Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen Abteilung Münster Fachbereich Sozialwesen

Masterthesis im Studiengang "Teilhabeorientierte Netzwerke in der Heilpädagogik"

Perspektiven und Konsequenzen für Kindertageseinrichtungen - Ein Diskurs

vorgelegt von: Eva-Maria Ruthmann (515355)

Friederike Schlingensiepen (515357)

Abgabedatum: 18.03.2022

Erstleserschaft: Prof. Dr. Heinrich Greving

Zweitleserschaft: Prof.'in Dr.'in Ursula Böing

Vorwort

Stellen Sie sich einmal vor...

es ist Montagmorgen, 07.15 Uhr. Sie gehen zur Arbeit. Noch ist es dunkel draußen, doch als Sie ankommen, warten schon zwei sichtlich gestresste Elternteile mit ihren Kindern vor der Tür. Ihre Arbeitszeit beginnt eigentlich erst um 07.30 Uhr, trotzdem wechseln Sie noch ein paar Sätze mit den Eltern, nehmen die Kinder mit ins Büro und hören die neuen Nachrichten auf dem Anrufbeantworter ab: Drei Eltern möchten wissen, ob sie ihre Kinder trotz Husten heute bringen dürfen. Eine Kollegin hat sich krankgemeldet. Eine ist seit dem Sommer in Elternzeit. Sie arbeiten also heute wieder ganz alleine, denn es gibt keine Vertretung, dafür einen gravierenden Mangel an Fachkräften. Dabei wäre eigentlich heute die "Anti-Burnout"-Fortbildung gewesen, doch die können Sie nicht besuchen, schließlich sind Sie jetzt den ganzen Tag für 25 Kinder allein verantwortlich. Vielleicht kann immerhin die Praktikantin aushelfen.

Gegen 08.30 Uhr sind alle Kinder da. Die Hälfte von ihnen möchte jetzt gern frühstücken. Die anderen Kinder sind jedoch strikt dagegen und möchten nach draußen auf den Spielplatz. Die Lautstärke im Gruppenraum hat einen Pegel erreicht, der zwischen startendem Flugzeug und Hardrock-Konzert zu verorten ist. Während Sie auf einem der kleinen Holzstühle für Kinder sitzen und versuchen, dafür zu sorgen, dass das Frühstück annähernd geordnet abläuft, denken Sie mit schlechtem Gewissen daran, dass heute eigentlich ein pädagogisches Lernangebot für die Kinder auf dem Plan steht. Ihre Einrichtung hat schließlich einen Bildungsauftrag. Doch ohne Ihre Kollegin wird das Angebot nicht stattfinden können, denn die Kinder müssen ja auch beaufsichtigt werden. Stattdessen werden Sie heute Nachmittag die Bildungsdokumentation anfertigen müssen - an Ihrem privaten Laptop, denn Ihr Arbeitgeber kann Ihnen leider keinen zur Verfügung stellen. Vermutlich machen Sie das nach Feierabend in Ihrer Freizeit, denn Überstunden werden vom Träger nicht bezahlt. Genau wie die ergonomischen Stühle für Erwachsene, die seit einem Jahr angeschafft werden sollten, damit Sie und Ihre Kolleg:innen nicht noch schlimmere Rückenschmerzen bekommen. Die haben Sie schon, weil Sie seit Jahren auf Bauteppichen und Kinderstühlen arbeiten und täglich Kinder auf den Wickeltisch heben.

Nachmittags gehen Sie mit den Kindern nach draußen. Zur Abholzeit der Kinder sind drei Elternteile zu spät und vier beschweren sich bei Ihnen darüber, dass ihre Kinder im Sandkasten ihre Kleidung schmutzig gemacht haben. Die anderen möchten "nur ganz kurz" die Vorschuluntersuchung diskutieren oder fragen, warum die Einrichtung eigentlich nur bis 17 Uhr geöffnet ist.

Abends treffen Sie sich völlig übermüdet mit einigen Freund:innen. Die meisten von ihnen arbeiten irgendwo in einer Verwaltung im Büro. Jemand sagt zu Ihnen, dass Sie ganz schön müde aussehen. Sie erzählen in Kurzform von Ihrem Arbeitstag. Jemand in der Runde kommentiert ihre Erzählung: "Kann doch gar nicht sein. Du hast doch den ganzen Tag nur gespielt, bestimmt noch Tee getrunken! Da wäre ich ja froh, wenn mein Arbeitstag so aussehen würde". Sie erzählen, dass Sie den ganzen Tag allein gearbeitet haben. Dass Ihr Arbeitgeber keine neuen Fachkräfte findet, verwundert Ihre Freund:innen. Mit Kindern spielen kann doch schließlich jeder...

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	3
2 Ausgangssituation	5
2.1 Grundlagen aus Literatur	6
2.1.1 Definition Kindertageseinrichtung	6
2.1.2 Zahlen und Fakten	6
2.1.3 Literatur und Studien	9
2.2.1 Methodik und Umsetzung	14
2.2.2 Ergebnisse	15
2.3 Die Komplexität der Situation von Kitas	25
3 Politische Perspektive	26
3.1 Politische Prioritäten	28
3.2 Ziele der Akteur:innen des Systems Kita	30
3.3 Zusammenfassung	39
4 Rechtliche Perspektive	40
4.1 Grundlegendes zur rechtlichen Situation von Kitas	41
4.2 Kinderförderungsgesetz (KiföG)	43
4.3 Kita-Qualitäts- und-Teilhabeverbesserungsgesetz (Gute-Kita-Gesetz)	45
4.4 Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (KiBiz)	48
4.5 Zusammenfassung	52
5 Soziologische Perspektive	53
5.1 Veränderte Kindheit	54
5.2 Veränderung familiärer Lebenswelten	54
5.3 Migration	56
5.4 Armut	60
5.5 Funktionswandel von Kitas	61
5.6 Die Qualität der Kitas	64
5.7 Die vier Dimensionen der Qualität frühpädagogischer Angebote	64
5.8 Einfluss struktureller Hindernisse auf soziale Ungleichheiten	68
6 Professionsperspektive	70
6.1 Entwicklung des frühpädagogischen Sektors bis heute	71
6.2 Erzieher:innenausbildung in Deutschland	74
6.3 Die Erzieher:innenausbildung in der Kritik	
6.4 Professionalisierung	78
6.5 Professionalisierung in der Frühpädagogik	80
6.5.1 Aktuelle Professionalisierungstendenzen des frühpädagogischen Sektors	80

6.5.2 Rahmenbedingungen für professionelles Handeln in Kitas	87
6.5.3 Das Risiko der Deprofessionalisierung	89
6.5.4 Erwartungen an die Professionalisierung und ihre Einlösung	91
6.6 Zusammenfassung	94
7 Analyse der Gesamtsituation von Kitas	94
7.1 Theorie und Praxis	95
7.2 Theoretische Ansätze	96
7.2.1 Systemtheoretischer Ansatz	97
7.2.2 Machttheoretischer Ansatz	99
7.2.3 Die strukturtheoretische Professionstheorie	102
7.2.4 Das Experten-Kompetenz-Modell	107
7.3 Analyseebenen	111
7.3.1 Profession und Gesellschaft (Makroebene)	112
7.3.2 Profession und Organisation (Mesoