, weil ich nun mal nicht die Anleitung bin (...)“ (Sandra, Abs. 36). Das Gefühl von Sicherheit hat Auswirkungen auf das Wohlfühlen bei der Arbeit. Dabei wird Sicherheit von den Gesprächspartner:innen zum einen als ein Aspekt genannt, der sich durch ein gutes Betriebsklima einstellt. Zum anderen wird Sicherheit darüber empfunden, dass Fachkräfte eine Rückmeldung für ihr Handeln erfahren. Unabhängig davon, ob die Rückmeldung positives oder negatives Feedback beinhaltet, wird das Handeln wahrgenommen.

Zurückführen ließ sich dieser Wunsch auf das Bedürfnis der Fachkräfte, zwar Verantwortung zu übernehmen, dabei jedoch nicht das Gefühl von Überforderung zu verspüren. Fachkräfte berichten, dass sie sich in unsicheren Situationen, z. B. in Zeiten von Corona, gewünscht hätten, dass Träger bzw. Vorgesetzte Handlungsleitlinien vorgeben oder sie sich rückversichern konnten, wenn Entscheidungen eigenständig getroffen wurden. Dieser Wunsch wird auch darin deutlich, dass die interviewten Fachkräfte zwar das Bedürfnis haben, eigenverantwortlich zu handeln, dass aber Entscheidungen, die von einer oberen Instanz getroffen werden, ebenfalls akzeptiert werden. Die Untersuchung zeigt, dass Partizipation scheinbar nicht unbegrenzt erwünscht ist, sondern von Grenzen profitiert. Fachkräfte wünschen sich, Verantwortung zu übernehmen und eigenständig zu handeln, in einem überschaubaren Handlungsrahmen. Über diesen Rahmen hinaus werden Entscheidungen als überfordernd wahrgenommen.

Das Gefühl von Überforderung zeigt sich dadurch, dass Fachkräfte in den Interviews erklären, dass sie sich den Aufgaben gewachsen fühlen möchten. Grundlage für das eigenständige Arbeiten ist es, dass Beschäftigte Aufgaben sowohl überblicken als auch selbstständig lösen können oder dass sie eine:n Partner:in (stellvertretende Leitung/Träger) haben, mit dem/der Entscheidungen besprochen werden können. Auch hier wird ein Zusammenhang von Entscheidungsfindung mit dem Bedürfnis nach Sicherheit und Rückhalt deutlich.

Wie bereits in der Kategorie Sicherheit dargestellt, wird Sicherheit von transparenten Strukturen beeinflusst – diese Schlussfolgerung wurde auch im Abschnitt Partizipation deutlich. Transparente Strukturen scheinen den Handlungsspielraum einzugrenzen, machen Verantwortungen transparent und tragen dazu bei, dass sich Fachkräfte auf ihre eigentlichen

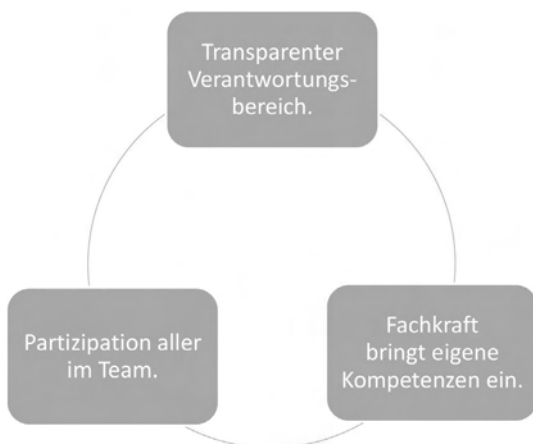


Abbildung 27: Zusammenhang: Transparente Verantwortungsbereich, Partizipation, Kompetenzen einbringen. (Eigene Darstellung)

Aufgaben konzentrieren können. Das Nachdenken über die Richtigkeit einer Entscheidung und das Abwägen unüberschaubarer Konsequenzen wird als Unsicherheit wahrgenommen und scheint den Fokus von der eigentlichen Aufgabe abzulenken. Daher ist es von zentraler Bedeutung für die pädagogische Arbeit, dass Entscheidungsspielräume nachvollziehbar begrenzt sind.

Zusammengefasst lässt sich zu diesem Aspekt festhalten, dass Fachkräfte eigene Kompetenzen einbringen möchten, wenn sie die dafür nötige Sicherheit und den nötigen Rückhalt erleben. Rückhalt und Sicherheit im Team wiederum haben Einfluss auf die Partizipation aller im Team und das Gefühl, dass alle an einem Strang ziehen.

13.3.7 Partizipation und Organisation

Für den Alltag scheint es wichtig, dass sich jeder mit seinen Kompetenzen einbringen kann. „(...) deswegen find’ ich das auch sehr wichtig, dass man sich zwar ergänzt, aber jeder für sich auch guckt, wie kann ich mich gut einbringen.“ (Sandra, Abs. 16). „Und da kann man sich ja dann auch gut ergänzen, aber trotzdem selbstständig sein“, so Sandra (Abs. 16). „... Und, ja, und eigene Kompetenzen einbringen können (...). Weil man sich da auch sehr wertgeschätzt fühlt“ (Julia, Abs. 33). Aufgrund des selbstständigen Arbeitens können sich Beschäftigte eigenständig organisieren. „Also, es wird nie langweilig, wenn ich das Gefühl habe, ich bin unterfordert, dann überlege ich mir irgendwas Neues bei uns im Haus und dann müssen da alle irgendwie durch“ (Claudia, Abs. 51). Darüber hinaus fällt mit Hilfe von Partizipation Arbeitsaufwand weg, den die Fachkräfte selbst erledigen können. Partizipation beeinflusst im Alltag die flexible Arbeitsgestaltung, da kompetenzorientiert gearbeitet wird und Fachkräfte ihre Aufgaben flexibel

einteilen können. Partizipation scheint von den Interviewteilnehmer:innen nicht so verstanden zu werden, dass Aufgaben verteilt werden, sondern dass Beschäftigte sich aktiv mit ihren Fähigkeiten einbringen können. Außerdem kann die Organisation der eigenen Arbeit flexibel an Aufgaben und Zeiten angepasst werden, so dass Überstunden abgebaut werden können, wenn es wenig zu erledigen gibt. Dafür tragen die Fachkräfte selbst die Verantwortung. Um wiederum vor Überforderung zu schützen, verlangt diese eigenverantwortliche Arbeitsweise einheitliche und transparente Strukturen und gute Absprachen. Nur so wirkt sich die individuelle Arbeit als teamfördernd aus und gibt ausreichend Sicherheit für Fachkräfte, die mehr Orientierung benötigen.

13.3.8 Zusammenfassung: Faktor Partizipation

Als Grundstein der Partizipation erscheint das eigenständige Handeln in einem festgelegten Rahmen. Insofern wurde eigenständiges Handeln nur unter der Bedingung als positiv wahrgenommen, wenn der Verantwortungsbereich transparent war. Partizipation als Mitbestimmungsprozess pendelt sich zwischen einem klaren Rahmen ein, der einen Handlungsspielraum eingrenzt und Freiraum zur eigenständigen Arbeit ermöglicht. Voraussetzung dafür ist offensichtlich ein vertrauensvolles Umfeld und vertrauensvolle Beziehungen, die Rückhalt geben bei Entscheidungsprozessen oder Fehlentscheidungen. Partizipation ist ein Prozess der Mitbestimmung, der eigenständiges Handeln und das Einbringen der eigenen Kompetenzen ermöglicht. Partizipation wird beeinflusst vom Wohlfühlen der Fachkräfte. „(...) ich genieße das sehr, dass ich in diesem geschützten System bin (...), wo ich zwar jederzeit irgendwie was zu sagen darf, wo ich nicht die alleinige Entscheidungsgewalt habe“ (Nicole, Abs. 42). „(...) aber es ist trotzdem auch noch mal wichtig, dass da eine Unterstützung, oder Rückendeckung nenne ich es vielmehr, auch durch den Träger erfolgt (Daniela, Abs. 10). Partizipation wirkt sich auf die Wahrnehmung der eigenen Arbeit aus und ist gleichzeitig die Rückmeldung, damit Fachkräfte sich sicher fühlen und sich einbringen können.

Partizipation scheint zum einen das Resultat aus transparenten Strukturen und dem Erleben von Sicherheit zu sein: Wenn der Rahmen überschaubar und die Rolle der Fachkräfte transparent ist, bringen Fachkräfte sich ein. Zum anderen wird über das Einbringen der eigenen Fähigkeiten das Gefühl von Sicherheit bestärkt: Selbsttätig sein zu können und das eigene Arbeitsfeld mitzugestalten, sind wiederum Grundlagen für das Empfinden von Sicherheit.

Partizipation wirkt sich auf das Empfinden von Sicherheit aus, indem eine Rückmeldung vonseiten der anderen gegeben wird. So steht das Bedürfnis nach Zugehörigkeit in einem Zusammenhang zur partizipativen Zusammenarbeit im Team. Über die Rückmeldung wird das Gefühl erlebt, sich wahrgenommen zu fühlen, welches wiederum eine Grundlage für das Empfinden von Sicherheit und Zugehörigkeit ist.

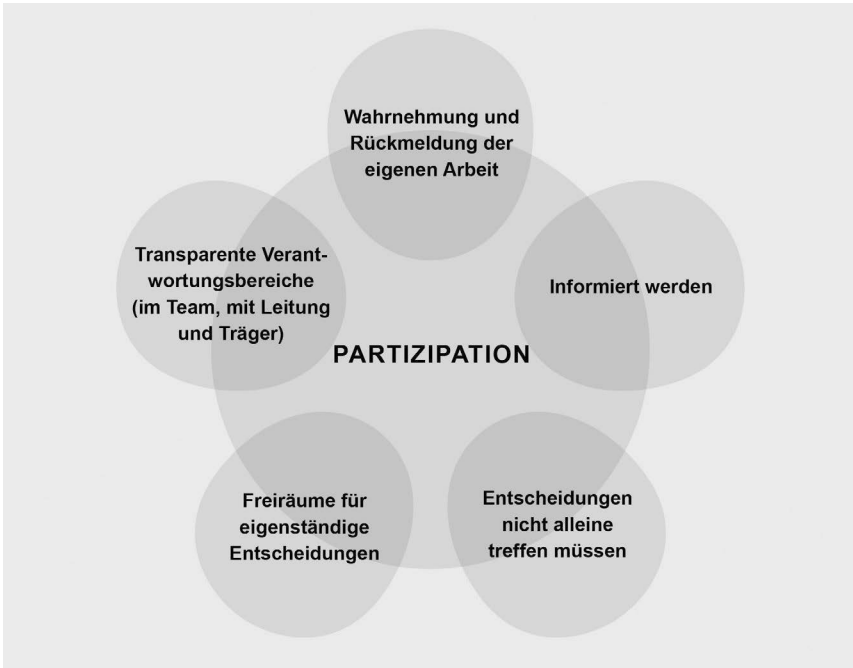


Abbildung 28: Zusammenfassung Faktor Partizipation. (Eigene Darstellung)

13.4 Faktor Arbeitszufriedenheit

13.4.1 Bedeutung von Arbeitszufriedenheit

Arbeitszufriedenheit heißt: „Morgens Aufstehen zu können und losfahren zu wollen, zur Arbeit fahren zu wollen“ erklärt der Trägervertreter Christian (Abs. 76) in seinem Interview. Dazu ergänzt Stefanie: „Ja, man ist entspannter, man ist viel besser gelaunt, bei der Arbeit, also ich glaube, das trägt auch zu unserem guten Betriebsklima bei, dass man eben zufrieden ist mit seinem Arbeitsplatz“ (Abs. 62). „Ja, dass das Arbeitsumfeld so ist, dass man da gerne hinkommt“ (Claudia, Abs. 35). „Ich liebe meine Arbeit und freue mich auch, jeden Morgen hinzugehen“ (Julia, Abs. 41). „Ja, ich sage mal, mit einem Lächeln im Gesicht, ein gutes Bauchgefühl. Ja“ (Daniela, Abs. 84). Die Interviewteilnehmer:innen haben erklärt, dass Arbeitszufriedenheit nicht nur Auswirkungen auf das eigene Empfinden hat, sondern sich auch auf die Zusammenarbeit im Team auswirkt, „weil ich einfach weiß, dass wir da alle an einem Strang ziehen. Wir sind einfach sehr großes Team (...). Und die sind einfach alle gerne an diesem Arbeitsplatz, und die Probleme, die entstehen, kriegen wir gut gelöst, weil wir wissen, wir sind ein gutes Team und wir haben gute Arbeitsbedingungen (...).“ (Claudia, Abs. 69). Die

Befragung bestätigt somit einerseits das Verständnis von Arbeitszufriedenheit als individuelle Wahrnehmung, gleichzeitig wird in den Aussagen deutlich, dass Arbeitszufriedenheit immer von der Beziehung zum Gegenüber bzw. zur Umwelt abhängig ist. Es scheint als könnten Beschäftigte nicht individuell zufrieden sein, losgelöst von ihrer beruflichen Umgebung.

13.4.2 Eigenständiges Arbeiten

Zur Bedeutung des eigenständigen Arbeitens im Zusammenhang mit Arbeitszufriedenheit erklärt Stefanie: „Ja, dass ich so selbstständig und eigenverantwortlich arbeiten kann. (...) dass mich das total zufrieden macht und glücklich“ (Abs. 60). Dazu ist es wichtig, sich den Aufgaben gewachsen zu fühlen und die eigenen Kompetenzen einbringen zu können: „(...) aber [als] Fachberatung, (...) da (...) bin ich genau richtig, auch mit meinen Kompetenzen. Das macht mir einfach total viel Spaß.“ (Kerstin, Abs. 44).

Ein weiterer genannter Aspekt ist das Gefühl, „gefordert zu werden, also ein bisschen Aufregung bei bestimmten Sachen“ (Christian, Abs. 76), gepaart mit dem Gefühl, „dass man die Arbeit im Griff hat, (...) man beherrscht die Arbeit und nicht umgekehrt“ (Anja, Abs. 62). Für Anja ist es wichtig „(...) Erfolgserlebnisse zu haben, (...) man weiß genau, was man tut (...), dass man kein Überforderungsgefühl empfindet“ (Abs. 62).

Dazu ergänzt Nicole: „(...) weil ich glaube, dass Partizipation ... zu letztendlich zum guten Betriebsklima beiträgt, indem ... es die Arbeitszufriedenheit steigert, wenn's nicht überfordernd ist“ (Abs. 26). Hier wird der Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit und Partizipation hergestellt.

Tanja ergänzt: „Dass ich dann meine Arbeit noch lieber mache. (...) Ich fühle mich dann einfach, man ist glücklich, man fühlt sich von den anderen anerkannt“ (Abs. 38, 40). „»OK, ich bin jetzt diejenige, die 'ne Idee hatte, die auch noch umgesetzt wird«, ich glaube, dass dann die Arbeitszufriedenheit bei allen anderen auch größer ist“ (Claudia, Abs. 10).

Laut Sandra trägt auch die Übernahme von Verantwortung zur Arbeitszufriedenheit bei: „Was ich sehr wichtig finde, es macht schon mehr Spaß, wenn man mehr Verantwortung hat, ja“ (Abs. 34). Dem fügt Stefanie hinzu „(...) selbstständiges und eigenverantwortliches Arbeiten. Ist mir da einfach ganz wichtig, weil mir meine Arbeit sonst keinen Spaß machen würde. (...) Aber ich habe wirklich das Glück, dass meine Chefin mich sehr frei arbeiten lässt und ich kann eigentlich meinen Ideen da freien Lauf lassen. Und das finde ich sehr, sehr schön, also dadurch macht die Arbeit viel mehr Spaß (...)“ (Abs. 10).

Verschiedene Aspekte werden hier als basale Faktoren zur Arbeitszufriedenheit genannt: Zum einen sollten Aufgaben so konzipiert sein, dass sie eine Herausforderung darstellen und nicht zur Routine werden. Veränderungen wecken das Gefühl der minimalen Aufregung und Anstrengung und werden als

Herausforderung wahrgenommen. Das Gefühl hingegen, sich den Aufgaben nicht gewachsen zu fühlen, sollte eine neue Aufgabe nicht auslösen. Herausforderungen müssen sich somit im Rahmen einpendeln, der zwar Veränderungen und Herausforderungen ermöglicht, dabei jedoch den Kompetenzrahmen der Beschäftigten nicht verlässt. Die Befragung legt den Schluss nahe, dass das Gefühl vorhanden sein sollte, mit den eigenen Kompetenzen die Herausforderung bewältigen zu können. Es hat Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit, wobei auch hier der direkte Bezug zur Partizipation naheliegt. Das Einbringen eigener Fähigkeiten wird als Grundlage der Mitbestimmung genannt, ebenso wie das Bedürfnis, sich den Aufgaben gewachsen zu fühlen.

13.4.3 Qualität

Zur Bedeutung der Arbeitszufriedenheit für die Leistung und Qualität der eigenen Arbeit erzählt Christian, wie wichtig es ihm ist, seine Kompetenzen einbringen zu können: „Ich glaube, dass ich das auf Dauer nicht aushalten würde, (...) weil dann so eine Unzufriedenheit da ist, entweder in den Rückzug gehen würde (...), weil es dann tatsächlich auch nicht mehr die Qualität der Arbeit hat, die ich eigentlich, also, nicht nur mir wünsche, sondern auch von mir erwarte“ (Abs. 82). Der Anspruch auf qualitativ gute Arbeit wird hier in direktem Bezug zur Arbeitszufriedenheit genannt. Wer unzufrieden ist, zieht sich zurück und leistet nicht mehr die Arbeit, die er oder sie eigentlich leisten kann. Damit wird ein direkter Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Qualität deutlich.

Dazu ergänzt Christian: „Auch wenn sie [die Arbeit] manchmal anstrengend ist und sich überfordernd anfühlt. Aber, wenn man im Nachhinein sagt: »OK. Ich habe da aber heute tatsächlich gut reagiert oder ich konnte mich da gut beraten oder ich konnte helfen«. So was, das macht eben auch eine Zufriedenheit der Arbeit aus“ (Abs. 76). Es zeigt sich, dass Herausforderungen und das Gefühl, etwas geschafft zu haben, ebenfalls als Merkmale von Arbeitszufriedenheit genannt werden. Fachkräfte empfinden Arbeitszufriedenheit in Zusammenhang mit einer erbrachten Leistung als Resultat, wenn etwas Neues gelernt oder geschafft wurde. „Und dass ich über die ganzen Jahre jetzt gerne morgens losfahre und meinen Job gerne mache, weil sich das halt verändert hat. Ich bin nicht immer auf einer Position geblieben (...), sondern der Horizont hat sich da halt erweitert und die Arbeitsaufgaben sind immer andere geworden“ (Julia, Abs. 27). „Also Zufriedenheit bei der Arbeit heißt einfach für mich erstmal ganz simpel, dass ich selber was dazugelernt habe“ (Kerstin, Abs. 60). „Und (...) diese Kommunikation, der Austausch ist da total wichtig.“ (Kerstin, Abs. 62). „Gefordert zu werden, also ein bisschen Aufregung bei bestimmten Sachen. Das, finde ich, gehört auch zur Zufriedenheit dazu. (...) wir [können] (...) uns mal Zeit nehmen, uns in die Tiefe zu graben“ (Christian, Abs. 76). Im Hinblick auf den Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit und Qualität frühpädagogischer Arbeit erklärt Christian,

„(...) also, weil dann so eine Unzufriedenheit da ist, (...) weil es dann tatsächlich auch nicht mehr die Qualität der Arbeit hat (...)“ (Abs. 82). „(...) ich überlege gerade, was mir fehlen würde zu einer absoluten Zufriedenheit. Also das, was ich natürlich merke, dass der Arbeitsdruck manchmal schon, aber den ich mir selber mache (...)“ (Daniela, Abs. 52).

Hier zeigt sich, dass Arbeitszufriedenheit nicht nur eine Auswirkung auf die Fachkräfte hat, sondern auch als Bedingung für Leistung und Qualität erscheint.

13.4.4 Arbeitszufriedenheit und Teamarbeit

Als ein weiteres Merkmal der Arbeitszufriedenheit wird der Zusammenhang mit einem guten Betriebsklima genannt: „Gutes Betriebsklima finde ich sehr wichtig, weil ich finde es ist nichts Wichtigeres, als mit ’nem guten Gefühl zur Arbeit zu gehen(...)“ (Sandra, Abs. 6). Laut der Interviewteilnehmer:innen hat das Betriebsklima einen großen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit. So macht Melanie deutlich: „Ich sehe meine Kollegen, Eltern, Kinder mehr als meine eigene Familie, und da ist es schon gut, mit einem positiven Gefühl zur Arbeit zu kommen“ (Abs. 12). „Also, schon alleine, dass ich dann gerne zur Arbeit komme, dass meine Kollegen freundlich sind, dass wir uns gegenseitig auch unterstützen, wenn es mal Probleme gibt. (...) Ja, dass ich einfach gerne zur Arbeit komme“ (Anja, Abs. 22). Das Gefühl, dazuzugehören, das Wissen darum, dass Fachkräfte nicht allein sind und sich gegenseitig unterstützen, nennen die Befragten als unerlässlich für das Empfinden von Arbeitszufriedenheit.

Um dem Gefühl der Überforderung entgegenzuwirken, ist der Rückhalt durch ein gutes Team und Betriebsklima wichtig für die Interviewpartner:innen. Fachkräfte, die ihr Team als Rückhalt erleben, scheinen Aufgaben als weniger überfordernd zu erleben. Das Gefühl, die Aufgaben eigenständig lösen zu müssen, trägt dazu bei, sich Aufgaben gewachsen zu fühlen. Dieses Gefühl wiederum trägt zur Arbeitszufriedenheit bei.

Auch das Gefühl, gerne zur Arbeit zu kommen, wird oft einhergehend mit Wohlfühlen im Team benannt. Wenn Fachkräfte sich als Teil der Gemeinschaft erleben und das Betriebsklima gut ist, hat das Auswirkungen darauf, dass Fachkräfte gerne zur Arbeit kommen. Sie sind zufrieden.

Hier deutet sich ein Zusammenhang zu den Kategorien Sicherheit und Partizipation mit transparenten Strukturen an: Transparente Strukturen wirken sich auf das Erleben von Sicherheit aus. Sicherheit wird als Bedingung zur Mitbestimmung genannt und als Schutz vor dem Gefühl der Überforderung benötigt.

13.4.5 Mangel an Fokussierung

Tanja schildert, dass sie ihre Zufriedenheit im oberen Drittel einordnen würde, übt aber dennoch Kritik an ihrer Tätigkeit. „Manchmal, gut, ist man schon unzufrieden, weil man merkt, man kriegt immer mehr Aufgaben dazu, und die Arbeit am Kind kommt manchmal dann etwas zu kurz (...). Dass einem dann doch manchmal Zeit fehlt (...)“ (Abs. 22). Diese Meinung teilt auch die Leitungskraft Katrin:

„(...) ich glaube, das mit sich den Aufgaben fühlen hat ganz viel damit zu tun, was alles so nebenher noch läuft. Dass es ja nicht mehr unsere Hauptaufgabe, ja, fast nicht mehr die Kinder sind, sondern die ganzen Auflagen, die wir erfüllen müssen. (...) Und das ist schon sehr viel, also das merk ich auch, dass das immer wieder belastet“ (Abs. 10).

Die Vielfalt an Aufgaben und der Mangel an Fokussierung auf die eigentlichen Kernaufgaben in der pädagogischen Arbeit tragen zur Unzufriedenheit bei. Bezugnehmend auf die vorangegangenen Kategorien wird deutlich, dass sich mangelnde Fokussierung nicht nur auf mangelnde Partizipation und das Empfinden von Sicherheit auswirkt, sondern auch einen allgemeinen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit hat. Wenn Fachkräfte sich nicht auf die eigentlichen Aufgaben konzentrieren können, sich diesen nicht gewachsen fühlen oder ihnen aufgrund wachsender Aufgaben die Zeit zur Erledigung fehlt, scheint das zum Gefühl der Unzufriedenheit beizutragen.

13.4.6 Folgen von Arbeitszufriedenheit

„Ja, man ist entspannter, man ist viel besser gelaunt, bei der Arbeit, also ich glaube, das trägt auch zu unserem guten Betriebsklima bei, dass man eben zufrieden ist mit seinem Arbeitsplatz und man gerne dahin geht, und das spüren die Kinder, das spüren die Eltern. Und man ist im Privatleben auch natürlich viel entspannter (...)“ (Stefanie, Abs. 62). „Ja, dass ich gerne zur Arbeit gehe, also es macht mir Spaß, ich übernehme gerne Aufgaben, ich unterstütze die Kollegen in den Gruppen gerne (...). Also, ja, und auch privat bin ich, wenn man irgendwie ... gedanklich habe ich die Kita immer im Kopf, wenn ich irgendwie was sehe oder höre, dann denke ich direkt: »Ach, ja, und denke nicht, och Gott, schon wieder Kindergarten«“ (Melanie, Abs. 78). „Heute stehe ich auf und bin froh, dass die Arbeit da ist. Ich liebe meine Arbeit und freue mich auch jeden Morgen, hinzugehen“ (Julia, Abs. 41). Arbeitszufriedenheit wird hier auf eine neue Ebene gehoben. Bisher wurden primär die Auswirkungen der Zufriedenheit auf die Arbeit betrachtet, nun wird ein weiterer Aspekt hinzugefügt: ein entspanntes Privatleben. Die Befragten erklären, dass das Zufriedenheitsgefühl bei der Arbeit

auch zur Entspannung des Privatlebens beiträgt. Sie erläutern, wenn Beschäftigte mit einem guten Gefühl an die Arbeit denken, kümmern sie sich auch nach der Arbeit um Angelegenheiten den Job betreffend, da es nicht als Belastung empfunden wird. Arbeitszufriedenheit hat Auswirkungen darauf, dass Fachkräfte bereit sind, mehr Aufgaben zu übernehmen. Auch jene, die ihre individuellen Aufgaben verlassen. Sie unterstützen Kollegen und Kolleginnen und engagieren sich auch nach der Arbeit. Anja bestätigte diese Aussage: „Dass ich nicht gestresst nach Hause gehe, sondern im besten Fall vielleicht sogar ein bisschen beschwingt, (...) ja, dass ich auch zur Arbeit gehe, ohne Bauchschmerzen zu haben, ohne Angst zu haben“ (Abs. 62). Das Gefühl, eine aktive Rolle innezuhaben, Handlungsspielraum und Entscheidungsgewalt über die eigene Arbeit zu verspüren, nennen die Befragten als Grundlage zur Arbeitszufriedenheit.

13.4.7 Potenziale von Arbeitszufriedenheit

In diesem Abschnitt werden von Fachkräften genannte Potenziale dargestellt, die positive Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten hätten. Dazu erklärt Stefanie: „Unterstützung durch den Träger vermiss’ ich ganz oft“ (Abs. 18). Daniela bestätigt: „(...) es ist trotzdem auch noch mal wichtig, dass da eine Unterstützung, oder Rückendeckung nenne ich es vielmehr, auch durch den Träger erfolgt“ (Abs. 10). „Da würde mir jetzt fehlen, tatsächlich so die Unterstützung durch den Träger“ (Melanie, Abs. 80). Einige Befragte nennen als Faktor, der zur vollständigen Zufriedenheit fehlt, den Mangel an Rückmeldungen vonseiten der Träger. Aus vorangegangenen Kapiteln ist bereits bekannt, dass Resonanz und Feedback erwünscht sind, unabhängig des rückgemeldeten Inhalts (positiv/negativ). Viel bedeutsamer ist für die Befragten offensichtlich, das Gefühl zu haben, in ihrer Arbeit wahrgenommen zu werden. Die Resonanz zu erleben ist ein zentraler Faktor, als Basis zum Erleben von Zugehörigkeit und Arbeitszufriedenheit.

Als weiteres Potenzial von Arbeitszufriedenheit wird die Entfristung einer Stelle genannt. Kerstins Stelle ist befristet, das Budget des Trägers ermöglicht nur wenige Fachberatungsstunden, sodass Kerstins Stelle vakant ist: „Also, wenn die Ressourcen und die Bedingungen anders eingestellt wären, wäre es [die Arbeitszufriedenheit] sicherlich ganz weit oben“ (Abs. 44). „Na ja, es gibt natürlich eine große Sorge hinsichtlich der Auswirkung“ (Abs. 58). Die Sorge darum, dass der Arbeitsplatz nicht gesichert ist, wirkt sich auf das Empfinden von Arbeitszufriedenheit auf. Im Hinblick auf die Kategorie Sicherheit wird hier deutlich, wie bedeutsam die Sicherheit des Arbeitsplatzes für Fachkräfte erscheint. Hierbei beeinflusst einerseits die Befristung von Arbeitsverträgen die individuelle Arbeitszufriedenheit der Befragten, andererseits hat Sicherheit auch Einfluss auf

das kontinuierliche Arbeitsgefüge im Team, welches über unbefristete Verträge sichergestellt wird. Wenn Kontinuität vorhanden ist, wirkt sich diese positiv auf die Arbeitszufriedenheit aus.

Anja wünscht sich mehr Zeit für ihre eigentliche Arbeit, die pädagogischen Aufgaben. „Einfach, dass ich mehr Zeit auch hätte für rein pädagogische Arbeit oder Beratungstätigkeiten oder was auch immer, also die Arbeit mit Menschen im weitesten Sinne. (...) dadurch, dass der Verwaltungsanteil so riesig ist (...)“ (Anja, Abs. 34). Unzufriedenheit drückt sich bei den Befragten darüber aus, dass die eigentlichen Aufgaben, die ausschlaggebend für die Berufswahl waren, nicht zufriedenstellend erledigt werden können. Anjas Aussage zeigt auf, für welche Tätigkeit sich die Fachkraft eigentlich engagieren möchte, und welche sie im Alltag übernehmen muss. Diese Schilderung kann ebenfalls als weiterer Beleg dienen, dass Fachkräfte sich auf ihre eigentlichen Aufgaben fokussieren möchten. Denn das können sie nicht in dem gewünschten Umfang, so die Interviewteilnehmer:innen, aufgrund der Vielzahl an Anforderungen im Alltag. Eine mangelnde Fokussierung und eine Vielzahl an Aufgaben, die das ursprüngliche Tätigkeitsfeld der Erzieher:innen übersteigen, stellen Bedingungen dar, die Unzufriedenheit begünstigen.

13.4.8 Zusammenfassung: Faktor Arbeitszufriedenheit

Die Kategorie Arbeitszufriedenheit kann sehr einheitlich definiert werden (siehe Abbildung).



Abbildung 29: Zusammenfassung Faktor Arbeitszufriedenheit. (Eigene Darstellung)

Derzeit ist es jedoch so, dass die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen die Aufgabenvielfalt der Fachkräfte verändert hat. Die (neuen) Auflagen der pädagogischen Arbeit werden als belastend empfunden (Kapitel 3) und es wirkt, als würden die Befragten von der eigentlichen Arbeit, der Arbeit am Kind, abgehalten. Auf diese Weise können sie ein Unzufriedenheitsgefühl begünstigen, da die Bewältigung der anderen Aufgaben viel Zeit in Anspruch nimmt. Als Faktoren, die zur vollkommenen Arbeitszufriedenheit fehlen, nennen die Interviewpartner:innen folgende Aspekte:

- mangelnder Rückhalt, in Form von Resonanz, Feedback oder Unterstützung durch den Träger sowie
- geringe Ressourcen, die den Umfang und die Ausübung der eigenen Tätigkeit beeinflussen (befristete Verträge).
- Der relativ geringe Anteil an pädagogischer Arbeit im Verhältnis zum Anteil an Verwaltungsarbeit.

Auch in der Kategorie Arbeitszufriedenheit wird der Wunsch nach Ansprechpartner:innen genannt, jemanden fragen bzw. sich rückversichern zu können. Gleichzeitig beeinflusst selbstständiges und eigenverantwortliches Arbeiten die Arbeitszufriedenheit positiv. Hier wird als ein Aspekt genannt, dass es gut ist, dass Arbeitszeiten selbstständig und entsprechend flexibel gestaltet werden können. In den dargestellten Bedingungen besteht ein direkter Bezug zu den Kategorien Partizipation und transparente Strukturen: Der Wunsch nach einer Instanz, welche Fachkräfte im Fall eines Mangels ansprechen können; der Wunsch nach Ansprechpartner:innen, die Freiraum zum eigenständigen Arbeiten gewähren und gleichzeitig transparente Strukturen schaffen, die vor Überforderung schützen.

Laut den Befragten wird Arbeitszufriedenheit zirkulär beschrieben. Es ist nicht nur ein Zustand, der die Fachkraft selbst betrifft, sondern etwas, dass sich rückwirkend positiv auf die Arbeit auswirkt.



Abbildung 30: Zirkel der Arbeitszufriedenheit. (Eigene Darstellung)

Arbeitszufriedenheit wirkt sich entsprechend auf die gesamte Arbeit im Team aus und hat laut Aussagen der Interviewpartner:innen Einfluss auf die Qualität der pädagogischen Arbeit.

Wer zufrieden ist:

- hat Lust auch einmal länger zu bleiben,
- hat Lust, zusätzliche Aufgaben und
- Verantwortung zu übernehmen,
- erlebt Herausforderungen als lösbar, mit den eigenen Kompetenzen oder mit dem Rückhalt des Teams/Trägers.

Wichtig erscheint es, hierfür Zeiten zu haben, an denen Fachkräfte nicht das Gefühl haben, alle Aufgaben gleichzeitig bewältigen zu müssen (Telefon, Arbeit am Kind, Dokumentation), sondern dass es Zeiten gibt, in denen Fachkräfte sich intensiv mit (nur) einer Tätigkeit beschäftigen können. Das wiederum wirkt sich positiv auf die Wahrnehmung von Herausforderungen aus, da Zeit vorhanden ist, um sich intensiv einzuarbeiten und sich seiner Kompetenzen bewusst zu werden.

Aber eben hier stößt die Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte an ihre Grenzen.

Aus den vorangegangenen Kategorien ist bekannt, dass die Resonanz eine Grundlage für Sicherheit und Partizipation ist. So wird Resonanz und Feedback zu einem einflussreichen Faktor von Arbeitszufriedenheit: Wenn Fachkräfte rückmelden können, dass Aufgaben nicht lösbar erscheinen und die Ressourcen dafür fehlen, wird nur durch die Rückmeldung und Wahrnehmung dieser Meldung, das Gefühl des starken Partners (Trägers) erlebt. Die Interviewteilnehmer:innen wünschen sich, dass es Partner:innen bzw. ein Team gibt, wo sie ihre Sorgen mitteilen können und wahrgenommen werden.

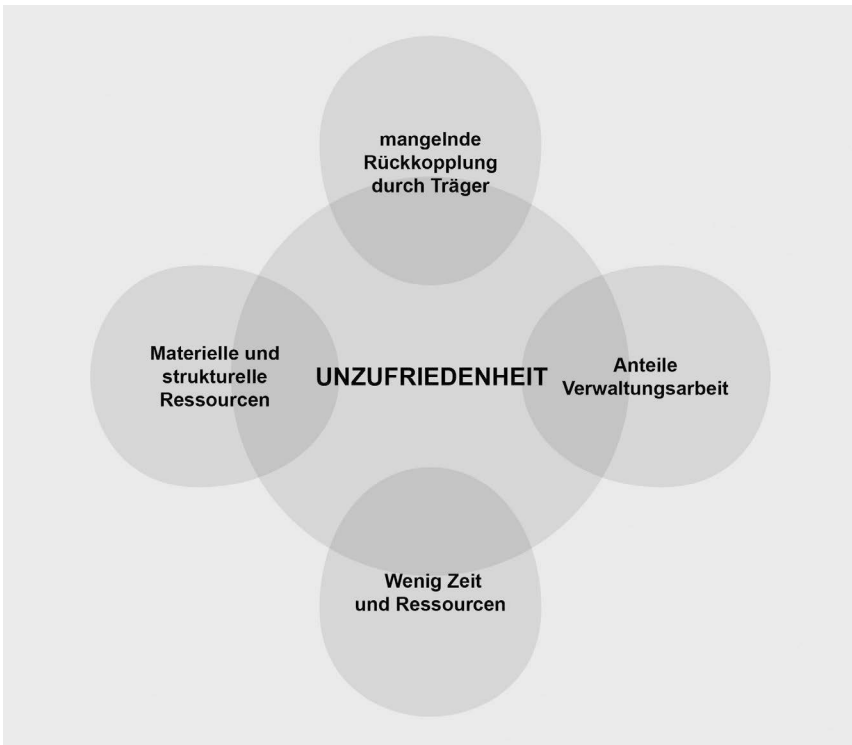


Abbildung 31: Faktoren der Unzufriedenheit. (Eigene Darstellung)

Einhergehend mit stets steigenden Auflagen und Aufgaben, welche zunehmend weniger mit der pädagogischen Arbeit am Kind in Verbindung stehen, ist fraglich, ob der Inhalt der Arbeit an sich im zufriedenstellenden Rahmen liegt. Wenn eine Balance zwischen Herausforderung und dem Gefühl, sich dieser gewachsen zu fühlen, empfunden wird, wirkt sich das positiv auf die Arbeitszufriedenheit aus.

Die Frage, die sich dabei stellt, lautet: Wie transparent und nachvollziehbar sind die Anforderungen, denen Fachkräfte gerecht werden müssen? Bei der Einführung neuer Auflagen erleben pädagogische Fachkräfte kaum Mitbestimmungsrecht. Partizipation findet hier lediglich auf der Stufe des „Informierens“ statt (vgl. Arnstein 2019; siehe Kapitel 9). Aus den vorangegangenen Kategorien kann angenommen werden, dass Transparenz und Nachvollziehbarkeit bei Entscheidungen die Kriterien sind, welche zum Gefühl des Gesehenwerdens beitragen. Im Zuge der Veränderungen des pädagogischen Arbeitsfeldes müsste die Frage geklärt werden, inwieweit Fachkräfte die Veränderungen nachvollziehen können und ob das nicht eine zentrale Gegebenheit wäre, die zur guten Umsetzung der Veränderungen benötigt wird.

Zusammenfassend wird in dieser Kategorie erneut deutlich, wie wichtig die Zusammenarbeit im Team und mit Vorgesetzten ist. Wer das Gefühl hat, im Team Rückhalt und Sicherheit zu erleben, bringt sich ein, übernimmt eher Aufgaben, übernimmt eher Verantwortung, beschreibt sich als zufrieden(er). Ein ausschlaggebender Faktor ist dabei, um Hilfe bitten zu können, wenn Herausforderungen als zu groß erlebt werden. Nur wenn ein Team sich der Kompetenzen jedes einzelnen Mitarbeitenden bewusst ist und diese gezielt zum Lösen der vielfältigen Aufgaben einsetzt, kann Entlastung generiert und gleichzeitig das Gefühl der Teilhabe und Wahrnehmung gestärkt werden. Darauf haben transparente Strukturen einen enormen Einfluss: Wer übernimmt was? Welche Verantwortungen gehen damit einher? Welcher zeitliche Rahmen wird gefasst? Was wird benötigt?

Diese Aspekte dienen als Grundlage für das Empfinden von Arbeitszufriedenheit. Dafür muss das pädagogische Arbeitsfeld zu einer transparenten Organisation werden, mit festen Strukturen und Räumen zur Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Resonanz.

13.5 Synthese zentraler Ergebnisse

In diesem Teil werden die einzelnen Auswertungsteile zu einem Fazit zusammengefügt. Auf Basis der einzelnen Kategorien wird hier ein Bezug zueinander hergestellt und eine Annäherung an die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage vorgenommen.

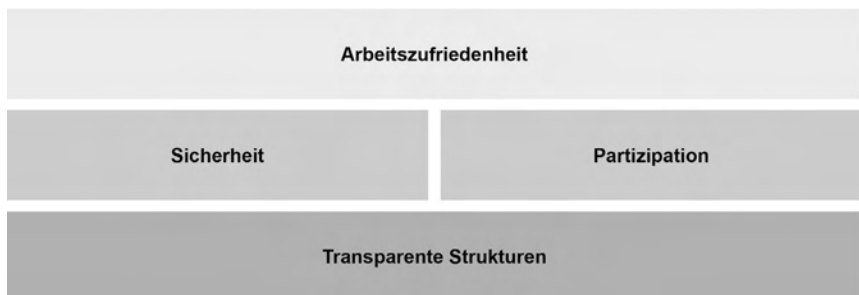


Abbildung 32: Synthese Arbeitszufriedenheit und Transparente Strukturen.
(Eigene Darstellung)

Transparente Strukturen, als Kernkategorie, gehen aus den Ergebnissen als zentraler Faktor für Arbeitszufriedenheit hervor. Dies ist darin begründet, dass transparente Strukturen zum Gefühl von Sicherheit beitragen und den Raum für Partizipation sichtbar machen. Dabei sind transparente Strukturen zum einen auf Arbeitsorganisationsprozesse und zum anderen auf die Zusammenarbeit im Team und mit Vorgesetzten als Basis bezogen. Als ganzheitlicher Faktor zeigt sich,

dass transparente Strukturen auf allen Ebenen gewünscht werden. Strukturen werden hier nicht als starre Vorgaben betrachtet, sondern als Orientierung und Leitfaden. Entsprechend werden diese nicht nur vorgegeben, sondern können auch im Teamprozess miteinander verhandelt werden.

Im Zusammenspiel aus Freiraum und Strukturen werden transparente Strukturen so verstanden, dass sie der einheitlichen Regelung über Zuständigkeiten und Verantwortungen dienen. Entsprechend sollten sie zwar zum einen gerecht und einheitlich sein, z. B. am Beispiel der Aufgabenverteilung im Team betrachtet. Gleichzeitig sollten sie im Miteinander verhandelt und entsprechend der Ressourcen und Kompetenzen erarbeitet werden. Die Transparenz spielt dabei die zentrale Rolle, die sicherstellt, dass alle auf dem gleichen Erkenntnisstand sind. Dieser Stand ist ausschlaggebend für die Zusammenarbeit und kann vor Unsicherheiten im Alltag schützen.

Wenn Zuständigkeiten geklärt sind, wird der Verantwortungsraum eingegrenzt, und es gelingt Fachkräften eher, sich auf ihre eigentlichen Aufgaben zu konzentrieren. Sind die Zuständigkeiten nicht geklärt, kann dieser Zustand zur Verunsicherung führen und Fachkräften ist es schwerer möglich, sich auf die eigentliche Aufgabe zu konzentrieren, da sie im Abwägungsprozess verharren. In diesem Prozess werden Entscheidungen in Frage gestellt, Konsequenzen abgewogen und Informationen eingeholt. Dieser Prozess ist zwar vonnöten, um Entscheidungen treffen zu können, gleichzeitig dient er nur dem Ziel, wenn der Verantwortungsrahmen nicht den Kompetenzrahmen der Fachkraft verlässt. Übersteigen Entscheidungen oder Anforderungen den Kompetenzrahmen der Fachkräfte, kann dies zu Unsicherheit und Überforderung führen.

Gerade in der Beziehung der Leitungskraft zum Träger wird dieser Aspekt der Unsicherheit deutlich: Den Daten ist zu entnehmen, dass der Verantwortungsbereich von Leitungskraft und Träger nur selten transparent geklärt ist. Oft werden Entscheidungen, die in den Verantwortungsbereich der Träger fallen, an die Leitungskräfte delegiert, z. B. die Corona-Schutzverordnung. Geschieht dies, wird der Leitungskraft eine Aufgabe zugesprochen, die ihren Verantwortungsrahmen übersteigt. Es scheint, als würde Partizipation hier als ein Delegieren von Verantwortungen stattfinden. Bei Leitungskräften kann diese Delegation ein Gefühl von Unsicherheit und Überforderung hervorrufen. Wichtig erscheint es hier, dass der Träger im beschriebenen Fall als Ansprechpartner:in fungiert und die Situation der Unsicherheit und Überforderung begleitet. Dieser Wunsch geht klar aus dem Datenmaterial hervor. So wurde der positive Fall aufgeführt, dass es regelmäßige Austauschtreffen zwischen Leitungskraft und Träger gibt und dies als sehr positiv wahrgenommen wurde. Regelmäßige Austauschtreffen, die terminlich festgelegt sind, können ebenfalls als eine transparente Struktur wahrgenommen werden. In den Austauschtreffen können Anliegen in Ruhe

besprochen werden. Das Gefühl, gehört zu werden und einen Raum für die Anliegen zu haben, wird von der Leitungskraft als Gefühl der Anerkennung und Wahrnehmung beschrieben.

Aus dem Wunsch nach transparenten Strukturen geht der zentrale Aspekt der Resonanz hervor. Fachkräfte wünschen sich Resonanz in Bezug auf ihre Arbeit. Sie wünschen sich nicht nur Ansprechpartner:innen im Falle der Unsicherheit und Überforderung, sondern erhoffen sich Wahrnehmung und Rückmeldung ihrer Arbeit. Dabei ist zweitrangig, ob die Rückmeldung positiv oder negativ ist. Im Fall von Unsicherheit und Überforderung ist davon auszugehen, dass Verantwortungsbereiche entweder den Kompetenzbereich der Fachkräfte übersteigen oder kein transparenter Verantwortungsbereich für beide Parteien ersichtlich ist. In beiden Fällen kann die Unsicherheit auf ein strukturelles Problem des Handlungsraums hindeuten – dieser scheint nicht klar definiert zu sein oder der Verantwortungsbereich ist zu groß. In diesem Fall dient Resonanz dazu, den Raum zu begrenzen. Bei Rückfragen oder der Bitte um Feedback wird der Wunsch nach Rückmeldung geäußert. Diese Rückmeldung braucht es, um Entscheidungen auszuloten und an Sicherheit zu gewinnen; Sicherheit, die bisher immer als fehlend beschrieben wurde.

Insofern kann Resonanz als struktureller Gesprächsanlass verankert sein und kann als transparente Struktur gewertet werden. Gleichzeitig dient anlassbezogene oder situative Resonanz der Eingrenzung des Verantwortungsbereichs. Der Träger meldet zurück, wie Entscheidungen wahrgenommen werden, die Fachkraft erhält eine Rückmeldung, ob sie den Verantwortungsbereich im richtigen Maß ausgefüllt hat. Wird diese Resonanz nicht gegeben, erschwert es das Gefühl, den Verantwortungsbereich nicht überblicken zu können, die Fokussierung auf die eigentliche Tätigkeit.

Resonanz trägt somit nicht nur zur Sicherheit der Beschäftigten bei, sondern dient auch der Fokussierung auf die eigentliche Tätigkeit. Diese Fokussierung wiederum trägt zur Leistung und Qualität der Arbeit bei. Wer sich auf die Arbeit in vollem Umfang konzentrieren kann, kann bessere Leistung erbringen. Von dieser Leistung und Qualität wiederum profitieren die Träger. Auf diese Weise haben transparente Strukturen Auswirkungen auf die Qualität pädagogischer Arbeit.

Fachkräfte möchten gefordert werden und Leistung zeigen. Die Interviewpartner:innen suchen die Herausforderung, ohne überfordert zu sein. Aus der Theorie der Zielsetzung ist bekannt, dass Beschäftigte bessere Leistungen erzielen, wenn sie in die Planung der Arbeitsprozesse miteinbezogen werden (vgl. Latham/Locke 1991; siehe Kapitel 8.3.6). Der Aspekt der Partizipation wird hier in Bezug zur Leistung und Qualität der Arbeit gesetzt. Gleichzeitig kann diese Form der Beteiligung ebenfalls auf die Erarbeitung transparenter Strukturen des Arbeitsprozesses zurückgeführt werden. Indem Vorgesetzte und Beschäftigte gemeinsam den Arbeitsprozess strukturieren, schaffen sie eine transparente Struktur, die für beide Parteien nachvollziehbar ist. Gleichzeitig kann in diesem

Gesprächsrahmen geklärt werden, über welche Kompetenzen und Ressourcen die Beschäftigten verfügen, um die Aufgabe lösen zu können. Diese Schilderung wird durch das Datenmaterial gestützt. Fachkräfte wünschen sich zwar, gefordert zu werden, gleichzeitig wünschen sie sich Ansprechpartner:innen, die Arbeitsprozesse begleiten. Die Beratung durch Stellvertreter:innen oder der Austausch mit der Fachberatung wird als positiv erlebt. Ebenso wurde die Pandemie zur Zeit des Lockdowns vielfach als positiv wahrgenommen, da Fachkräfte ihre Kompetenzen einbringen konnten und ihre zeitliche Struktur in Absprache mit Leitungskräften erarbeiteten (vgl. Stefanie, Abs. 10). Von besonderer Bedeutung war es dabei nicht nur, den Arbeitsprozess zu strukturieren, sondern gemeinsam Schritte zu erarbeiten, auf die Feedback erfolgte. Auch hier wird zum einen die Bedeutung von Resonanz und Austausch deutlich und zum anderen das Zusammenspiel aus Freiraum und Begrenzung.

Von besonderem Interesse war es, dass Fachkräfte ihren Handlungsrahmen als sehr positiv betrachteten. Sie nahmen wahr, dass sie viel Raum für Partizipation in ihrer Arbeit mit den Kindern hatten. Gleichzeitig hoben sie positiv hervor, dass sie darüber hinaus keine Entscheidungen treffen müssen. Es erscheint, als wäre hier ein transparenter Handlungs- und Verantwortungsraum gegeben. Anders erschien es bei Leitungskräften. Gerade Leitungskräfte wünschten sich mehr Begleitung und Resonanz ihrer Vorgesetzten. Dieses Phänomen kann zum einen darauf zurückzuführen sein, dass die räumliche Nähe zwischen Leitungskräften und Trägervertreter:innen nicht gegeben ist, anders als es in der Zusammenarbeit von Fach- und Leitungskräften ist. Diese arbeiten in einem Haus zusammen, die Wege der Rückfragen bzw. Rückläufe sind entsprechend kurz.

Ein weiterer Grund kann auch die Erwartung an eine leitende Position sein, von Seiten der Träger. Möglicherweise besteht vonseiten der Träger die Erwartung, dass Entscheidungen eigenverantwortlich getroffen werden können, da diese Kompetenz als zentrale Fähigkeit zur Leitung einer Einrichtung angesehen wird. Sollte dem so sein, bleibt es fraglich, inwieweit diese Erwartung transparent für beide Parteien ist und ob es transparente Verantwortungsbereiche gibt, die beiden Parteien bekannt sind.

In der Zusammenarbeit von Trägervertreter:innen und der übergeordneten Leitung zeigten sich ähnliche Konflikte. Hier war das Problem eher darauf zurückzuführen, dass Entscheidungen über Arbeitsbereiche der Trägervertreter:innen getroffen wurden, ohne Absprachen mit den Betroffenen. Dieser Vorgang ereignet sich auch auf anderen Ebenen der Zusammenarbeit von Vorgesetzten und Mitarbeiter:innen, z. B. Träger entscheiden über Arbeitsprozesse der pädagogischen Fachkräfte. Auf Trägerebene sind die leitenden Positionen häufig von fachfremden Leitungskräften besetzt, z. B. entscheidet der Pfarrer über das Konzept der pädagogischen Einrichtung. Daraus folgt das Gefühl, dass Leitungskräfte

Entscheidungen über ein Tätigkeitsfeld fällen, in welchem sie selbst nie gearbeitet haben und wozu ihnen der Einblick fehlt. Das Bedürfnis, gefragt und gehört zu werden, war von den ausführenden Instanzen in diesem Fall besonders groß.

Eine Herausforderung von transparenten Strukturen ist die Verbindlichkeit und Disziplin. Diese Aspekte widersprechen auf den ersten Blick dem Inhalt von Partizipation. Die Partizipation als Möglichkeit, Arbeitsprozesse eigenverantwortlich zu gestalten, könnte auf den ersten Blick verbindlichen Absprachen und Strukturierung gegenüberstehen. Dazu muss angemerkt werden, dass transparente Strukturen nicht allgemeingültig sind, sondern auch individuell vereinbart werden können. Sie müssen zwischen Parteien ausgelotet werden. So zeigt sich, dass der Freiraum innerhalb der Strukturen individuell an die jeweilige Person angepasst sein muss. Grundlage hierfür ist wiederum der Austausch und die Mitbestimmung aller Parteien. Beschäftigte, die ein großes Bedürfnis nach Struktur und Feedback haben, scheinen eine andere Arbeitsstruktur zu benötigen als Beschäftigte, die mit einem hohen Maß an Eigenverantwortlichkeiten arbeiten. Wichtig ist es dabei, dass beide Parteien unabhängig des Freiraums regelmäßige Resonanz auf ihre Arbeit erhalten. Unabhängig der Struktur wirkt sich Resonanz als der zentrale Faktor auf die Arbeitszufriedenheit aus (siehe Kapitel 8.3.6).

Die Bedeutung transparenter Strukturen besteht nicht nur bezugnehmend auf die Partizipation von Beschäftigten. Transparente Strukturen wirken sich ausschlaggebend auf das Sicherheitsempfinden der Beschäftigten aus. Sicherheit kann sowohl darüber empfunden werden, dass transparente Strukturen in der Arbeitsorganisation vorhanden sind, als auch durch ein gutes Betriebsklima. Dabei kommt Sicherheit ebenso große Bedeutung zu, wie der Partizipation der Beschäftigten. Das Erleben von Sicherheit wird vielfach aus dem guten Betriebsklima abgeleitet. Das Wissen darum,

- akzeptiert zu werden,
- Teil einer Gemeinschaft zu sein,
- Rückhalt zu erleben, welcher vor Überforderung schützt,
- Fehler machen zu dürfen, ohne Sorge vor (negativen) Auswirkungen,
- und sich zugehörig zu fühlen.

Bezugnehmend auf Maslow (1977) ist das Gefühl von Sicherheit zur Motivation und zur Selbstverwirklichung nötig. Es deutet darauf hin, dass sich Beschäftigte, die sich sicher fühlen, eher beteiligen. Zum anderen wird deutlich, dass Sicherheit auch in Bezug auf Arbeitszufriedenheit ein zentraler Aspekt ist. Wer Teil eines Teams ist und sich darin sicher fühlt, kommt morgens eher mit einem positiven Gefühl zur Arbeit. Daraus kann auch ein Zusammenhang aus einem unstimulierten Betriebsklima und der erschwerten Fokussierung der Beschäftigten auf

ihre eigentliche Aufgabe, abgeleitet werden. Gerade Konflikte im Team, denen Beschäftigte aufgrund der räumlichen Nähe nicht ausweichen können, können kontinuierliche Auseinandersetzung nach sich ziehen und Energie kosten.

Transparente Strukturen können zu einem positiven Betriebsklima beitragen, indem Verantwortlichkeiten klar definiert sind und es klare Strukturen zum Umgang mit Konflikten gibt. Wiederkehrende Konfliktsituationen können insofern durch transparente Strukturen vermindert werden. So beschreibt eine Interviewpartnerin, dass sie in ihrer Einrichtung ein gemeinsames Konzept erarbeitet haben, auf das sich im Konfliktfall berufen werden kann. Dieses Konzept dient zum einen der besseren Kommunikation und gibt gleichzeitig Sicherheit darüber, dass alle an der Struktur mitgearbeitet haben. Die Ansichten aller sind darin vertreten, wodurch Kritik nicht persönlich, sondern sachlich betrachtet werden kann.

Arbeitszufriedenheit lässt sich auf Basis von Sicherheit und Partizipation herstellen. Dabei zeigt sich, dass auch das Zusammenspiel von Sicherheit und Partizipation eine zentrale Rolle in der Zufriedenheit darstellt. Wenn Beschäftigte sich sicher fühlen, können sie partizipieren, dabei wünschen sich die Beschäftigten, wahrgenommen zu werden und eine Resonanz für ihre Handlung zu bekommen. Diese Faktoren wiederum beeinflussen zum einen das Gefühl von Anerkennung, aber auch von Sicherheit, dass Handlungen richtig vollzogen wurden. Als Grundlage dieser beiden Aspekte können transparente Strukturen dienen. Durch transparente Strukturen wird das Gefühl der Sicherheit erlebt, welches Partizipation möglich macht, ohne überfordernd zu wirken.

Daher können transparente Strukturen nicht nur als Basis zur Sicherheit und Partizipation gedeutet werden, sondern auch als Grundlage der Arbeitszufriedenheit. Kurz gesagt scheint Arbeitszufriedenheit auf transparenten Strukturen zu gründen, die sich im Gefühl der Sicherheit und der Partizipation der Beschäftigten äußern.

Arbeitszufriedenheit wird dabei definiert als das Gefühl, morgens gerne zur Arbeit zu erscheinen. Die Interviewpartner:innen erklärten, dass sich Arbeitszufriedenheit über ein gutes Betriebsklima herstellt, dass sich Beschäftigte den Aufgaben gewachsen fühlen und ihre Arbeit wertgeschätzt wird. Diese Bedürfnisse werden über transparente Strukturen, die darauf hinwirken, positiv beeinflusst.

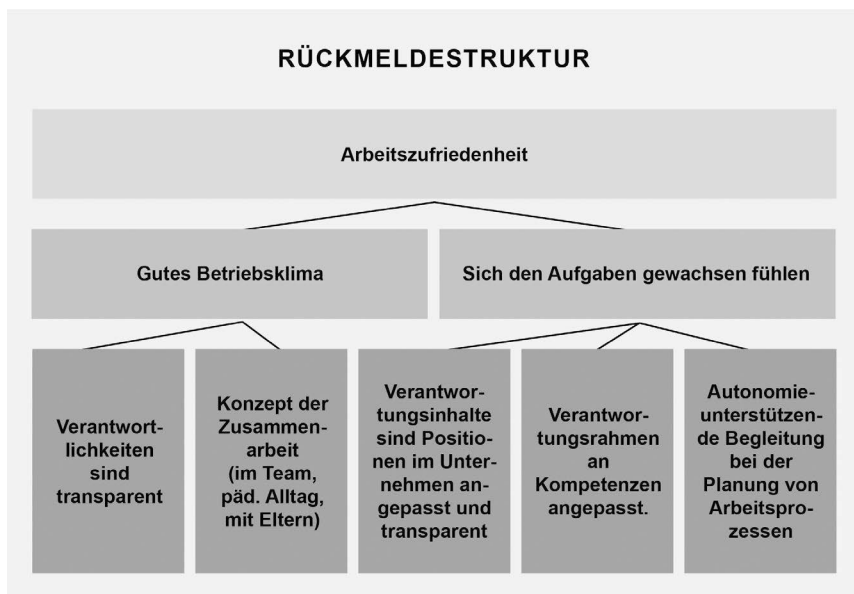


Abbildung 33: Rückmeldestruktur. (Eigene Darstellung)

Auf dieser Basis dienen transparente Strukturen nicht nur der Arbeitszufriedenheit, sondern sind zuträglich für die Arbeitsleistung und Qualität. Dies gelingt zum einen darüber, dass Beschäftigte Transparenz über ihre Aufgaben erhalten, die durch autonomieunterstützende Begleitung im Hinblick auf den Qualitätsanspruch geprüft wird. Durch eine Rückmeldestruktur bleibt die Leistung und Qualität im Blick, gleichzeitig wird auf das Bedürfnis der Beschäftigten nach Resonanz positiv hingewirkt. Darüber hinaus zeigen Beschäftigte mehr Leistung, wenn sie ihren Arbeitsprozess mitgestalten. Die genannten Aspekte tragen dabei (wiederum) zur Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten bei, vor dem Hintergrund, dass Beschäftigte zufriedener sind, wenn ihre Arbeit sinnstiftend und erfolgreich ist. Für Vorgesetzte ist eine Rückmeldestruktur nicht nur eine Investition in die Arbeitszufriedenheit ihrer Beschäftigten, sondern sie kann sich auch auf die Leistung und Qualität des Unternehmens und der Kinderbetreuung auswirken.

Die strukturierte Rückmeldung im Verhältnis zur situativen Rückmeldung dient dazu, regelmäßige Gesprächsanlässe zu planen und den gleichen Zugang zu ermöglichen. Im Hinblick auf Partizipations- und Inklusionskonzepte verlangt es, allen Beschäftigten die gleichen Möglichkeiten zu geben. Im Sinne der Chancengerechtigkeit müssen Anlässe und Räume zur Rückmeldung und Planung transparent in den Alltag eingeplant werden. Zum einen geraten Gespräche im Alltag nicht in Vergessenheit, zum anderen können situative Anliegen gebündelt

werden und in einem ungestörten Moment (Raum) besprochen werden. Auf diese Weise werden auch Vorgesetzte gebündelt mit Anliegen konfrontiert, auf die sie sich einstellen können, anstelle spontaner Anliegen im Alltag.

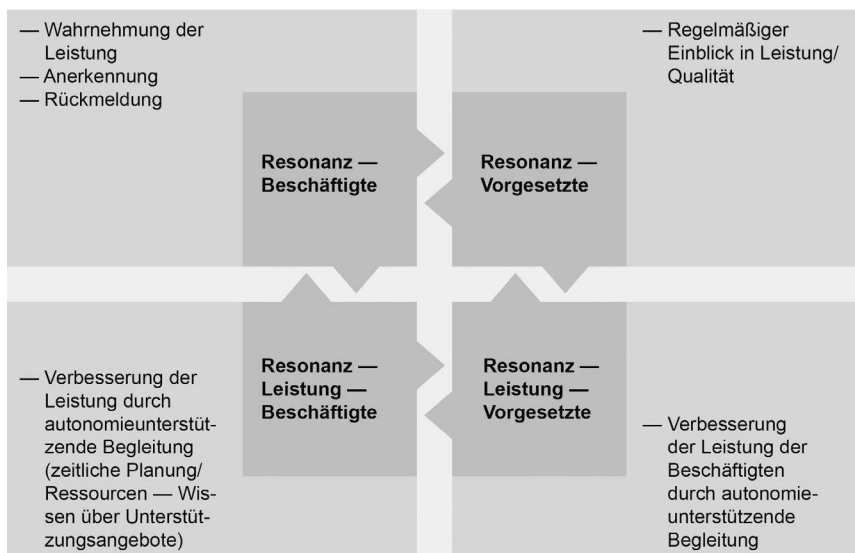


Abbildung 34: Gewinn von Resonanz erleben. (Eigene Darstellung)

Die besondere Herausforderung transparenter Strukturen besteht darin, auch auf akute Anliegen reagieren zu können, im Rahmen der Strukturen das individuelle Maß an Eigenverantwortung zu ermöglichen und trotz einheitlicher Strukturen Leistung individuell zu fördern, ermöglichen und wahrzunehmen. Abschließend kann festgehalten werden, dass transparente Strukturen nicht allgemeingültig für jedes Team, jeden Mitarbeitenden und jede Leitungskraft determiniert sein müssen. Sie sollten kontinuierlich im Austausch entwickelt und transparent gemacht werden, da sich in der pädagogischen Arbeit sowohl personelle und inhaltliche Anforderungen kontinuierlich weiterentwickeln, als auch gesellschaftliche und individuelle Anforderungen und Kompetenzen in einer stetigen Weiterentwicklung sind.

Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

14 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die im Rahmen dieser Arbeit gewonnenen Forschungsergebnisse in Bezug auf die der Forschung zugrundeliegende Frage „Welche Faktoren tragen zur Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte bei?“ diskutiert. Dabei gehe ich in zwei Schritten vor: Zunächst werden die erarbeiteten Einflussfaktoren für Arbeitszufriedenheit anhand der drei Ebenen des eingangs vorgestellten ökosystemischen Modells Bronfenbrenners (1979) analysiert. Anschließend werden quer zu Mikro-, Meso- und Makroebene Zusammenhänge und Bedingungen der einzelnen Einflussfaktoren zueinander hergestellt.

Zur Verdeutlichung der theoretischen Schlussfolgerung werden exemplarische Aussagen von drei Interviewpartner:innen (Nicole, Melanie, Christian) hinzugezogen. Auf diese Weise sollen die Zusammenhänge der einzelnen Ebenen für die individuelle Wahrnehmung der Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte erkennbar werden.

14.1 Arbeitszufriedenheit als mehrdimensionales Konstrukt

Die Untersuchungsteilnehmer:innen definierten Arbeitszufriedenheit als das Gefühl, morgens gerne zur Arbeit zu gehen. Dieses Gefühl beschreibt eine individuelle Wahrnehmung des Erlebens von Arbeitszufriedenheit. Gleichzeitig wird in der Untersuchung deutlich, dass der Kontext Arbeit darüber entscheidet, welches Gefühl Beschäftigte mit dem Arbeitsort verbinden. Zum Kontext zählen Faktoren wie die Zusammenarbeit im Team und mit Vorgesetzten, professionelle Anforderungen und Organisation der Tätigkeit.

Arbeitszufriedenheit wird zum einen auf individueller Ebene (Makro-Ebene) erlebt, z. B. die eigenen Kompetenzen einbringen zu können. Zum anderen werden Faktoren benannt, die die Fachkräfte nicht individuell beeinflussen können. Dabei handelt es sich um Faktoren, die in Bezug auf diese Arbeit auf der Makro-Ebene angesiedelt sind.

14.1.1 Arbeitszufriedenheit auf der Mikro-Ebene

Auf der Mikro-Ebene werden die individuelle Wahrnehmung und Bewertung der Arbeitssituation abgebildet. In dieser Arbeit werden der Mikro-Ebene jene Faktoren zugeordnet, die das individuelle Empfinden von Arbeitszufriedenheit beeinflussen (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 38). Das Empfinden wird auf

dieser Ebene von individuellen Bedürfnissen sowie physischen und materiellen Merkmalen gelenkt. Das Verhalten, welches das Individuum zeigt, ist dabei zwar individuell, aber dennoch geprägt vom Kontext der Meso- und Makro-Ebene.

Auf dieser Ebene tragen folgende Codes zur Arbeitszufriedenheit bei:

- Verantwortung übernehmen
- Partizipation
- Grenzen setzen
- Grenzen erleben
- Sich auf Aufgaben fokussieren können
- Verantwortung abgeben können
- Abwechslungsreiche Tätigkeit

Viele der genannten Codes lassen sich dem Aspekt von Partizipation zuordnen, z. B. die Freude daran, Verantwortung zu übernehmen. Ein weiterer Aspekt von Partizipation ist es, dass die Arbeit anhand der eigenen Interessen und Kompetenzen als abwechslungsreich erlebt wird (vgl. Latham/Locke 1991; Schnurr 2018, S. 631 ff.). Die Arbeit kann von den Beschäftigten selbst gestaltet werden. Das Erleben von Grenzen ist dabei nicht trennbar von Partizipation. Wenn Grenzen gesetzt und auch erlebt werden, wirkt sich das auf die Fokussierung der Beschäftigten auf ihre Aufgaben aus. Dafür ist es vonnöten, Verantwortung abgeben zu können.

Nicole (Abs. 42) beschreibt es als „(...) ich genieße das sehr, dass ich in diesem geschützten System bin (...), wo ich nicht die alleinige Entscheidungsgewalt habe“. Wenn sich Beschäftigte den Aufgaben nicht gewachsen fühlen, führt das zu einem Gefühl der Überforderung (vgl. Gusy 2005, S. 249 f.). Nicole (Abs. 49 ff.) hat Partizipation in ihrer vorherigen Beschäftigung als unmöglich erlebt, ohne jedoch, dass es Einfluss auf ihre Arbeitszufriedenheit hatte. Als Fazit wird abgeleitet, dass Partizipation zwar zur Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte beiträgt, der sichere und transparente Rahmen jedoch bedeutsamer ist für die Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte.

14.1.2 Arbeitszufriedenheit auf der Meso-Ebene

Die Meso-Ebene umfasst die Rahmenbedingungen frühpädagogischen Handelns. Diese Rahmenbedingungen umfassen einerseits gesetzliche Vorgaben, die unmittelbaren Einfluss auf die Arbeit haben, andererseits die Personalstruktur, die Zusammenarbeit im Team sowie mit Vorgesetzten. Auf der Meso-Ebene werden jene Rahmenbedingungen abgebildet, welche das individuelle Empfinden von

Arbeitszufriedenheit unmittelbar beeinflussen und gleichzeitig in einer Wechselbeziehung zwischen Mikro- und Makro-Ebene stehen (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 199).

Auf dieser Ebene tragen folgende Kodes zur Arbeitszufriedenheit bei:

- Betriebsklima
- Nachvollziehbarkeit/Transparenz
- Sich ergänzen
- Gemeinsame Ziele
- Sich gesehen fühlen
- Rückmeldung erhalten
- Unterstützungsangebote

Diese Kodes finden im Arbeitskontext frühpädagogischer Einrichtungen Platz. Das Betriebsklima, gemeinsame Ziele und sich gesehen fühlen sind Faktoren von Arbeitszufriedenheit (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 236; Bora 2005, S. 27; Stichweh 2005, S. 35). Das Gefühl, sich gesehen zu fühlen, und eine Rückmeldung zu erhalten, sind dabei Aspekte, die nicht nur im Einrichtungskontext von Bedeutung sind, sondern auch für die Zusammenarbeit mit dem Träger. Die Faktoren auf dieser Ebene scheinen direkten Einfluss auf die individuelle Wahrnehmung der Arbeitszufriedenheit zu haben. Beschäftigte, die sich gesehen fühlen, empfinden ein Gefühl von Zugehörigkeit und Sicherheit und können sich besser auf die eigentliche Arbeit fokussieren (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 236). So erklärt die Leitungskraft Melanie, sich zu wünschen, dass der Träger sich nach dem Stand der Dinge in der Einrichtung erkundigen würde (vgl. Melanie, Abs. 40).

14.1.3 Arbeitszufriedenheit auf der Makro-Ebene

Auf der Marko-Ebene wird die politische und gesellschaftliche Rahmung frühpädagogischer Arbeit abgebildet (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 241 f.). Politische Zuordnungen, gesellschaftliche Anforderungen und Anerkennung sind die Faktoren, die auf dieser Ebene von Bedeutung für die Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte sind. Die Rahmung beeinflusst dabei einerseits die Tätigkeit in den Einrichtungen und der Fachkräfte, steht aber ebenfalls in einer Wechselbeziehung zur Mikro- und Meso-Ebene, sodass von einer gegenseitigen Beeinflussung gesprochen werden kann.

Auf dieser Ebene tragen folgende Kodes zur Arbeitszufriedenheit bei:

- Bezahlung als Anerkennung
- Arbeitsumfeld

- Klare Regelungen
- Sicherheit des Arbeitsplatzes
- Verantwortlichkeiten

Die individuelle Arbeitszufriedenheit wird durch Faktoren auf dieser Ebene durch klare Regelungen und über die Sicherheit des Arbeitsplatzes beeinflusst. Zu diesen Regelungen zählt zum einen, dass der Träger einen roten Faden für die Arbeit in den Einrichtungen vorgibt, zum anderen müssen Jahresverträge entfristet werden, was sich positiv auf das Empfinden von Sicherheit und Zugehörigkeit auswirkt (vgl. Latham/Locke 1991; Bora 2005, S. 27). Der Wunsch nach Verantwortungsabgabe und Rückversicherung von Seiten der Fach- und Führungskräfte an Träger und politische Vertreter:innen ist hier besonders hervorzuheben (vgl. Schnurr 2018, S. 631 ff.; Deci/Ryan 1993, S. 236). Christian verdeutlicht, dass es Hierarchien und einen Hauptverantwortlichen braucht, um zufrieden arbeiten zu können (Abs. 28).

Es zeigt sich, dass die individuelle Arbeitszufriedenheit sowohl durch die eigene Wahrnehmung, aber besonders durch den Einfluss von Faktoren auf der Meso- und Makro-Ebene beeinflusst wird. In Anlehnung an die vorgestellten Konzepte zur Arbeitszufriedenheit wird klar, dass einzelne Einflussfaktoren der Konzepte auch in dieser Untersuchung abgebildet werden. So beschreiben Oldham und Hackman (1976), das Feedback und das Erleben von Autonomie bedeutsamer für die Arbeitszufriedenheit sind als die Tätigkeit selbst. Das Konzept von Herzberg (1959) beschreibt, dass Anerkennung sich positiv auf die Arbeitszufriedenheit auswirkt und gute Rahmenbedingungen nur dem Entgegenarbeiten von Unzufriedenheit dienen. Die größte Überschneidung findet sich in den Konzepten der Arbeitsmotivation (Latham/Locke 1991; Deci/Ryan 1993). Sowohl die Theorie Maslows (1977) mit Blick auf die Grundbedürfnisse von Individuen als auch die Theorie der Zielsetzung von Latham und Locke (1991) stützen die Ergebnisse. Arbeitszufriedenheit ist das positive Gefühl bei der Arbeit oder auf dem Weg dahin. Dabei kann das Gefühl der Zufriedenheit auf das Erleben von Sicherheit zurückgeführt werden, welches nicht nur im Hinblick auf die Konzepte der Arbeitsmotivation ein zentrales Bedürfnis von Individuen darstellt.

14.2 Einflussfaktoren für Arbeitszufriedenheit

14.2.1 Sicherheitsempfinden

„(...) Also ich genieße das sehr, dass ich in diesem geschützten System bin (...), wo ich nicht die alleinige Entscheidungsgewalt habe“ (Nicole, Abs. 42).

Partizipation ist eine Form der Beteiligung und Selbstverwirklichung. Beschäftigte erhalten die Möglichkeit, ihre Kompetenzen einzubringen und interessenorientiert zu arbeiten. Bezugnehmend auf Maslows (1977) Theorie der Grundbedürfnisse ist Selbstverwirklichung auf der obersten Stufe angesiedelt. Ist das physiologische Bedürfnis, das Bedürfnis nach Sicherheit und Zugehörigkeit, befriedigt, folgt das Bedürfnis nach Anerkennung und Selbstverwirklichung. Im Rückschluss bedeutet das, dass bei einer Nicht-Befriedigung des Bedürfnisses nach Sicherheit das Bedürfnis nach Zugehörigkeit, Anerkennung und Selbstverwirklichung verborgen bleibt. Solange das Bedürfnis nach Sicherheit nicht befriedigt ist, können Beschäftigte auf der Suche nach Befriedigung verbleiben. Interessant ist dieser Zusammenhang insofern, als dass die Auswertung der Daten zwar das Zusammenspiel von Partizipation und Sicherheit belegt, in Anlehnung an Maslows Theorie jedoch deutlich wird, dass Partizipation (Zugehörigkeit und Anerkennung) als Folge des Empfindens von Sicherheit interpretiert werden kann. Sicherheit scheint nicht als Merkmal von Teilhabe definiert zu sein, sondern kann auch als Voraussetzung dafür betrachtet werden. Diese Wahrnehmung stützt die Ergebnisse dieser Arbeit, die verdeutlichen, dass Arbeitszufriedenheit auf dem Empfinden von Sicherheit gründet und in transparenten Strukturen Sicherheit erlebt wird.

Diese folgende Darstellung bildet einen zentralen Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Partizipation ab: Partizipation trägt zwar zur Arbeitszufriedenheit bei, doch nur dann, wenn die zuvor gelagerten Grundbedürfnisse befriedigt sind.

Demnach kann sich Arbeitszufriedenheit auch dann einstellen, wenn die Arbeit das Bedürfnis nach Sicherheit und Zugehörigkeit sicherstellt.

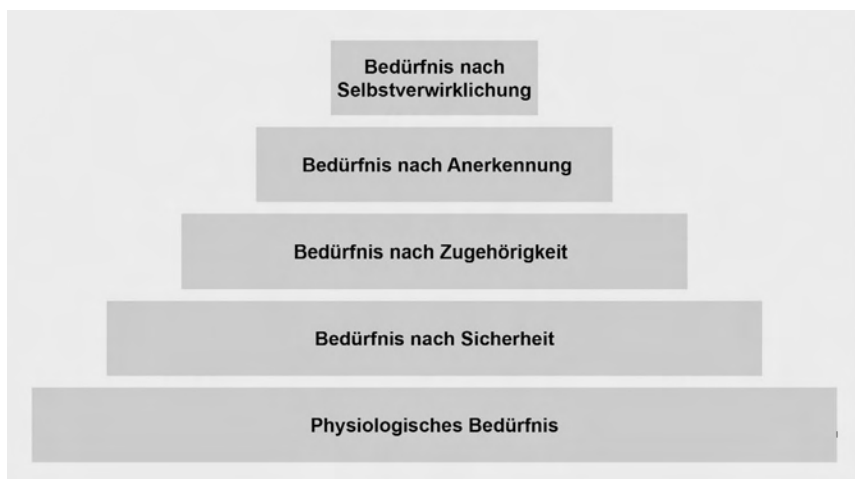


Abbildung 35: Bedürfnispyramide (vgl. Maslow 1977)

Bedürfnisse nach Sicherheit, Zugehörigkeit und Anerkennung sind keine individuell zu befriedigenden Bedürfnisse, sie sind immer an ein Gegenüber gebunden (vgl. Stichweh 2005, S. 35; Gusy 2005, S. 253; Deci/Ryan 1993, S. 236). Für die frühpädagogische Arbeit geben transparente Strukturen und Rückmeldung Sicherheit. Im Hinblick auf die Ergebnisse dieser Untersuchung erscheint es, dass das Bedürfnis nach Sicherheit durch das Gefühl der Zugehörigkeit positiv beeinflusst wird (vgl. Maslow, 1977). Es ist somit nicht nur ein individuelles Bedürfnis, das an die nächsthöhere Hierarchie-Ebene gerichtet ist (Leitung, Träger), sondern es wird auch durch die Zugehörigkeit im Team erlebt. Das wird deutlich, wenn Nicole erzählt, dass sie Sicherheit über die Zusammenarbeit im Team findet (vgl. Nicole, Abs. 26, 32, 42). Es wird deutlich, dass es beim Wunsch nach transparenten Strukturen nicht ausschließlich um das Gefühl geht, auf einer anderen Hierarchie-Ebene gesehen zu werden, sondern darum, dass dieses Bedürfnis auch über gemeinsame Ziele, ein gutes Betriebsklima und die Möglichkeit des individuellen Einbringens befriedigt werden kann (vgl. Latham/Locke 2002, S. 707 ff.).

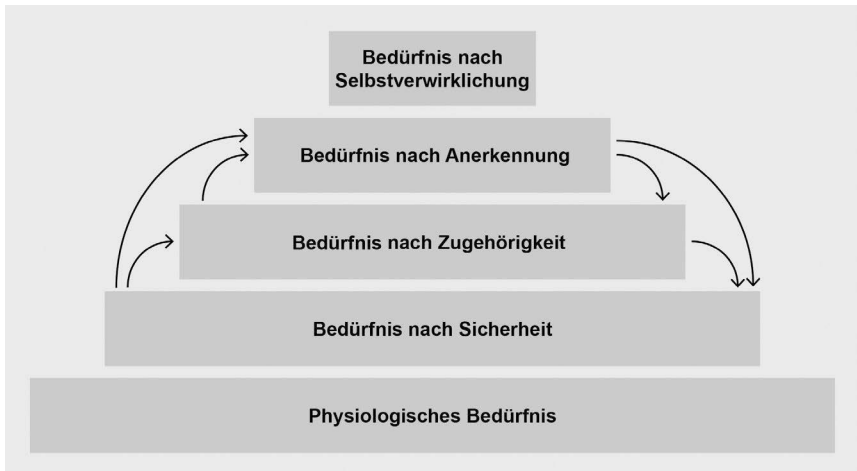


Abbildung 36: Zusammenhang von Bedürfnissen (nach Sicherheit, Zugehörigkeit, Anerkennung). (Eigene Darstellung)

Im Hinblick auf Rahmenbedingungen professionellen Handelns und darauf, dass frühpädagogische Arbeit eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, verlangt es transparente Zuordnungen und Kontinuität. Anforderungen an frühpädagogische Arbeit hingegen erscheinen eher ambivalent und variieren zwischen Bildungs- und Betreuungsanspruch; Qualitätsansprüche ohne messbare Vorgaben beeinflussen das Sicherheits- und Zugehörigkeitsempfinden pädagogischer Fachkräfte (vgl. Latham/Locke 2002, S. 708).

Mit Blick auf die Rahmenbedingungen frühpädagogischer Arbeit und die gesellschaftliche und gesetzliche Verortung ist fraglich, inwieweit Beschäftigte Qualität und Arbeitszufriedenheit bei ihrer Arbeit zeigen können. Mit steigenden Anforderungen und dem Fachkräftemangel, in dem frühpädagogische Arbeit angesiedelt ist, brauchen Fachkräfte die Fähigkeit, mit Belastung, Anforderung und Unsicherheit umzugehen. Das gelingt einigen Fachkräften gut, anderen weniger. Beschäftigte, denen der Umgang mit Unsicherheit gut gelingt, verfügen über die Fähigkeit, mit Unsicherheiten umgehen zu können – Ambiguitätstoleranz (vgl. Frenkel-Brunswik 1949, S. 108). Als ambiguitätstolerante Menschen werden jene definiert, die unsichere Situationen gut aushalten können (siehe Kapitel 13.1.9.1, 13.1.9.2). Diese Fähigkeit wird im dazugehörigen Kapitel erläutert. Zuvor wird der Blick im kommenden Kapitel auf den Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit und Partizipation gerichtet.

14.2.2 Partizipation

Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Sicherheitsempfinden der Beschäftigten und dem Erleben sich den Aufgaben gewachsen zu fühlen. Diese Erkenntnis wird durch die Theorie der Zielsetzung von Latham und Locke (1991) gestützt. Laut Latham und Locke (1991) zeigen Beschäftigte bessere Leistungen, wenn sie Aufgaben als herausfordernd wahrnehmen. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass Beschäftigte in der Planung ihrer Arbeitsprozesse autonomieunterstützend begleitet werden. Hier wird deutlich, dass Beschäftigte sich zwar Herausforderungen wünschen, dabei jedoch auf ein Rückmeldesystem (vgl. Christian, Abs. 70) zurückgreifen möchten. Christian benennt es als das Gefühl, gefordert zu sein und ein bisschen Aufregung zu verspüren (Abs. 76).

Neben dem Wunsch nach Herausforderungen benennt Melanie, dass nur unter Beteiligung der Beschäftigten die besten Ergebnisse erzielt werden. „(...) wenn du was erreichen willst, geht das nur zusammen (...)“ (vgl. Melanie, Abs. 82). Dazu erklären Latham und Locke, dass die beste Leistung dann gezeigt wird, wenn Beschäftigte selber Strategien entwickeln können, um eine Aufgabe zu lösen. Wenn Beschäftigte miteinbezogen werden, werden sie selbst wirksam und rufen bereits vorhandenes Wissen ab und übertragen es auf die geforderte Aufgabe. Beschäftigte erhalten auf diese Weise den Raum zur Selbstwirksamkeit – sie bestimmen selber, auf welche Weise sie eine Aufgabe lösen (Latham/Locke 1991; Deci/Ryan 1993; Bandura 1978). Das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Partizipation wird durch eine autonomieunterstützende Begleitung begünstigt. In der frühpädagogischen Arbeit könnte diese autonomieunterstützende Begleitung darüber gelingen, dass es regelmäßige Gespräche als Unterstützungsangebote gibt und, so der Wunsch der Interviewpartner: innen, dass es Rückmeldung

auf Arbeiten gibt (vgl. Bora 2005, S. 27). Die Interviewpartner: innen betiteln die kontinuierliche Rückmeldung als Rückmeldesystem, dass sie sich für ihre Arbeit wünschen.

Wenn Beschäftigte in die Planung ihres Arbeitsprozesses einbezogen werden, wirkt sich das positiv auf die Gestaltung der Arbeitsprozesse aus, da sie an bereits vorhandenem Wissen und Strategien anknüpfen. Beschäftigte rufen bereits vorhandenes Wissen ab und erleben die Herausforderung als Fortführung ihrer Fähigkeiten. Für Beschäftigte wird die gemeinsame Planung als motivierend erlebt. Arbeitgeber:innen dient die gemeinsame Planung des Arbeitsprozesses insofern, als dass sie von bereits vorhandenem Wissen der Beschäftigten profitieren können (vgl. Latham/Locke 2002). Deci und Ryan (1993) erklären, dass sich Maßnahmen, die die Eigeninitiative fördern und Wahlmöglichkeiten offerieren, auf die Motivation der Individuen auswirken. Dieser Aspekt ist für die Motivation der Beschäftigten wesentlich wirksamer als eine besondere Belobigung nach Erreichen eines Zieles.

Gleichzeitig schafft der Austausch über Arbeitsprozesse Transparenz über Ziele, Fähigkeiten und verdeutlicht insbesondere Vorgesetzten, über welche Fähigkeiten Beschäftigte verfügen und wo Unterstützungsbedarf vorhanden ist. Der Austausch über aktuelle Aufgaben kann als Voraussetzung betrachtet werden, um gezielten Unterstützungsbedarf im laufenden Prozess anbieten zu können. Auf diese Weise kann Transparenz über Arbeitsleistung und Bedarfe geschaffen werden und Handlungsstrategien der Beschäftigten können angeglichen werden. Dieser Aspekt findet sich sowohl bei Latham und Locke (1991) als auch bei Deci und Ryan (1993) wieder. Rückmeldungen wirken sich dabei motivationsfördernd auf die Leistung und Motivation der Beschäftigten aus, sogar wenn sie Kritik beinhaltet. Die Rückmeldung scheint dabei von größerer Bedeutung als der Inhalt zu sein, was durch die Ergebnisse dieser Untersuchung bestärkt wird. Kritik wird dabei sogar als motivationsfördernd wahrgenommen, wenn sie lösungsorientiert und autonomieunterstützend geäußert wird, so Deci und Ryan (1993).

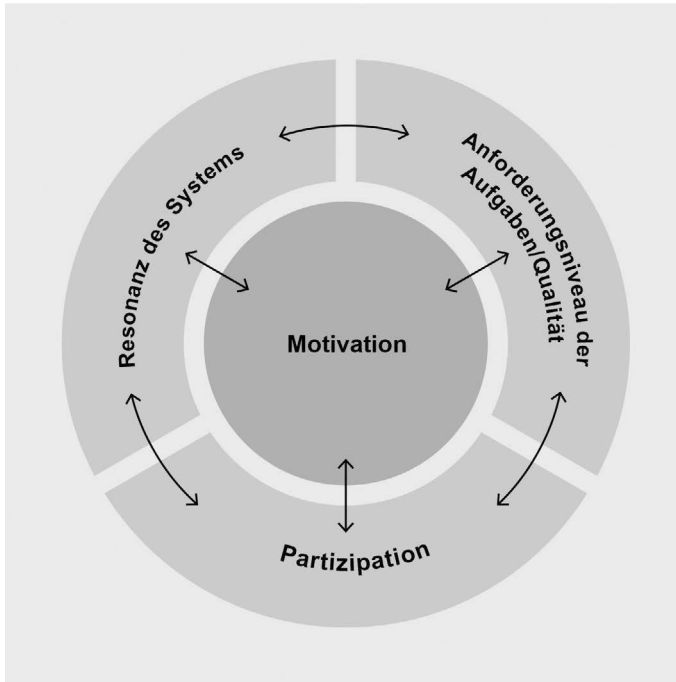


Abbildung 37: Motivationsfaktoren. (Eigene Darstellung)

Wenn Beschäftigte die Bedeutung einer Aufgabe und die Notwendigkeit ihrer Leistung erkennen, kann sich das positiv auf ihre Leistung auswirken. Dazu gehört es auch, dass sie ihre Leistung im Gesamtkontext der Arbeitsleistung des Unternehmens kennen. Dies macht einerseits deutlich, wie wichtig für Beschäftigte nicht nur die individuelle Arbeitsleistung ist, sondern dass andererseits über die individuelle Leistung als Teil einer Gesamtleistung das Erleben von Zugehörigkeit beeinflusst wird. Diese Annahme wird belegt von Deci und Ryan (1993), die neben autonomieunterstützendem Verhalten das Gefühl sozialer Eingebundenheit als entscheidend für die Motivation der Beschäftigten nennen. Melanie bekräftigt diese Annahme und erklärt, dass sich die Arbeit nur dann gut umsetzen lässt, wenn alle beteiligt sind (vgl. Melanie, Abs. 82).

Eine weitere Bedingung zur Beteiligung der Beschäftigten ist, dass ein Ziel klar definiert ist, um Strategien und Arbeitsleistungen so konkret wie möglich anzuwenden (vgl. Latham/Locke 1991). Auf diese Weise kann auf eine Fokussierung auf die Aufgabe hingewirkt werden. Bezugnehmend auf die frühpädagogische Arbeit scheint hingegen vielfach die einheitliche Benennung der Ziele (siehe Kapitel 4, 5) zu fehlen. Die konkrete Benennung der Aufgaben und Ziele wird in der Praxis vielfach vermisst. Melanie (Abs. 90) fehlt der rote Faden der frühpädagogischen Arbeit, der vom Träger vorgegeben wird. Es gibt einen großen Handlungsspielraum für die Umsetzung frühpädagogischer Arbeit, zum

Beispiel in der Umsetzung von Qualitätskriterien. Diese werden von den Trägern als Leistungsmerkmale vorgegeben, die gezielte Benennung von transparenten Merkmalen ist dabei nicht vorhanden. Christian beschreibt diesen Zustand als großen Interpretationsspielraum, der nur durch Absprachen und Rückmeldungen strukturiert werden kann (vgl. Christian, Abs. 26). Für die Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen hieße das, dass Ziele und Anforderungen transparent erklärt werden müssen und die individuelle Arbeitsleistung der Beschäftigten im Kontext transparent gemacht werden muss. Beschäftigte dürfen ihre Arbeit nicht als individuelle Leistung betrachten und das Gefühl haben, dass Aufgaben zur Entlastung der Arbeitgeber:in übertragen werden. Vielmehr muss Partizipation so erlebt werden, dass Beschäftigte an der Planung ihrer Arbeitsprozesse beteiligt werden und im laufenden Prozess begleitet werden. „(...), dass der Träger ganz konkret öfters mal einfach fragt: »Ja, wie läuft das denn in der Kita?« (...)“ (Melanie, Abs. 40).

Eine zentrale Frage dieser Arbeit ist es, ob Partizipation zur Arbeitszufriedenheit beiträgt und ob die Steigerung von Partizipation zu mehr Arbeitszufriedenheit führt.

Wenn Beschäftigte Partizipation als autonomieunterstützende Begleitung in einem vorgegebenen und transparenten Handlungsraum erleben, trägt Partizipation zur Arbeitszufriedenheit bei. Wenn Partizipation jedoch als Delegieren von Aufgaben erlebt wird, denen sich Beschäftigte nicht gewachsen fühlen, kann Partizipation zur Überforderung und dem Erleben von Unsicherheit führen. Hier wird deutlich, wie entscheidend der Umgang mit Unsicherheit in einem Interpretationsspielraum an Anforderungen und Zielen ist. Die Fähigkeit der Ambiguitätstoleranz ist auch für den Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit und Partizipation von zentraler Bedeutung. Im folgenden Exkurs wird diese Fähigkeit erläutert und in Bezug zu den Ergebnissen dieser Arbeit gesetzt.

14.2.3 Transparente Strukturen

Arbeitszufriedenheit kann als ein Konstrukt definiert werden, welches im Zusammenspiel aus Struktur und Freiraum entsteht. Dabei spielt das individuelle Bedürfnis nach Freiraum und Autonomie der Beschäftigten die zentrale Rolle für das Erschaffen von Organisationsstrukturen. „Von daher würde ich sagen, eben flache Hierarchien, aber nicht gar keine Hierarchie“ (Christian, Abs. 32). Strukturen sollten so gestaltet sein, dass Beschäftigte mit einer Ambiguitätsintoleranz ein vergleichbares Gefühl von Sicherheit verspüren wie ambiguitätstolerante Beschäftigte.

Bekannt ist, dass der Raum zur Selbstwirksamkeit entscheidend für das Empfinden von Arbeitszufriedenheit ist. Dabei spielt die Struktur der Arbeitsprozesse und -organisation eine ebenso wichtige Rolle, um Selbstwirksamkeit zu erleben (vgl. Deci/Ryan 1993; Latham/Locke 2002; Gusy 2005).

Die Bedeutung selbstständigen Handelns trägt nur dann zur Arbeitszufriedenheit bei, wenn Strukturen den Handlungsspielraum eingrenzen und transparent machen. Partizipation und Arbeitszufriedenheit scheint entsprechend durch transparente Strukturen und regelmäßigen Austausch zu gelingen, da Mitbestimmung andernfalls als überfordernd erlebt wird (vgl. Gusy 2005, S. 249 f.). Häufig müssen Fach- und Führungskräfte erst in Aufgaben hineinwachsen, dazu brauchen sie transparente Handlungsräume, autonomieunterstützende Begleitung und einen Hauptverantwortlichen, der Sicherheit gibt.

Es ist wichtig, dass Strukturen einerseits transparent für alle Beschäftigten und Vorgesetzten sind, und diese andererseits so variabel sind, dass sie allen Beschäftigten einen individuellen Handlungsspielraum in ihrer Arbeit ermöglichen (vgl. Latham/Locke 2002, S. 707 ff.). Für Beschäftigte, die eher ambiguitätsintolerant sind, müssen Strukturen einen geringen Handlungsspielraum ermöglichen. Für ambiguitätstolerante Beschäftigte müssen Räume weiter geöffnet werden, um mehr Eigeninitiative zu ermöglichen. Handlungsspielräume müssen stets neu verhandelt werden und an die individuellen Bedürfnisse der Beschäftigten angepasst werden.

Dabei sollten die Strukturen an folgenden Fragestellungen orientiert sein:

- Welche Anforderungen müssen Beschäftigte in ihrer Position erfüllen?
- Welche Entscheidungen treffen Beschäftigte selbstständig? Sind die Konsequenzen der Entscheidung transparent?
- Wie werden Beschäftigte in ihrer individuellen Arbeit begleitet?
- Gibt es aufsuchende Unterstützungsangebote/Feedbackgespräche?
- Findet ein regelmäßiger Austausch zwischen Beschäftigten und Vorgesetzten statt?

Die Aufgaben, die pädagogische Fachkräfte heute erfüllen müssen, gehen über die frühpädagogische Arbeit mit den Kindern hinaus. Betrachtet man die Ausbildungsmotive pädagogischer Fachkräfte, zählt die Arbeit mit den Kindern, sowie die sinnstiftende Tätigkeit zu den Antreibern für die Ausübung des Berufs (vgl. Knauf 2009, S. 53). „Weil (...) das, was mir so Freude macht [an der Arbeit], (...) den Kindern Bücher so näher zu bringen, ich kann das alles ausleben und das macht total zufrieden. Das ist total schön“ (Stefanie, Abs. 60). Obwohl es keine explizite Untersuchung über die Motivation von Führungskräften gibt, ist davon auszugehen, dass sich die Motive übertragen lassen. Zumindest werden in dieser Untersuchung keine nennenswerten Unterschiede in der Priorisierung der Arbeitsbedingungen sichtbar. Es zeigt sich eine Spaltung zwischen den ursprünglichen Motiven der Fachkräfte und den aktuellen Anforderungen.

Das Gefühl von Überforderung und Belastung der Fachkräfte könnte entsprechend auch daher rühren, dass sie sich auf die Aufgaben nicht vorbereitet fühlen. Im Hinblick auf die Altersstruktur in Kindertageseinrichtungen weicht die Zahl der Beschäftigten über 50 Jahren (ca. 70.000) nicht weit von der Anzahl der Beschäftigten zwischen 25 bis 35 Jahren ab (ca. 90.000) (vgl. Statistisches Bundesamt 2022, S. 33 f.).

Der Auftrag frühpädagogischer Arbeit gleicht nicht mehr der Tätigkeit, für die sich Fachkräfte ursprünglich entschieden haben. Die Arbeit mit den Kindern nimmt heute einen verhältnismäßig geringeren Anteil in der pädagogischen Arbeit an (ca. 30 % der Arbeitszeit, vgl. Viernickel et al. 2013, S. 52). Die Arbeit im Alltag ist getaktet und die Menge an Kindern lässt wenig Raum für individuelle Gestaltung, wobei gerade die Arbeit mit den Kindern einen entscheidenden Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit hat (Kliche/Töppich/Koch-Gromus 2009, S. 252 ff.).

Die Vorgaben von Bund und Ländern, Bildungsprogramme und gesellschaftliche Anforderungen führen zu einer neuen Anspruchshaltung, die den Raum zur individuellen Ausübung der Pädagogik schmälert. Gleichzeitig fordert sie die Weiterbildung in Themenbereiche, die zum einen das ursprüngliche Feld frühpädagogischer Arbeit übersteigen, zusätzlich dienen die Inhalte eher als Orientierung, denn als transparenter Leitfaden. Beschäftigte müssen über die Art der Umsetzung der Vorgaben selbst entscheiden. „(...) da merkt man, wie strukturlos wir an manchen Stellen sind“ (vgl. Claudia, Abs. 87). Hier wären sowohl transparente Vorgaben als auch autonomieunterstützende Begleitung vonnöten.

Frühpädagogische Arbeit braucht transparente Strukturen, einheitliche Ziel- oder Methodenvorgaben und eine Rückmeldekultur. Die Strukturen müssen sicherstellen, dass Ziele transparent, Arbeitsleistungen begleitet und zielgerichtet eingesetzt werden und dass ein roter Faden des Arbeitsprozesses sichtbar ist.

14.3 Entwurf eines Modells zur Arbeitszufriedenheit

Arbeitszufriedenheit ist ein mehrdimensionales Konstrukt, welches der individuellen Wahrnehmung der Beschäftigten unterliegt. Dennoch lassen sich anhand der Ergebnisse dieser Untersuchung und vor dem Hintergrund struktureller Rahmenbedingungen Diskrepanzen erkennen, welche das Zufriedenheitsempfinden pädagogischer Fachkräfte beeinflussen. Vor diesem Hintergrund wird ein Modell zur Arbeitszufriedenheit erstellt, welches die Ergebnisse dieser Untersuchung aufgreift, um daraus resultierende Anforderungen und Ziele zu verbildlichen.

ARBEITSZUFRIEDENHEIT

VORGESETZTE

(Leitung, Träger,
Kommunen, Bund):

- Einheitliche Zuordnung des frühpädagogischen Bereichs
- Transparente Verantwortungsräume
- Messbare Ergebnisse

ZIEL:

- Einheitliche frühpädagogische Arbeit
- Messbare Qualität
- Einblicke in Arbeitsprozesse und Qualität
- Kontinuität

Raum zur
Partizipation

Transparente/
kontinuierliche
Strukturen, z. B.
entfristete
Arbeitsverträge

Rückmeldung und
autonomieunter-
stützende Begleitung

FACHKRÄFTE:

- Verantwortungsübernahme im begrenzten Raum
- Eigene Kompetenzen einbringen können

ZIEL:

- Kontinuität
- Sicherheit und Rückhalt
- Sich wahrgenommen und zugehörig fühlen

Abbildung 38: Modell zur Arbeitszufriedenheit. (Eigene Darstellung)

Anhand dieser Darstellung wird deutlich, dass Arbeitszufriedenheit in einem Zusammenwirken von Vorgesetzten und Fachkräften entsteht. Dabei kommt Vorgesetzten die Aufgabe der Rahmung des Arbeitsfelds, der Anforderungen und Transparenz zu. Fachkräfte können innerhalb der Eingrenzung aktiv partizipieren. Von einer einheitlichen und transparenten Rahmung frühpädagogischer Arbeit würden sowohl Fachkräfte als auch Vorgesetzte, Träger, Kommunen und der Bund profitieren. Durch einheitliche und messbare Anforderungen könnte auf die Qualität frühpädagogischer Arbeit hingewirkt werden. Bisher können aufgrund mangelnder Transparenz über Anforderungen und Verantwortungsbereiche keine messbaren Anforderungen und Ziele formuliert werden. Im Hinblick auf die Bedürfnisse der Fachkräfte zeigt sich jedoch, dass eben hier der Mangel an Transparenz und Vorgaben herrscht, der sich negativ auf die Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte auswirkt.

Ein Mangel an Strukturen muss zwangsläufig über Rückmeldung der Vorgesetzten ausgeglichen werden. Sofern einheitliche Vorgaben und Ziele verfasst wären, wären Fachkräfte eigenständig in der Lage, ihre Arbeit besser einschätzen zu können. Gleichzeitig könnten über einheitliche Strukturen eine bessere Einsicht und Messbarkeit der Qualität frühpädagogischer Arbeit gelingen. Davon würden nicht nur die Fachkräfte, sondern auch die Träger, Kommunen und der Bund profitieren.

In Anlehnung an die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung trägt Partizipation zwar zur Arbeitszufriedenheit bei, jedoch nur in einem transparenten Handlungsraum. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Fachkräfte sich zwar einen Raum zur Partizipation wünschen, dieser jedoch auf der Stufe des Informierens oder des Mitbestimmens angesiedelt sein sollte (vgl. Arnstein 2019). Sollte die Übernahme von Befugnissen erteilt werden, wünschen sich Fachkräfte eine Rückkopplung zu ihrer Leistung. Insofern sind transparente Strukturen und begrenzte Handlungsräume die zentralen Faktoren, die zur Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte beitragen – wobei hervorzuheben ist, dass auch Träger, Kommunen und der Bund von diesen Strukturen profitieren.

Reflexion, Fazit und Ausblick

15 Reflexion, Fazit und Ausblick

15.1 Reflexion des Forschungsprozesses

Die zentrale Frage dieser Arbeit, „Welche Faktoren tragen zur Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte bei?“, soll nun beantwortet werden. Sowohl im Hinblick auf individuelle Bedürfnisse als auch hinsichtlich äußerer Umstände kann eine vielschichtige Darstellung der Zufriedenheitsfaktoren geliefert werden. Im Zentrum jeglicher Faktoren steht dabei der Wunsch nach transparenten Strukturen.

Jedoch muss kritisch angemerkt werden, dass die Studie einigen Limitationen unterlag. So konnten aufgrund der qualitativen Forschung zwar individuelle Merkmale herausgestellt werden, gleichzeitig konnte aber nur eine relativ geringe Anzahl an Fachkräften interviewt werden. Zwar konnten die Ergebnisse sowohl durch wiederkehrende Merkmale und Intercoder-Reliabilität gesichert werden, dennoch kann bei einer Menge von zwölf Interviews nicht von einer quantitativen Repräsentativität ausgegangen werden.

Eine weitere Limitation sollte kritisch betrachtet werden: Die Einrichtungen der befragten Fachkräfte lagen in einem sozioökonomisch durchschnittlichen bis starken Sozialraum. Laut Kliche/Töppich/Koch-Gromus (2009) beeinflusst die Lage der Einrichtung, z. B. ein sozialer Brennpunkt, die Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte. Dieser Aspekt findet in dieser Untersuchung keine Berücksichtigung, wäre aber durchaus wichtig für die Repräsentativität der Untersuchungsergebnisse. Darüber hinaus sollte kritisch reflektiert werden, inwieweit die zentrale Frage dieser Arbeit bereits eine selektive Auswahl an Interviewpartner:innen begünstigt. Es besteht die Gefahr, dass sich aufgrund der positiven Ausrichtung der Frage vorwiegend Fachkräfte angesprochen gefühlt haben, die sich als überwiegend zufrieden wahrnehmen. Zum Kontrast: Würde sich diese Arbeit mit der Frage nach Belastungsfaktoren beschäftigten, würden sich womöglich vorwiegend belastete Fachkräfte zum Interview melden. Diese Annahme wird zusätzlich durch die Einschätzung der interviewten Fachkräfte bestätigt, von denen sich keine als unzufrieden beschreiben würde.

Entsprechend kann auch die Frage nach Partizipation des Arbeitsprozesses davon beeinflusst sein, dass Fachkräfte, die sich aktiv zu einem Interview anmelden, über einen Antrieb zum eigenverantwortlichen Handeln verfügen. Der innere Antrieb wiederum ist entscheidend für die individuelle Wahrnehmung von Partizipationsprozessen. Das Gefühl der Interviewpartner:innen, viel Raum zur Partizipation in ihrem Arbeitsleben zu haben, kann nicht unabhängig von der Person betrachtet werden, die die Einschätzung vornimmt. Eine Person, die über einen ausgeprägten inneren Antrieb verfügt, wird Möglichkeiten der Partizipation anders wahrnehmen als Beschäftigte ohne diesen ausgeprägten Antrieb.

Obwohl die Untersuchungsergebnisse den vorhandenen Gütekriterien qualitativer Forschungsmethoden entsprechen, muss einerseits kritisch reflektiert werden, dass die Ergebnisse nur einen Ausschnitt der Wahrnehmung von Arbeitszufriedenheit wiedergeben können. Andererseits muss darauf hingewiesen werden, dass die Untersuchung zwar die individuelle Wahrnehmung der Beschäftigten in den Fokus rückt, die persönlichen Anteile der Fachkräfte, die möglicherweise einen Einfluss auf das Empfinden von Arbeitszufriedenheit haben, jedoch unbeachtet lässt (vgl. Goldberg 1981).

Zu guter Letzt nimmt die Rolle als Forschende einen Einfluss auf den Verlauf der Untersuchung, sowohl im Rahmen der Interviewführung als auch in der Fokussierung von Forschungsergebnissen. Trotz sorgsamer und sensibler Wahrung der Objektivität kann die subjektive Wahrnehmung und Beeinflussung nicht vollständig ausgeschlossen werden.

15.2 Fehlende transparente Strukturen – ein Problem auf Makro-Ebene

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Problematik transparenter Strukturen auf den einzelnen Ebenen betrachtet wurde, wird der Blick hier auf die Zusammenhänge der Problematiken auf der Makro-Ebene gelegt. Auf der Makro-Ebene wird der Mangel an Struktur deutlich, der als zentraler Faktor für Arbeitszufriedenheit bewertet werden kann. Die scheinbare Strukturlosigkeit frühpädagogischer Arbeit findet sich bereits in der ambivalenten Zuordnung frühpädagogischen Einrichtungen. Frühpädagogische Institutionen werden aufgrund ihres Betreuungsauftrags der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet, sollen dabei neben der Betreuung frühkindliche Bildungsinhalte vermitteln, die auf den Übergang in den Primarbereich vorbereiten sollen. Diese Bildungsinhalte werden in Zusammenarbeit der Jugend- und Familienministerkonferenz (zugehörig dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) und der Kultusministerkonferenz (zugehörig dem Bundesministerium für Bildung, Forschung, Wissenschaft und Kultur) festgelegt und haben empfehlenden Charakter. Zwar werden in den Programmen Bildungsziele formuliert und eine pädagogische Ausrichtung postuliert, die der Entwicklung und Bildung zugutekommt. Aufgrund der mangelnden Messbarkeit verbleiben die Ziele jedoch als Anregungen für die Praxis, ohne den Erfolg oder den Misserfolg frühpädagogischer Arbeit messen zu können.

Die Verantwortung für die Umsetzung der festgelegten Bildungsprogramme wird in die Verantwortung der Länder und der Kommunen übertragen. Diese wiederum übertragen die Umsetzung den Trägern frühpädagogischer Einrichtungen, häufig ebenfalls, ohne vorab transparente Kriterien der Messbarkeit und Belegbarkeit der Umsetzung festzulegen. Es scheint, als würde die Aufgabe

an die Träger delegiert, ohne am Ende Ergebnisse evaluieren zu können. Das Gefühl von Sinnstiftung und Selbstwirksamkeit kann ohne messbare Erfolge jedoch nicht erlebt werden.

So muss kritisch betrachtet werden, inwiefern die Ergebnisse aus Untersuchungen zur Bildung von (Grund-)Schulkindern auf mangelnde frühpädagogische Bildung zurückzuführen sind. Eine Ambivalenz zeigt sich hier insofern, als dass die schlechten Leistungen der Schulkinder auf eine mangelnde Bildungsleistung der frühpädagogischen Arbeit zurückgeführt werden. Ohne messbare Leistungen/Ergebnisse, kann diese Kritik an frühpädagogischer Bildungsarbeit jedoch weder belegt noch widerlegt werden.

Die Diskussion über

- den verpflichtenden Besuch einer frühpädagogischen Einrichtung,
- die Qualität frühpädagogischer Bildung und Betreuung und
- die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte

wird in diesem Zusammenhang zwar kontinuierlich geführt, verbleibt jedoch auch nach Jahrzehnten auf der Optimierung von Rahmenbedingungen. Woran es frühpädagogischer Arbeit hingegen am ehesten mangelt, ist ein eigenständiger Auftrag, aus dem transparent hervorgeht, was frühpädagogische Arbeit leistet. Hier scheitert die Arbeit in den Betreuungseinrichtung an ihrem Selbstverständnis als eigenständige Disziplin. In Anlehnung an Betz und Cloos (2014) darf frühpädagogische Arbeit keine „Klammer für das immer vielschichtiger werdende Praxisfeld“ (S. 10) sein, sondern braucht einen eigenständigen Auftrag.

Es stellt sich die Frage inwieweit Träger gezielte Vorgaben zu Maßnahmen und zur messbaren Qualitätssicherung vorgeben, an denen sich Fachkräfte in den Einrichtungen orientiert können. Mangelt es hier bereits an klaren Zuordnungen und transparenten Vorgaben, so müssen diese durch regelmäßige Gesprächsangebote, Reflexionen und gemeinsame Planung von Trägervertreter:innen und pädagogischen Fachkräften ausgeglichen werden. Fehlt diese geplante Maßnahme, führt der Mangel an einheitlichen Strukturen auf der Makro-Ebene, zur Strukturlosigkeit auf Meso- und Mikro-Ebene. Solange Träger keine einheitliche Struktur und Anforderung vorgeben können, verbleiben Fachkräfte in einem weiten Spektrum an Handlungsmöglichkeiten. Dabei stellt die differenzierte Darstellung der Anforderung die Grundlage für die Arbeitsleistung dar (vgl. Latham/Locke 1991). Nur wenn Beschäftigte ein differenziertes Bild ihrer Aufgabe vorliegen haben, kann die Leistung gezielt abgerufen werden und Strategien zum Erreichen eines Ziels können eingesetzt werden.

Strukturlosigkeit kann ein Verschwinden der Arbeitsleistung hervorrufen: Beschäftigte arbeiten sich mit dem Wunsch ab, ein Ziel zu erreichen, welches

nicht erreicht werden kann, da es keine klare Definition dessen gibt. Das Erreichen eines Ziels ist damit nicht messbar und prüfbar. Der Erfolg der Leistung ist nicht sichtbar und äußert sich im Gefühl, nicht wahrgenommen zu werden.

Eine undefinierte Anforderung ist auch insofern hinderlich, als dass Beschäftigte den Handlungsspielraum, der ihnen in ihrer Position obliegt, für sich eigenständig definieren müssen. Dieser Arbeitsaufwand könnte verringert werden, wenn Vorgesetzte klar definieren, in welchem Handlungsspielraum sich Beschäftigte bewegen sollen. „Also für mich ist das auch ein Gefühl von Sicherheit, dass ich dann auch eine Rückkopplung kriege (...)“ (Anja, Abs. 42). Damit ist der Handlungsspielraum klar, und wenn Fachkräfte in der Umsetzung ihrer Anforderungen begleitet werden, können Kapazitäten freigesetzt werden, um sich auf die eigentlichen Aufgaben konzentrieren zu können.

Es deutet sich an, dass sich die Strukturlosigkeit auf Makro-Ebene auf die Arbeit innerhalb der frühpädagogischen Einrichtungen auswirkt. Partizipation wird als Freiraum zur Selbstbestimmung „verkauft“, indem Fachkräfte die politischen Anforderungen selbstbestimmt situations-/konzept-/sozialraumorientiert umsetzen dürfen. Gleichzeitig führt dieser Raum zur Selbstbestimmung dazu, dass Kritik (z. B. PISA-Studie 2001) an die Arbeit der Fach- und Leitungskräfte gekoppelt wird, da sie die ausführende Instanz sind. Die Ausbildung der Fachkräfte wird angehoben, und Bundesprogramme stellen neue Anforderungen und Ziele an die frühpädagogischen Fachkräfte. Die Optimierungsmaßnahmen richten sich gezielt an die Beschäftigten vor Ort, in den Einrichtungen. Zur gleichen Zeit werden Quereinsteiger:innen genutzt, um den Personalmangel als Folge des quantitativen Ausbaus in den Einrichtungen auszugleichen. Hier wird ein weiterer ambivalenter Zugang zu professionellem Handeln in Kindertageseinrichtungen sichtbar: Jede Maßnahme zur Verbesserung der Qualität richtet sich direkt an die Ausbildung oder an die pädagogische Arbeit der Fachkräfte. Es zeigt sich jedoch, dass die Rahmenbedingungen innerhalb der Einrichtungen einen wesentlich größeren Beitrag zur Unzufriedenheit pädagogischer Fachkräfte leisten, als die Ausbildung der Fachkräfte oder die Fülle an pädagogischen Tätigkeiten im Alltag – ganz im Gegenteil: Je mehr Zeit Fachkräfte für die pädagogische Arbeit mit den Kindern hatten, desto zufriedener waren sie (vgl. Kliche/Töppich/Koch-Gromus 2009, S. 252 ff.).

15.3 Perspektiven für die Praxis: Professionalisierungsansätze in einem ambivalenten Feld

Das Feld der frühpädagogischen Arbeit ist seit dessen Beginn in einem kontinuierlichen Prozess der Weiterentwicklung. So wie sich die Gesellschaft, die Wirtschaft und das familiäre Zusammenleben verändert, so verändern sich die Anforderungen an die frühpädagogische Arbeit. Kam mit Beginn der ersten

Betreuungseinrichtungen den (ungelernten) Betreuungskräften eine bewahrende Funktion zu, wurde spätestens seit Fröbels erstem Kindergarten (1840) der bildende Auftrag der frühpädagogischen Arbeit diskutiert. So klar die Definition und Anforderungen an Kindergärtner:innen von Fröbel und Fliedner definiert wurden, so transparent war der Auftrag der Umsetzung in der Praxis.

Mit Blick auf die heutige Situation frühpädagogischer Arbeit ist der Auftrag ebenfalls angepasst an die Heterogenität der aktuellen Gesellschaft. Vielfalt und Diversität trifft auf vielfältige Anforderungen vonseiten der Familien, Gesellschaft und Politik an frühpädagogische Arbeit. Familien sind auf pädagogische Einrichtungen zur Betreuung ihrer Kinder angewiesen, als notwendige Bedingung zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

Die Gesellschaft und Politik sind auf die Qualität frühpädagogischer Arbeit angewiesen, die das Recht der Kinder auf Bildung zur gesellschaftlichen Teilhabe sicherstellt. Dazu gehören heute neben Sprachangeboten und inklusiver Arbeit mit den Kindern auch die Befriedigung physiologischer Bedürfnisse, insbesondere der von Armut betroffenen Kinder.

Besonders hervorzuheben ist hierbei, dass die Umsetzung der vielfältigen Anforderungen zwar durch Bildungsprogramme und Gesetze geregelt wird, jedoch ohne konkrete Methoden und Handlungsanweisungen. Im Hinblick auf Arbeitszufriedenheit und Motivation braucht es jedoch nachvollziehbare Ergebnisse, um Prozesse der Selbstwirksamkeit zu erleben. Ist die Sichtbarkeit von Erfolg nicht gegeben, kann sich das auf die Motivation und das Gefühl der Bedeutungslosigkeit der eigenen Arbeitsleistung auswirken. Der Mangel an Rückmeldungen und Austausch mit der nächsthöheren Instanz beeinflusst das Gefühl von Selbstwirksamkeit. Die Daten dieser Untersuchung legen offen, dass Rückmeldungen gerade dann bedeutend sind, wenn Fach- und Leitungskräfte sich unsicher sind. Dieses Gefühl kann zurückgeführt werden auf einen Handlungsraum, den Fach- und Leitungskräfte nicht überblicken können. Beschäftigte haben keine transparenten Vorgaben, sodass sie sich selbst Strategien zur Bewältigung der Aufgaben erarbeiten müssen. Hier dient die Rückmeldung der Versicherung, dass Entscheidungen richtig getroffen wurden und Strategien richtig angewendet werden.

Diese Ambivalenz verstärkt sich noch durch die große Vielfalt der Träger- und Ausbildungslandschaft sowie der vielfältigen Qualitätsmanagementsysteme in einem Feld frühpädagogischer Arbeit, dessen Abgrenzung zu anderen Disziplinen (z. B. Soziale Arbeit) nicht hinreichend gelingt. Es wird deutlich, dass nicht nur die Vielfalt der Träger und Ausbildungsstätten, sondern auch die ambivalente Vorstellung von der Erfüllung von Anforderungen als Strukturlosigkeit in den Einrichtungen erscheint. Die Diskussion über Professionalität schreitet voran, scheitert jedoch kontinuierlich an der Definition ihres eigenen Schwerpunkts. Auch die Zuordnung frühpädagogischer Arbeit mangelt. Die Frage, ob

frühpädagogische Arbeit einem Bildungs- oder Betreuungsauftrag folgt, ist dabei ausschlaggebend für die Berufsausbildung und Anerkennung der Fachkräfte.

Gerahmt wird die ambivalente Zuordnung des gesamten frühpädagogischen Tätigkeitsfelds davon, dass sie dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe angehört. Besorgniserregende Ergebnisse schulischer Bildungstests, z. B. IQB-Bildungstrend 2021 (vgl. Stranet et al. 2022), äußern hingegen Kritik an frühpädagogischer Bildung in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Dieser Zusammenhang ließe den Schluss folgen, dass der frühpädagogische Bereich und der Bereich der schulischen Bildung dem gleichen Sektor angehören müssten. Die Zuständigkeit der Schule liegt jedoch in staatlicher Verantwortung, die Verantwortung der frühpädagogischen Einrichtungen verbleibt in der Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe, der Staat hat dabei ein Wächteramt.

Pädagogische Fachkräfte wünschen sich Klarheit und Zugehörigkeit in ihrer Definition. Fachkräfte benötigen transparente Handlungsleitfäden und Unterstützung in der Umsetzung von Qualität der Arbeit. Sie wünschen sich transparente Strukturen und Sicherheit. Frühpädagogische Fachkräfte arbeiten hingegen in einem Tätigkeitsfeld,

- in dem Anforderungen als Ziele deklariert werden, ohne einheitlich definiert zu werden;
- in dem Rufe nach Qualität vonseiten des Staates geäußert werden, ohne dessen zentrale Organisation und Verantwortung;
- in dem der Umsetzungsprozess zum Erreichen der Ziele als Freiraum zur Ausgestaltung des pädagogischen Alltags an Träger, Fach- und Leitungskräfte delegiert wird, ohne definierte Evaluationsmerkmale.

Es ist fraglich, inwieweit Beschäftigte den Anforderungen auf dieser Grundlage gerecht werden können.

Partizipation darf nicht als Delegieren von Aufgaben verstanden werden, dessen Bewältigung auf selbstgewählte Weise erledigt werden kann (siehe Kapitel 9). Partizipation muss als transparente Struktur verstanden werden, in der Beschäftigte Freiräume für überschaubare und zu bewältigende Entscheidungen erhalten. In dieser transparenten Struktur trägt Partizipation zur Arbeitszufriedenheit bei.

15.4 Perspektiven für die Forschung: Offene Fragen und Forschungsdesiderate

Den Untersuchungsergebnissen folgend ergeben sich wiederum neue Fragen und Anlässe zur Forschung. In Anlehnung an Goldberg (1981) ist fraglich, inwieweit bzw. welche persönlichen Anteile eine ausschlaggebende Rolle für das Empfinden

von Arbeitszufriedenheit haben. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls von Interesse, inwieweit diese Persönlichkeitsmerkmale mit dem Belastungsempfinden und der Ambiguitätstoleranz innerhalb des frühpädagogischen Bereichs zusammenwirken. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, ob bestimmte Persönlichkeitsmerkmale unter pädagogischen Fachkräften vorherrschend sind.

Außerdem stellt sich auch die Frage, inwieweit einheitliche transparente Strukturen überhaupt zur individuellen Arbeitszufriedenheit beitragen können oder ob darin nicht ein Widerspruch in sich zu finden ist. Es wäre zu erforschen, wie einheitliche Strukturen von jedem einzelnen Beschäftigten wahrgenommen werden. Vor dem Hintergrund, dass Arbeitszufriedenheit einer individuellen Wahrnehmung unterliegt, bleibt zu untersuchen, inwieweit einheitliche Strukturen die eine Fachkraft zufriedenstellen und gleichzeitig zur Unzufriedenheit einer anderen beitragen können.

Eine weitere Frage wäre, inwieweit das neoliberale Modell frühpädagogischer Einrichtungen die Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte beeinflussen kann. Wenn frühpädagogische Arbeit einer einheitlichen Struktur zu einem einheitlichen Ziel folgt, wird zwar die individuelle Arbeit mit den Kindern eingeschränkt, gleichzeitig wird jedoch das Erreichen von Zielen sichtbar. Es ist fraglich, inwieweit die Sichtbarkeit frühpädagogischer Arbeit zwar die individuelle Arbeit mit den Kindern einschränkt, gleichzeitig zur Sichtbarkeit, Sinnhaftigkeit und Anerkennung beitragen kann. Daran anschließend stellt sich die Frage, ob der Mangel an Anerkennung frühpädagogischer Arbeit aus der unklaren Identität der Disziplin resultiert, oder auf einen Mangel an Sichtbarkeit der eigentlichen Arbeit zurückzuführen ist. Auch hier wäre zu untersuchen, inwieweit die Anerkennung frühpädagogischer Arbeit mit Sichtbarkeit von Leistungserfolgen durch die Kinder steigen würde.

Ein umfassender Einblick in den Zusammenhang der einzelnen Rahmenbedingungen und ein Blick auf Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte in den einzelnen Bundesländern und Kommunen wäre von besonderem Interesse. Durch die vielfältigen Vorgaben und Programme wäre es interessant zu vergleichen, ob es vorherrschende Länder bzw. Kommunen gibt, in denen die Arbeitszufriedenheit pädagogischer Fachkräfte signifikant hoch ist und welchen Ausschlag die Rahmenbedingungen dafür geben. Gerade im Hinblick auf strukturelle Merkmale, z. B. Fachkraft-Kind-Schlüssel, könnten Best-Practice-Beispiele als Anregung für andere Bundesländer dienen.

Es zeigt sich, dass sich den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchungen eine Fülle an neuen Forschungsfragen und Desideraten eröffnet.

16 Schlusswort

Auf die zentrale Frage dieser Arbeit, „Welche Faktoren tragen zur Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte bei?“, und im Hinblick auf die bestehenden Konzepte zur Arbeitszufriedenheit wurde angenommen, dass Partizipation und Mitbestimmung zentrale Faktoren für das Empfinden von Arbeitszufriedenheit spielen. Dabei wurde Arbeitszufriedenheit als Zustand von Anerkennung und Selbstwirksamkeit betrachtet. Bereits während der Literaturrecherche wurde die Vielfalt der Definition sichtbar. Umso erfreulicher, dass sich bereits nach den ersten Interviews eine einheitliche Definition von Arbeitszufriedenheit auftat: Das Gefühl, morgens gerne zur Arbeit zu fahren.

Mit Blick auf die vielfältigen Ansprüche an frühpädagogische Arbeit war diese Untersuchung anfänglich geleitet vom Gedanken, dass es im pädagogischen Arbeitsalltag wenig Raum zur Mitbestimmung und Selbstwirksamkeit der Beschäftigten gibt. Umso überraschender erschienen die ersten Ergebnisse der Materialauswertung. Das genaue Gegenteil schien der Fall zu sein.

In der umfassenden Darstellung erscheint der Raum für Mitbestimmung und Selbstwirksamkeit durch die Vielfalt an Trägern, Konzepten und Ansprüchen unüberschaubar groß. So wurde in dieser Arbeit eher der Mangel an Zuordnung und Einheitlichkeit sichtbar.

Diese Untersuchung verdeutlicht, wie wichtig die Einschätzung pädagogischer Fachkräfte für die kontinuierliche Entwicklung frühpädagogischer Arbeit ist. So scheint der Effekt der kontinuierlichen Entwicklung von Programmen und Ausbildungsgängen zwar vorhanden, es bleibt jedoch die Frage, inwieweit die Sichtweise der Fachkräfte grundlegend für die Frage nach guter pädagogischer Arbeit ist. Nur wenn es gelingt, die Bedarfslage der Fachkräfte in die Entwicklung von Professionalität und Qualität miteinzubeziehen, können Strategien entwickelt werden, die in der frühpädagogischen Praxis umsetzbar sind.

Literaturverzeichnis

- Aden-Grossmann, Wilma (2011): Der Kindergarten: Geschichte – Entwicklung – Konzepte. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Aigner, Josef/Burkhardt, Laura/Huber, Johannes/Poscheschnik, Gerald/Traxl, Bernd (2013): Zur Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf Kinder im elementar-pädagogischen Alltag = „W-INN“. Wirkungsstudie Innsbruck. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK): Wien.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2019): Gesellschaftliche Anerkennung und Aufwertung der Sozialen Berufe in der Kinder- und Jugendhilfe – Fachkräfte gewinnen, Qualität erhalten und verbessern! www.agi.de/fileadmin/files/positionen/2019/Aufwertung_Soziale_Berufe.pdf (Abfrage: 26.10.23).
- Arnstein, Sherry (2019): A Ladder of citizen Participation. In: Journal of the American Planning Association. Volume 85, Number 1. S. 24–34.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte: München. www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Publikation_FKB2021/WiFF_FKB_2021_web.pdf (Abfrage: 23.10.23).
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2022): Personal und Arbeitsmarkt in Zeiten von Corona. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte: München.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein Indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. wbv Publikation: Bielefeld.
- Baader, Meike Sophia/Cloos, Peter/Hundertmark, Maren/Volk Sabrina (2011): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit. Arbeitspapier 197. Hans-Böckler-Stiftung: Düsseldorf.
- Baader, Meike Sophia (2012): Die reflexive Kindheit. In: Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hg.) (2014): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Campus-Verlag: Frankfurt am Main, S. 414–455.
- Bader, Samuel/Bloem, Simone/Riedel, Birgit/Seybel, Carolyn/Turani, Daniel (Hrsg.) (2019): Kita-Praxis im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018. Deutsches Jugendinstitut: München. www.dji.de/fileadmin/user_upload/icec/Kita-Praxis_im_internationalen_Vergleich.pdf (Abfrage: 23.10.23).
- Baisch, Benjamin/Lüders, Kilian/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Scholz, Antonia (2017): Flüchtlingskinder in Kindertagesbetreuung – Ergebnisse der DJI-Kita-Befragung „Flüchtlingskinder“ zu Rahmenbedingungen und Praxis im Frühjahr 2016. Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Balluseck, Hilde v. (2010): Der Weg zur pädagogischen Fachkraft. In: ErzieherIn.de. Das Portal für die Frühpädagogik. www.erzieherin.de/der-weg-zur-paedagogischen-fachkraft.html (Abfrage 23.10.23).
- Bandura, Albert (1978): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: Adv. Behave. Ther. 1978, Vol. 1. Pergamon Press Ltd: Großbritannien, S. 139–161.
- Barrick, Murray R./Mount, Michael K./Judge, Timothy A. (2001). Personality and Performance at the Beginning of the New Millennium: What Do We Know and Where Do We Go Next? In: Personality and Performance. Vol. 9, No. 1/2, S. 9–29.

- Bayrisches Staatministerium für Familie, Arbeit und Soziales/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2019): Der Bayrische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Cornelsen: Berlin.
- Beck-Bornholdt, Hans-Peter (2011): Erfolgreich Promovieren. Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf.
- Becker-Stoll, Fabienne (o. J.): Die Bedeutung der Qualität in der Kindertagesbetreuung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. In: Kindergartenpädagogik. www.kindergartenpaedagogik.de/1990.pdf (Abfrage 26.10.23).
- Bellè, Sabrina Livia/Bokor, Goergina/Hedderich, Ingeborg (2017): Arbeitszufriedenheit als Ressource der Erzieherinnen. Springer Verlag: Berlin Heidelberg.
- Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele/Aselmeier, Maike (2015): Prozessqualität in verschiedenen Formen der Altersmischung in der Kindertagesbetreuung – Macht's die Mischung? Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Baden-Württemberg.
- Bertelsmann Stiftung (2020): Factsheet. Kinderarmut in Deutschland. Gütersloh. www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/factsheet-kinderarmut-in-deutschland?etcc_ctv=KinderarmutinDeutschland&et_cmp_seg5=teaser_mit_bild_oben&cHash=8d1aba073b74cab4ae62d0d61a327edd (Abfrage: 26.10.23).
- Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (2004): Stress bei Erzieher/innen. Ergebnisse einer BGW-DAK-Studie über den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Stressbelastung in ausgewählten Berufen. people.f3.htw-berlin.de/Professoren/Pruempfer/instrumente/KFZA-BGW-DAK-StressMonitoring_Erzieherinnen.pdf (Abfrage 26.10.23).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (07.11.2002.): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschlusse_Veroeffentlichungen/rvfachschul.pdf (Abfrage: 24.10.23).
- Betz, Tanja (Hrsg.)/Cloos, Peter (Hrsg.) (2014): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, S. 9–22.
- Blatter, Kristine (2021): Die Rolle der Träger bei der Qualitätsentwicklung im System der frühen Bildung. Deutsches Jugendinstitut (DJI): München.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja (2007): Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. In: Buber, Renate/Holzmüller, Hartmut H.: Qualitative Marktforschung. Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9258-1_31. S. 491–506.
- Bologna (1999): Die gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Der europäische Hochschulraum. www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/186096/der-europaeische-hochschulraum (Abfrage 23.10.23).
- Bora, Alfons (2005): „Partizipation“ als politisches Inklusionsformel. In: Gusy, Christoph/Haupt, Heinz-Gerhard (Hrsg.): Inklusion sind Partizipation. Politische Kommunikation im historischen Wandel. Campus Verlag: Frankfurt/New York, S. 15–34.
- Breuer, Franz (2009): Reflexive Grounded Theory. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 4. Auflage. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH: Wiesbaden.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Ernst Klett: Stuttgart.
- Bruggemann, Agnes/Groskurth, Peter/Ulich, Eberhard (1975): Arbeitszufriedenheit. Verlag Hans Huber: Bern.

- Bründel, Heidrun/Hurrelmann, Klaus (2017): Kindheit heute. Lebenswelten der jungen Generation. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2000): Qualität in Kindertageseinrichtungen. www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaet-standards-forderungen-studien/78 (Abfrage: 23.10.23).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021): Forschungsbericht 590. Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbedingungen. www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-590-arbeitszufriedenheit-und-arbeitsbedingungen.pdf?blob=publicationFile&v=2 (Abfrage: 23.10.23).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011): EFS-Modellprogramm „Mehr Männer in Kitas“. www.bmfsfj.de/resource/blob/94298/9cfa689c1482e04c699093832934566c/mehr-maenner-in-kitas-esf-modellprogramm-flyer-data.pdf (Abfrage 23.10.23).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. www.bmfsfj.de/resource/blob/94268/a974404ff4a9f51a20136bfc8a1e2047/maennliche-fachkraefte-kitas-data.pdf (Abfrage 26.10.23).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)/Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2016): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2019): Das Gute-Kita-Gesetz: Für gute Kitas bundesweit. www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-zur-weiterentwicklung-der-qualitaet-und-zur-teilhabe-in-der-kindertagesbetreuung-gute-kita-gesetz--127136 (Abfrage: 23.10.23).
- Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021): 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. www.bmfsfj.de/resource/blob/190854/bc75f4d18c0a3235e9be28d1eacfd76a/gute-kita-bericht-2021-data.pdf (Abfrage: 23.10.23).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022): Bundesprogramm Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher. fachkraefteoffensive.fruehechancen.de (Abfrage: 23.10.23).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022): Wege in den Beruf der Erzieherinnen und Erzieher in Nordrhein-Westfalen. fachkraefteoffensive.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Fachkraefteoffensive/Nordrhein-Westfalen_Wege_in_den_Beruf_der_Erzieherinnen_und_Erzieher.pdf (Abfrage: 23.10.23).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022): Infopapier KiTa-Qualitätsgesetz: Großer Schritt für mehr Chancengerechtigkeit. www.bmfsfj.de/resource/blob/206008/92ddfd71e2a5caff08c7dbf92fe0ad9/20221202-info-papier-kita-qualitaetsgesetz-data.pdf (Abfrage: 23.10.23).
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2022): Partizipation. www.bmz.de/de/service/lexikon#lexikon=14752 (Abfrage: 23.10.23).
- Bundesregierung, die (2022): Rechtsanspruch für unter Dreijährige. www.bundesregierung.de/breg-de/themen/rechtsanspruch-fuer-unter-dreijaehrige-413834 (Abfrage: 23.10.23).

- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2002): „Früh übt sich ... Gesundheitsförderung im Kindergarten. Band 16.
- Büttner, Christian (2002): Berufsrolle und -auftrag von Erzieher/innen im Wandel neuer Anforderungen? www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/berufsbild-arbeitsituation/731 (Abfrage: 26.10.23).
- Cantzler, Anja (2019): Gruppenleitung in der Kita: Haltung – Rolle – Aufgaben. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Charmaz, Kathy C. (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2. Auflage. Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH: Wiesbaden, S. 181–206.
- Cloos, Peter (2014): Konturen einer kindheitspädagogischen Professionsforschung. In: Betz, Tanja (Hrsg.)/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, S. 100–115.
- Cloos, Peter (2016): Berufliche Aus- und Weiterbildung und Forschung. In: Helm, Jutta (Hrsg.)/Schwertfeger, Anja (Hrsg.): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Beltz Juventa: Weinheim und Basel.
- Colberg-Schrader, Hedi (1999): Kindergarten – selbstverständlicher Teil kindlichen Lebens. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39. Beiheft. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, S. 99–116.
- Colberg-Schrader, Hedi (2000): Erzieherin – Berufsbild mit neuen Konturen. Aufgeprofil, Selbstverständnis und Zukunftschancen. Don Bosco: München.
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (1990): Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. In: Qualitative Sociology, Vol. 13, No. 1, 1990. S. 3–21.
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (1996): Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Beltz Juventa: Weinheim und Basel.
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (2008): Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures für Developing Grounded Theory. 3. Auflage. Sage: Thousand Oaks/CA.
- Corbin, Juliet (2011): Eine analytische Reise unternehmen. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2. Auflage. Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH: Wiesbaden, S. 163–180.
- Costa, Paul T. Jr./McCrae, Robert R. (1991): Four ways five factors are basic. In: Person. individ. Diff. (1992). Vol. 13, No. 6, S. 653–665.
- Deci, Edward/Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 2, S. 223–238.
- Deutscher Bildungsrat (1972): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Ernst Klett: Stuttgart.
- Dahlberg, Gunilla Margareta/Moss, Peter (2007): Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. In: CESifo DICE Report. DOI: 10.4324/9780203966150.
- Deutschlandfunk (2022): Personalmangel in Kitas. „Die gesellschaftliche Anerkennung fehlt komplett“. www.deutschlandfunkkultur.de/kita-erzieher-mangel-100.html (Abfrage: 23.10.23).
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Franz-Olaf (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. 2. Auflage. Leske und Budrich: Opladen.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH: Wiesbaden, S. 197–218.

- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription/Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Eigenverlag: Marburg.
- Dreyer, Rahel (2018): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland und Frankreich. Ausbildungsstrukturen, Profil und Rolle des pädagogischen Personals im Vergleich. www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Ki-TaFT_Dreyer_2018_FBBEinDeutschlandundFrankreich.pdf (Abfrage: 23.10.23).
- Duden (2022): Toleranz. www.duden.de/rechtschreibung/Toleranz (Abfrage: 23.10.23).
- Duden (2023): Ambiguität. www.duden.de/rechtschreibung/Ambiguitaet (Abfrage: 23.10.23).
- Eurostat (2023): International Standard Classification of Education (ISCED). [ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_\(ISCED\)](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED)) (Abfrage: 26.10.23).
- European Commission (2023): Early childhood education and care initiatives. education.ec.europa.eu/de/education-levels/early-childhood-education-and-care/early-childhood-education-and-care-initiatives (Abfrage: 23.10.23).
- Hochschule Bielefeld (2023): Bachelorstudiengang Pädagogik der Kindheit. www.hsbi.de/studiengaenge/paedagogik-der-kindheit-bachelor (Abfrage: 23.10.23).
- Faust, Gabriele/Wehner, Franziska/Kratzmann, Jens (2011): Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten – In: Journal for educational research online 3, 2, S. 38–61.
- Faust, Gabriele/Wehner, Franziska/Kratzmann, Jens (2013): Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule. In: Faust, Gabriele (Hrsg.): Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“. Waxmann: Münster, S. 137–152.
- Felfe, Jörg/Six, Bernd (2006). Die Relation von Arbeitszufriedenheit und Commitment. researchgate.net/publication/309726302_Die_Relation_von_Arbeitszufriedenheit_und_Commitment (Abfrage 26.10.23).
- Ferreira, Yvonne (2020). Arbeitszufriedenheit: Grundlagen, Anwendungsfehler, Relevanz. Kohlhammer Verlag: Stuttgart.
- Fietze, Simon (2011). Arbeitszufriedenheit und Persönlichkeit: „Wer schaffen will, muss fröhlich sein!“. German Socio-Economic Panel Study (SOEP): Berlin.
- Frankfurt Allgemeine Zeitung (2018): Erzieher sollen so viel wie Grundschullehrer verdienen. www.faz.net/aktuell/politik/inland/giffey-erzieher-sollen-so-viel-wie-grundschullehrer-verdienen-15511930.html (Abfrage: 26.10.23).
- Freidson, Eliot (1999): Theory of Professionalism: Method and Substance. In: International Review of Sociology. Vol. 9, No. 1.
- Freidson, Eliot (2003): In: Books: Review Symposium on Eliot Freidson's Professionalism: The Third Logic. Journal of Health Politics, Policy & Law. Feb. 2003, Vol. 28 Issue 1. S. 168–172.
- Freire, Paulo (1973): Pedagogy of the oppressed. The Seabury Press: New York, NY.
- Frenkel-Brunswik, Else (1949): Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. In: Journal of Personality 18, S. 108–143.
- Frühe Chancen (2017): Verbände fordern einheitliche Qualitätsstandards für Kitas. www.ag-familie.de/media/docs17/170328_Verbaendeerklaerung_Kitaqualitaet.pdf (Abfrage: 26.10.23).
- Fthenakis, Wassilios E. (1998): Erzieherqualität: Operationalisierung, empirische Überprüfung und Messung eines Konstrukts. In: Fthenakis, Wassilios E./Textor, Martin R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Beltz Verlag: Weinheim und Basel. S. 52–74.

- Geis-Thöne, Wido (2020): Kinderbetreuung: In Deutschland fehlen immer mehr Betreuungsplätze. Institut der deutschen Wirtschaft. www.iwkoeln.de/presse/pressemitteilungen/wido-geis-thoene-in-deutschland-fehlen-immer-mehr-betreuungsplaetze.html (Abfrage: 26.10.23).
- Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern – sechstes Gesetz zur Ausführung des Achten Buches Sozialgesetzbuch (2020). Kinderbildungsgesetz (KiBiz). Die Justiz des Landes Nordrhein-Westfalen.
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2022): Tarifrunde TVöD 2023. 10,5 Prozent, mindestens 500 Euro mehr Gehalt. www.gew.de/aktuelles/detailseite/wir-brauchen-spuerbare-gehaltserhoehungen (Abfrage: 26.10.23).
- Gläser-Zikuda, Michaela (2013): Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In: Aguado, Karin/Heine, Lena/Schramm, Karen (Hrsg.). Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Lang: Frankfurt am Main, S. 136–159.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory Strategies für Qualitative Research. New Brunswick (USA) and London (UK): A Division of Transaction Publishers.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2008): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Aus dem Amerikanischen von Paul, Axel T./Kaufmann, Stefan. Hans Huber Verlag: Bern.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In: L. Wheeler (Ed.), Review of Personality and Social Psychology: Vol. 2. Sage: Beverly Hills, CA, pp. 141–165.
- Gottschall, Karin/Hagemann, Karen (2002). Die Halbtagschule in Deutschland: Ein Sonderfall in Europa? In: Bundeszentrale für politische Bildung: Aus Politik und Zeitgeschichte. Band 41/2002. S. 12–22. www.bpb.de/medien/26692/KY7CUT.pdf (Abfrage: 26.10.23).
- Grgic, Mariana (2019): Gekommen, um (nicht) zu bleiben. In: Deutsches Jugendinstitut. Frühe Bildung. Bilanz und Perspektiven für Deutschland. S. 30–33. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull121_d/DJI_1_19_Web.pdf (Abfrage: 26.10.23).
- Grundmann, Matthias/Kunze, Iris (2008): Systematische Sozialraumforschung: Urie Bronfenbrenners Ökologie der menschlichen Entwicklung und die Modellierung mikrosozialer Raumgestaltung. In: Kunze, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Schlüsselwerke der Sozialraumforschung. Traditionslinien in Text und Kontexten. VS Verlag für Sozialwissenschaften | BWV Fachverlage GmbH: Wiesbaden, S. 172–188.
- Gusy, Christoph (2005): Zusammenfassung: Partizipation durch Inklusion. In: Gusy, Christoph/Haupt, Heinz-Gerhard (Hrsg.): Inklusion sind Partizipation. Campus Verlag: Frankfurt/New York, S. 247–257.
- Hackman, Richard J./Oldham, Greg R. (1976): Motivation through the Design of Work: Test of a Theory. Organizational Behaviour and human performance. In: Organizational Behavior and Human Performance. Volume 16, Issue 2, S. 250–279.
- Hanke, Petra/Backhaus, Johanna/Bogatz, Andrea (2013): Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Waxmann: Münster.
- Hans-Böckler-Stiftung (2002). Mitarbeiterzufriedenheit. Der Setzkasten GmbH: Düsseldorf.
- Harmsen, Thomas (2004): Die Konstruktion professioneller Identität in der Sozialen Arbeit: theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Carl-Auer-Verlag: Heidelberg.

- Harmsen, Thomas (2011): Die Konstruktion professioneller Identität im Studium der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 195–210.
- Hattie, John/Timperley, Helen (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, S. 81–112.
- Heiner, Maja (2004): Professionalität in der sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart.
- Helffferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manuel für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Helm, Jutta (2016): Zur Geschichte kindheitspädagogischer Arbeitsfelder. In: Helm, Jutta/Schwertfeger, Anja (Hrsg.): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, S. 16–35.
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011): Pädagogische Professionalität. Beltz Juventa: Weinheim und Basel.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Verlag Barbara Budrich: Opladen und Toronto.
- Hemmerling, Annegret (2007): Der Kindergarten als Bildungsinstituten. Hintergründe und Perspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-90753-6 (Abfrage: 26.10.23).
- Hertlein, Gabriele (2012): Erzieher/innen-Persönlichkeit und Idealismus in Zeiten des Mangels an pädagogischen Fachkräften. www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/erzieher-in-ausbildung-an-fachschulen/2252/ (Abfrage: 26.10.23).
- Herzberg, Frederick/Mausner, Bernard/Bloch Snyderman, Barbara (1959). *The Motivation to Work*. Routledge Taylor/Francis Group: London and New York.
- (Fach)Hochschul- und Weiterbildungsportal Deutschland (2022): Bachelor Soziale Arbeit. www.fachhochschule.de/studium/bachelor_soziale_arbeit_21089 (Abfrage: 26.10.23).
- Hoffmann, Hilmar (2011): Erzieherin. In: nifbe. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=246:erzieherin&catid=99 (Abfrage: 26.10.23).
- Hopf, Christel/Weingarten, Elmar (1979): *Qualitative Sozialforschung*. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Institut DGB-Index Gute Arbeit (2020): Jahresbericht 2020 Ergebnisse der Beschäftigtenbefragung zum DGB-Index Gute Arbeit 2020. index-gute-arbeit.dgb.de/++co++b8f3f396-0c7f-11eb-91bf-001a4a160127 (Abfrage: 26.10.23).
- ICEC – Internationales Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (Hrsg.) (2021): Länderprofile – Systeme der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Anhang zum OECD-Bericht – Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the TALIS Starting Strong Survey 2018. München: DJI. dji.de/icec (Abfrage: 26.10.23).
- Judge, Timothy A./Ilies, Remus (2002). Relationship of Personality to Performance Motivation: A Meta-Analytic Review. In: *Journal of Applied Psychology* 2002, Vol. 87, No. 4, 797–807. DOI: 10.1037//0021-9010.87.4.797.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (2011): Der qualitative und quantitative bedarfsgerechte Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder im Alter von unter drei Jahren ist notwendig und unaufschiebbar. www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kita-politik/bildungspolitik/2206/ (Abfrage: 26.10.23).

- JFMK-Beschluss – Jugend- und Familienministerkonferenz-Beschluss (2011): Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. jfmk.de/wp-content/uploads/2018/12/Zusammenfassung-Beschluesse-2011.pdf (Abfrage: 26.10.23).
- JFMK/KMK – Jugend- und Familienministerkonferenz/Kultusministerkonferenz der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (Abfrage: 23.10.23).
- Jungbauer, Johannes (2013): Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. Abschlussbericht. Institut für Gesundheitsforschung und Soziale Psychiatrie (igsp). Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen: Aachen.
- Jürgens, Eiko/Miller, Susanne (Hrsg.) (2013): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Beltz Juventa: Weinheim und Basel.
- Kalicki, Bernhard/Jäger, Ruth/Hanssen, Kirsten/Nagel, Bernhard/Schreyer, Inge/Oberhumer, Pamela (2004): Forschungsprojekt Trägerqualität. Entwicklung von Kriterien zur Erfassung der Qualität der Arbeit von Trägern sowie Erarbeitung und Erprobung eines handhabbaren Feststellungsverfahrens – Teilprojekt V der Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder (NQI). Ergebnisbericht zur bundesweiten Befragung von Rechtsträgern im System der Tageseinrichtungen für Kinder. München.
- Keil, Johannes/Pasternack, Peer/Thielemann, Nurdin (2013): Frauen und Männer in der Frühpädagogik: eine genderbezogene Bestandsaufnahme. GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft. 5(1). S. 129–137. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-397416>
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Leske + Budrich: Opladen.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. 2. Auflage. Leske + Budrich: Opladen.
- KiBiZ – Kinderbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen (2020). recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vnd_id=18135&vnd_back=N894&sg=0&menu=1 (Abfrage: 26.10.23).
- Kliche, Thomas (2007): Leistungen und Bedarf von Kitas für Prävention und Gesundheitsförderung: Ergebnisse der bundesweiten Pilotstudie. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)/Universitätsklinikum Eppendorf (UKE): Köln, Hamburg.
- Kliche, Thomas/Töppich, Jürgen/Koch-Gromus, Uwe (2009): Leistungen und Bedarfe von Kitas für Prävention und Gesundheitsförderung. In: Bitzer, Eva M./Walter, Ulla/Lingner, Heidrun/Schwartz, Friedrich-Wilhelm (Hrsg.): Kindergesundheit stärken. Vorschläge zu Optimierung von Prävention und Versorgung. Springer Medizin Verlag: Heidelberg.
- Klinkhammer, Nicole/Horn, Marion (2023): Vergleich von Kita-Systemen in Europa. München: Deutsches Jugendinstitut. www.dji.de/veroeffentlichungen/aktuelles/news/article/682-vergleich-von-kita-systemen-in-europa.html?no_cache=1&print=1&Hsh=3121580a70bf51d5d65b3c9018e52bad (Abfrage: 26.10.23).
- KMK – Kultusministerkonferenz der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998): Einheit in der Vielfalt: 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948–1998. Hermann Luchterland Verlag: Neuwied u. a.

- KMK – Kultusministerkonferenz der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020): Rahmenplan für die Fachschule für Sozialpädagogik. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen/beschluesse/2020/2020_06_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf (Abfrage: 26.10.23).
- KMK – Kultusministerkonferenz der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021): 4. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/elementarbereich.pdf (Abfrage: 26.10.23).
- KMK – Kultusministerkonferenz der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021): 11. Qualitätssicherung. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/qualitaetsicherung.pdf (Abfrage: 26.10.23).
- KMK – Kultusministerkonferenz der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022): Elementarbereich. www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/elementarbereich.html (Abfrage: 26.10.23).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2023): EURYDICE – Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa. www.kmk.org/dokumentation-statistik/europaeisches-bildungsinformationsnetz-eurydice.html (Abfrage: 26.10.23).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2023): Qualifikationssuche. www.dqr.de/dqr/shared-docs/qualifikationen-neu/de/Erzieher-Staatlich-anerkannter-Erzieherin-Staatlich-anerkannte-Bachelor-Professional-in-Sozialwesen.html?nn=365830 (Abfrage: 26.10.23).
- Knaufl, Helen (2009): „Ich will Erzieher/-in werden“. Warum brandenburgische Fachschülerinnen und -schüler sich für den Beruf der/des Erzieher/in entscheiden. In: KiTa aktuell. BB, MV, SN, ST, TH, BE 18 (2009) 3. S. 52–54. DOI: 10.25656/01:7467.
- Knoll, Alex (2018): KiTa, Klavier und Karate – oder einfach Zuhause? In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): Gute Kindheit. Beltz Juventa: Weinheim und Basel.
- König, Anke/Kratz, Joanna/Stadler, Katharina/Uihlein, Clarissa (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentenanalyse. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF-Studien, Band 29. München.
- Konrad, Franz-Michael (2012): Der Kindergarten: seine Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. 2. Auflage. Lambertus: Freiburg im Breisgau.
- Konrad, Franz-Michael (2015): Common Traditions, Split Paths: Early Childhood Education and Care in the Federal Republic of Germany and the German Democratic Republic (1949–1990). In: Willekens, Harry/Scheiwe, Kirsten/Nawrotzki, Kristen: The Development of Early Childhood Education in Europe and North America. Palgrave Macmillan: London, S. 132–149.
- Kriegesmann, Bernd/Striewe, Frank (2010): Partizipation, Arbeitszufriedenheit und Belastung von Unternehmensberatern. Empirische Befunde zu den Auswirkungen der Arbeit in wissensintensiven Arbeitsformen. In: Industrielle Beziehungen/The German Journal of Industrial Relations. 17(1). S. 73–101.
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation Der Einstieg in die Praxis. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlagsgruppe Springer: Wiesbaden.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Auflage. Beltz Juventa: Weinheim und Basel.

- Küstert, Ivonne (2019): Narratives Interview. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer VS: Wiesbaden, S. 687–693.
- Ländermonitor (2020): Pädagogisches KiTa-Personal: Entwicklung von Voll- und Teilzeitbeschäftigung. www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/paedagogisches-personal-1 (Abfrage: 26.10.23).
- Ländermonitor (2022): Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz Juli 2021. www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/kinder-und-eltern/rechtsanspruch-beitragsfreiheit-betreuungsbedarf/rechtsanspruch-auf-einen-betreuungsplatz-1?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=map&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=07a4e855e27a42d6a6e338a539994782 (Abfrage: 26.10.23).
- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion: Theorie und Praxis. Beltz Juventa: Weinheim und Basel.
- Langer, Antje (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, S. 515–528.
- Langenscheidt (2022): Partizipation. de.langenscheidt.com/deutsch-englisch/partizipation#sense-1.1.1 (Abfrage: 26.10.23).
- Latham, Gary P./Locke, Edwin A. (1991): Self-Regulation through Goal Setting. In: Organizational Behavior und Human Decision Processes. Volume 50. S. 212–247.
- Latham, Gary P./Locke, Edwin A. (2002): Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35 Year Odyssey. In: American Psychologist. DOI: 10.1037/0003-066X.57.9.705.
- Leinenbach, Michael (2008): Im Wandel der Zeit – das Berufsbild der Erzieherin. www.kindergartenpaedagogik.de/1759.html (Abfrage: 26.10.23).
- Lenz, Claudia (2020): Ambiguitätstoleranz – ein zentrales Konzept für Demokratiebildung in diversen Gesellschaften. In: Bogojecić, Maja/Fereidooni, Karim/Lenz, Claudia: Educational Briefing 2020 Gleichheit, Unterschiedlichkeit, Mehrdeutigkeit – Kompetenzen und Haltung für den Umgang mit Diversität in Bildungsprozessen. Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa. S. 12–20.
- Lenze, Anne (2021): Alleinerziehende weiter unter Druck. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh. DOI 10.11586/2021059.
- Lieger, Catherine (2014): Professionelle Betreuung in Kindergärten. Marburg: Tectum Verlag.
- Locke, Edwin A./Bryan, Judith F. (1969). The directing function of goals in task performance. Organizational Behavior and Human Performance. In: Organizational Behavior und Human Performance. Volume 4, Issue 1. S. 35–42.
- Loose, Wiebke (2016): Das Leitfadenterview – eine unterschätzte Methode. In: Averbeck-Lietz, Stefanie/Meyen, Michael: Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Springer VS: Wiesbaden, S. 139–156.
- Luc, Jean-Noël (2015): The Spread of Infant School Models in Europe during the First Half of the Nineteenth Century. In: Willekens, Harry/Scheiwe, Kirsten/Nawrotzki, Kristen: The Development of Early Childhood Education in Europe and North America. Palgrave Macmillan.
- Luhmann, Niklas (1982): The Differentiation of Society. Columbia University Press.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Maslow, Abraham (1977). Motivation und Persönlichkeit. Walter-Verlag: Olten.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. 12. Auflage. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

- Mey, Günter/Mruck, Katja (2020): Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. 2. Auflage. Springer VS: Wiesbaden, S. 513–536.
- Mieg, Harald A. (2006): Professionalisierung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bertelsmann: Bielefeld, S. 342–349.
- Mierendorff, Johanna; Ernst, Thilo/Mader, Marius (2013): EBD Working Paper Intro. Das Projekt »Elementare Bildung und Distinktion«. Halle. wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=32579&elem=2740147 (Abfrage: 26.10.23).
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Herder: Freiburg im Breisgau. www.kita.nrw.de/system/files/media/document/file/Bildungsgrundsätze_Stand_2018.pdf (Abfrage: 26.10.23).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWN-RW) (2016): Bildungsplan zur Erprobung. www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/lehrplaene/b/gesundheits_erziehung_soziales/bfsb_ges-erz-soz_kinderpflege.pdf (Abfrage: 26.10.23).
- Moser, Michaela/Wrentschur, Michael (2018): Räume der Anerkennung und Selbstwirksamkeit Kollaboration Soziale Arbeit im Spannungsfeld von Selbstorganisation und Unterstützung. In: Fabris, Verena/Knecht, Alban/Moser, Michaela/Rybaczek-Schwarz, Robert/Schenk, Martin/Stadlober, Stefanie/Wade, Manuela: Achtung Abwertung hat ein System. ÖGB-Verlag: Wien, S. 125–138.
- Muckel, Petra (2011): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2. Auflage. Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH: Wiesbaden, S. 333–352.
- Müller, Burkhard (2012): Professionalität. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 955–974.
- Mürbe, Manfred/Rieber, Dorothea/Tammen, Britta (2005): Staatsbürger-, Gesetzes- und Berufskunde. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Nagel, Bernhard (2000): Der Erzieherberuf in seiner historischen Entwicklung. In: Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, 2000 Heft 1. S. 11–13. www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/weitere-historische-beitraege/95/ (Abfrage: 26.10.23).
- Nerdinger, Friedemann W./Blickle, Gerhard/Schaper, Niclas (2018). Arbeits- und Organisationspsychologie. Springer Medizin Verlag: Heidelberg.
- Neuberger, Oswald/Allerbeck, Mechthild (1978). Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit. Erfahrungen mit dem Arbeitsbeschreibungs-Bogen (ABB). Huber: Bern, Stuttgart, Wien.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018): Fragen und Antworten zum Gesetz zur Änderung des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder vom 22. Juni 2018 (Nds. GVBl. Nr. 7/2018, S. 124 ff.) betreffend die Beitragsfreiheit im Kindergarten.
- Nittel, Dieter (2004): Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität – In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3, S. 342–357. DOI: 10.25656/01:4814.

- Nittel, Dieter/Wahl, Johannes (2014): Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung und ihr Anregungspotential für die Kindheitspädagogik. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter: Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, S. 84–98.
- Oberhuemer, Pamela (1998): Qualifizierung des Fachpersonals: Schlüsselthema in der Qualitätsdiskussion. In: Fthenakis, Wassilios E./Textor, Martin R. (Hrsg.). Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, S. 93–103. [docplayer.org/22519-Qualitaet-von-kinderbetreuung-konzepte-forschungsergebnisse-internationaler-vergleich.html](https://www.docplayer.org/22519-Qualitaet-von-kinderbetreuung-konzepte-forschungsergebnisse-internationaler-vergleich.html) (Abfrage: 26.10.23).
- Oberhuemer, Pamela (2015): Professional Profiles in Early Childhood Education and Care: Continuity and Change in Europe. In: Willekens, Harry/Scheiwe, Kirsten/Nawrotzki, Kristen: The Development of Early Childhood Education in Europe and North America. Palgrave Macmillan, S. 195–216.
- OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie. PISA 2000. Online: [<https://www.oecd.org/education/school/programmeforminternationalstudentassessmentpisa/33691612.pdf>]. Abgerufen am 14.02.23.
- OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2019): Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey. Paris: TALIS, OECD Publishing. read.oecd-ilibrary.org/education/providing-quality-early-childhood-education-and-care_301005d1-en#page4 (Abfrage: 26.10.23).
- Öffentlicher Dienst (2023): TVöD 2023: Der Tarifvertrag öffentlicher Dienst Bund/Kommunen – TVöD-Entgelttabelle, Fakten, Rechner. oeffentlicher-dienst-news.de/tvoed-gehaltsrechner-entgelttabelle-oeffentlichen-dienst-ingruppierung-vka-bund/ (Abfrage: 26.10.23).
- Öffentlicher Dienst (2023): Tarifvertrag für den Öffentlichen Dienst der Länder 2023 – Sozial- und Erziehungsdienst. oeffentlicher-dienst.info/c/t/rechner/tv-l/west?id=tv-l-sue-2023&matrix=1 (Abfrage: 26.10.23).
- Öffentlicher Dienst (2023): Gehalt für Lehrer: Lehrergehalt für Beamte und Tarifangestellte. www.oeffentlichen-dienst.de/alles-wichtige-rund-um-das-thema-gehalt/300-grundschullehrer-gehalt-lehrergehalt.html (Abfrage: 26.10.23).
- Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH: Wiesbaden, S. 55–78.
- Oevermann, Ulrich (2013): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 119–148.
- Online Lexikon für Psychologie/Pädagogik (2023): Feedback. lexikon.stangl.eu/4603/feedback (Abfrage: 26.10.23).
- Otto, Hans-Uwe (1991): Sozialarbeit zwischen Routine und Innovation. Professionelles Handeln in Sozialadministrationen. Walter de Gruyter: Berlin und New York.
- Parsons, Talcott (1951): The social System. Taylor & Francis Group.

- Pasternack, Peter (2015): Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zahnjahresbeobachtung. Akademischer Verlagsanstalt: Leipzig. www.hof.uni-halle.de/publikation/die-teilakademisierung-der-fruehpaedagogik (Abfrage: 26.10.23).
- Peter, Richard (2002). Berufliche Gratifikationskrisen und Gesundheit. In: Psychotherapeut. 06/2002. 47:386–398. DOI:10.1007/s00278-002-0267-0.
- Petschel, Anja (2021): Kinder mit Migrationshintergrund. In: Bundeszentrale für politische Bildung. www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/datenreport-2021/bevoelkerung-und-demografie/329526/kinder-mit-migrationshintergrund/ (Abfrage: 26.10.23).
- Peucker, Christine/Gragert, Nicola/Pluto, Liane/Seckinger, Mike (2010): Kindertagesbetreuung unter der Lupe. Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Walter-Verlag: Freiburg im Breisgau.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2012): Mütterlichkeit. In: nifbe Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=209:muetterlichkeit&catid=46 (Abfrage: 26.10.23).
- Rammstedt, Beatrice/Danner, Daniel (2017). Die Facettenstruktur des Big Five Inventory (BFI). Hogrefe Verlage. doi.org/10.1026/a000002 (Abfrage: 26.10.23).
- Rammstedt, Beatrice/Koch, Karina/Borg, Ingwer/Reitz, Tanja (2004). Entwicklung und Validierung einer Kurzskafe für die Messung der Big-Five-Persönlichkeitsdimensionen in Umfragen. ZUMA Nachrichten, 28(55), S. 5–28. nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-207618 (Abfrage: 26.10.23).
- Rauschenbach, Thomas/Meier-Teubner, Christiane (2019): Kita-Ausbau in Deutschland. In: Deutsches Jugendinstitut. Frühe Bildung. Bilanz und Perspektiven für Deutschland. S. 4–9. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull121_d/DJI_1_19_Web.pdf (Abfrage: 26.10.23).
- Rosa, Hartmut (2022): Resonanz. 6. Auflage. Suhrkamp: Berlin.
- Roth, Günther (1965): Soziologie des Betriebsklimas. Studien zur Deutung empirischer Untersuchungen in industriellen Grossbetrieben. Ludwig von Friedeburg Manager in Mitteldeutschland. Karl Valentin Müller. In: American Journal of Sociology Volume 71, Number 2 Sep., 1965.
- Rudow, Bernd (2004): Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. Institut für Gesundheit und Organisation (IGO): Mannheim und Mühlhausen/Thüringen.
- Rohrmann, Tim (2014): Männer in Kitas: Zwischen Idealisierung und Verdächtigung. In: Budde, Jürgen [Hrsg.]/Thon, Christina [Hrsg.]/Walgenbach, Katharine [Hrsg.]: Männlichkeiten – Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Verlag Barbara Budrich: Opladen, Berlin, Toronto, S. 67–84.
- Rohrmann, Tim (2016): Männer in Kitas – Ganz normal?! Ein Resümee von Prof. Dr. Tim Rohrmann. In: Kindergarten heute. 04_2016. 46. Jahrgang. S. 26–29.
- Rousseau, Jean-Jaques (1963): Émile oder Über die Erziehung. Reclam: Stuttgart.
- Roux, Susanna (2002): Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Juventa Verlag: Weinheim.
- Rückert, Silvia (2011): Herausforderung Kindergarten – Kindertageträger und ihre Einrichtung Trägeraufgaben und Trägerstrukturen im Wandel. LIT Verlag: Münster und Berlin.
- Scheu, Bringfriede/Autrata, Otger (2013): Partizipation und Soziale Arbeit. Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Schnurr, Stefan (2018): Partizipation. In: Graßhoff, Gunther; Renker, Anna; Schröer, Wolfgang: Soziale Arbeit. Springer Fachmedien: Wiesbaden, S. 631–648.

- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl Marion/Nicko, Oliver (2014). AQUA Arbeitsplatz und Qualität in Kitas Ergebnisse einer bundesweitem Befragung. Staatsinstitut für Frühpädagogik: München.
- Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit. Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Beltz Juventa: Weinheim.
- Schulte Ralf/Hadelli, Dzsihad (2019): Wie zufrieden sind Erzieher/innen mit ihrer Arbeit? Jobs around you (UG): Wiesbaden.
- Schütz, Julia (2009). Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG: Bielefeld.
- Schütze, Fritz (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd, Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Franz-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Leske und Budrich: Opladen, S. 132–170.
- SGB VIII – Sozialgesetzbuch (VIII) Kinder und Jugendhilfegesetz. (2021). www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html (Abfrage: 26.10.23).
- Siegrist, Johannes (1988): Bürgerliche Berufe: Zur Sozialgeschichte der freien und akademischen Berufe im internationalen Vergleich. Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Band 80. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Siegrist, Johannes (1996). Adverse health effects of high effort/low-reward conditions. In: Occup Health Psychol. Jan 1(1). S. 27–41.
- Siegrist, Johannes (2002). Effort-reward imbalance at work and health. In: Historical and Current Perspectives on Stress and Health, Volume 2, S. 261–291. Elsevier Science Ltd. DOI: 10.1016/S1479-3555(02)02007-3.
- Siegrist, Johannes (2013). Berufliche Gratifikationskrisen und depressive Störungen. In: Nervenarzt, Nr. 84, S. 33–37. DOI: 10.1007/s00115-012-3667-6.
- Sims, Margaret (2017): Neoliberalism and early childhood. In: Cogent Education. www.researchgate.net/publication/319043523_Neoliberalism_and_early_childhood (Abfrage: 26.10.23).
- Siraj-Blatchford, Iram/Hallet, Elaine (2014): Effective and Caring Leadership in the Early Years. SAGE Publications Ltd.
- Spector, Paul E. (1997). Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences. Sage Publications: Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Statistisches Bundesamt (2010): Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2010. www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00015268/5225402107004.pdf (Abfrage: 26.10.23).
- Statistisches Bundesamt (2013): Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2013. www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00015275/5225402137004_korr14_07_2014.pdf (Abfrage: 26.10.23).
- Statistisches Bundesamt (2016): Erwerbstätigkeit von Müttern: Deutschland über EU-Durchschnitt. [www.destatis.de/Europa/DE/Thema/Bevoelkerung-Arbeit-Soziales/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetige_Muetter.html#:~:text=M%C3%BCtter%20in%20der%20Bundesrepublik%20sind,dem%20europ%C3%A4ischen%20Durchschnitt%20\(68%20%25\)](http://www.destatis.de/Europa/DE/Thema/Bevoelkerung-Arbeit-Soziales/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetige_Muetter.html#:~:text=M%C3%BCtter%20in%20der%20Bundesrepublik%20sind,dem%20europ%C3%A4ischen%20Durchschnitt%20(68%20%25)) (Abfrage: 26.10.23).
- Statistisches Bundesamt (2017): Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2017. www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00042782/5225402177004_Korr20042018.pdf (Abfrage: 26.10.23).

- Statistisches Bundesamt (2021): Betreuungsquote der Kinder unter 6 Jahren in Kindertagesbetreuung am 01.03.2021 nach Ländern. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/inhalt.html (Abfrage: 26.10.23).
- Statistisches Bundesamt (2021): Kinder in Kindertageseinrichtungen zum 1. März 2021 nach Bundesländern. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402217004.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage: 26.10.23).
- Statistisches Bundesamt (2021): Personal in Kindertagesbetreuung steigt 2021 um 3,2% gegenüber Vorjahr. www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/09/PD21_449_225.html (Abfrage: 26.10.23).
- Statistisches Bundesamt (2022): Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2022. www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/09/PD21_449_225.html (Abfrage: 26.10.23).
- Statistisches Bundesamt (2022): Europäische Union: Erwerbsquoten in den Mitgliedsstaaten, aufgeschlüsselt nach Geschlecht im 3. Quartal. de.statista.com/statistik/daten/studie/188794/umfrage/erwerbsquote-in-den-eu-laendern (Abfrage: 26.10.23).
- Staub-Bernasconi, Silvia (2013): Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards. Soziale Arbeit – eine verspätete Profession? In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien: Wiesbaden, S. 23–48.
- Staw, Barry M./Ross, Jerry (1985). Stability in the midst of change: A dispositional approach to job attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 70(3), S. 469–480.
- Steinlin, Céilia/Dölitzsch, Claudia/Fischer, Sophia/Schmeck, Klaus/Fegert, Jörg M./Schmid, Marc (2016): Der Zusammenhang zwischen Burnout-Symptomatik und Arbeitszufriedenheit bei pädagogischen Mitarbeitenden in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. *Prax. Kinderpsychiat.* 65/2016, S. 162–180.
- Stichweh, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp: Frankfurt am Main, S. 49–69.
- Stichweh, Rudolf (2000): Professionen im System der modernen Gesellschaft. In: Merten, Roland (Hrsg.): Systemtheorie Sozialer Arbeit – Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Leske + Budrich: Opladen.
- Stichweh, Rudolf (2005): Einleitung 2: Inklusion sind Exklusion. In: Gusy, Christoph/Haupt, Heinz-Gerhard (Hrsg.): Inklusion sind Partizipation. Campus Verlag: Frankfurt/New York, S. 35–48.
- Stranat, Petra/Schpolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Waxmann: Münster und New York.
- Strehmel, Petra (2008): Wovon hängt „gute Bildung“ tatsächlich ab? In: *Kindergarten heute* 1/2008. www.kindergarten-heute.de/zeitschrift/hefte/inhalt_lesen.html?k_beitrag=2202804 (Abfrage: 26.10.23).
- Strehmel, Petra (2020): Qualität sichern durch starke Leitung. In: *KiTa aktuell ND*, S. 244–247. www.nifbe.de/index.php/fachbeitraege-von-a-z?view=item&id=893 (Abfrage: 26.10.23).

- Striwe, Frank (2007): Partizipation, Arbeitszufriedenheit und Belastung in „neuen“ Organisationsformen am Beispiel von Beratungsunternehmen. In: Zeitschrift für Personalforschung. 21 (4/2007). S. 474–477.
- Strübing, Jörg (2021): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. 4. Auflage. Springer VS: Wiesbaden.
- Taylor, Frederik Winslow (1922). Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung. Verlag von R. Oldenbourg: München und Berlin.
- Textor, Martin R. (2002): Die Aufgaben von Erzieher/innen neu bestimmen! www.kindergartenpaedagogik.de/845.html (Abfrage: 26.10.23).
- The National Archive (2004): Early Years. The Stationery Office, London. <https://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2004/02/0304268es.pdf> (Abfrage: 26.10.23).
- Thole, Werner (2012): Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH: Wiesbaden, S. 19–72.
- Tietze, Wolfgang (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Luchterland: München.
- Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Pädagogik. 53. Beiheft. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, S. 16–35.
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.)/Viernickel, Susanne (Hrsg.); Dittrich, Irene/Grenner, Katja/Sommerfeld, Verena/Hanisch, Andrea/Groot-Wilken, Bernd (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein nationaler Kriterienkatalog. 3. Auflage. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, Berlin.
- UNICEF (1989): UN-Kinderrechtskonvention. Konvention über die Rechte des Kindes. Deutsches Komitee für UNICEF e.V.: Köln.
- Veil, Mechthild (2003): Kinderbetreuungs-Kinderbetreuung-Kulturen in Europa: Schweden, Frankreich, Deutschland. www.bpb.de/apuz/27323/kinderbetreuungs-kulturen-in-europa-schweden-frankreich-deutschland?p=all (Abfrage: 26.10.23).
- Ver.di Rundfunk (2023): #aufwerten JETZT!. rundfunk.verdi.de/ueber-uns/nachrichten/++co++c239a2a6-03c1-11e5-a483-525400a933ef (Abfrage: 26.10.23).
- Viernickel, Susanne/Voss, Anja (2012): STEGE Strukturuqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. UK NRW Unfallkasse Nordrhein-Westfalen. www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=20674&token=9d0413d1612a043e64cd74e9e71d51fcfecfd13ec&sdownload= (Abfrage: 26.10.23).
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefan/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zur guten Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtung. Der Paritätische Gesamtverband, Diakonie, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Berlin.
- Viernickel, Susanne/Voss, Anja/Mauz, Elvira (2017): Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern. Beltz Juventa: Weinheim und Basel.
- Vroom, Victor H. (1964). Work and Motivation. John Wiley & Sons, Inc.: New York, London, Sydney.
- Wehner, Franziska/Pohlmann-Rother, Sanne (2012): Zur Verbreitung von Kooperationsaktivitäten und Förderprogrammen beim Übergang in die Grundschule. In: Franz, Ute/Pohlmann-Rother, Sanne/Faust, Gabriele/Wehner, Franziska/Kratzmann, Jens: Kooperation von KiTa und Grundschule: eine Herausforderung für das pädagogische Personal. Carl Link: Köln.

- Weltzien, Dörte/Hohagen, Jesper/Kassel, Laura/Pasquale, Denise/Wirth, Charlotta (2022).
Wissenschaftlicher Abschlussbericht: Gewinnung von Nachwuchs – Bindung der Profis: Evaluation des Bundesprogramms „Fachkräfteoffensive“ (GeBiFa). Freiburg.
- Wolf, Karin/Grgic, Mariana (2009). Kindertagesbetreuung im europäischen Vergleich. Die Chancen von EU-SILC und die aktuellen Grenzen. Deutsches Jugendinstitut e.V.: München.
- Züchner, Ivo/Cloos, Peter (2012): Das Personal der Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH: Wiesbaden, S. 933–954.

Eidesstattliche Erklärung

(nach der Rahmenpromotionsordnung der Universität Bielefeld vom 15. Juni 2010)

Hiermit erkläre ich, Anne Ruppert

- dass mir die geltende Promotionsordnung der Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie bekannt ist,
- dass ich die Dissertation selbst angefertigt habe, keine Textabschnitte von Dritten oder eigener Prüfungsarbeiten ohne Kennzeichnung übernommen habe und alle von mir benutzten Hilfsmittel und Quellen in meiner Arbeit angegeben habe,
- dass Dritte von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Vermittlungstätigkeiten oder für Arbeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen,
- dass ich die Dissertation noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfungen eingereicht habe,
- ob ich die gleiche, eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule als Dissertation eingereicht habe und dass ich gegebenenfalls das Ergebnis mitteile.

Ort, Datum

Unterschrift

Anhang

I Interviews

I/I Übersicht Interviews

Tabelle 21: Sampling der vorliegenden Untersuchung

	Datum	Pseudonym	Alter	Position/ Ausbildung	Trägerschaft	Arbeitszeit	Sonstiges
1	29.01.20	Nicole	38 Jahre	Erzieherin, Heilpädagogin	Privater Träger	22 Stunden	
2	30.03.20	Tanja	59 Jahre	Erzieherin	Konfessionel- ler Träger	36 Stunden	Abwesen- heitsver- tretung der Leitung
3	03.04.20	Sandra	24 Jahre	Kinderpflege- rin/Erzieherin	Konfessionel- ler Träger	Vollzeit	
4	08.04.20	Stefanie	34 Jahre	Erzieherin	Konfessionel- ler Träger	Vollzeit	
5	22.04.20	Katrin	63 Jahre	Leitung	Privater Träger	35 Stunden	
6	04.05.20	Claudia	40 Jahre	Leitung	Privater Träger	Vollzeit	Leitung (3,25 päd. Stunden)
7	07.05.20	Melanie	41 Jahre	Leitung	Wohlfahrt	Vollzeit	
8	11.05.20	Julia	50 Jahre	Leitung	Konfessionel- ler Träger	Vollzeit	Leitung (13 Stunden)
9	18.05.20	Daniela	39 Jahre	Fachberatung	Konfessionel- ler Träger	Vollzeit	
10	28.05.20	Kerstin	56 Jahre	Fachberatung	Konfessionel- ler Träger	35 Stunden, 20 Stunden als Fachbe- ratung	
11	06.08.20	Anja	51 Jahre	Fachberatung	Wohlfahrt	Teilzeit	
12	11.08.20	Christian	41 Jahre	Trägerver- treter	Privater Trä- gerschaf	Vollzeit	

I/II Abbildungen Interviews

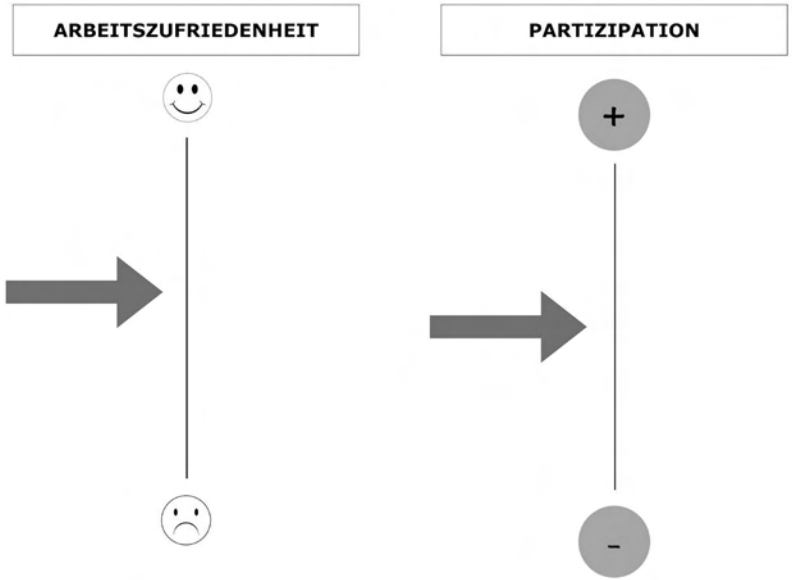


Abbildung 39: Skala Arbeitszufriedenheit und Partizipation. (Eigene Darstellung)

I/III Transkriptionsregeln

- Es wird lautsprachlich transkribiert. Dialekte o. ä. werden nicht transkribiert.
- Besonders lautes Sprechen oder leises Schweigen wird nicht transkribiert.
- Zustimmungde oder nachdenkliche Äußerungen, wie „mmmh“ werden transkribiert. Auf die Transkription von Füllwörtern, z. B. „ähm“ wird verzichtet.
- Lautäußerungen oder besonders hervorzuhebende nonverbale Äußerungen werden in Klammern notiert, z. B. ((lacht)).
- Redepausen/Denkpausen werden mit ... dargestellt.
- Wörtliche Rede in den Aussagen wird mit »xxx« dargestellt.
- Die Interviewerin wird als solche im Transkript benannt. Die Namen der Interviewpartner:innen werden ersetzt durch die häufigsten Vornamen im Jahr 1975. Dieses ist das Geburtsjahr des Durchschnittsalters der Interviewpartner:innen.
- Jeder Gesprächsbeitrag wird in einem neuen Abschnitt aufgeführt. Die Abschnitte sind nummeriert und dienen der Zitation.
- Rückschlüsse und Querverweise auf andere Personen werden anonymisiert dargestellt (vgl. Kuckartz 2014, S. 136).

Zusatz:

- Die Fragen des Leitfadeninterviews werden in den Transkripten farblich hervorgehoben.

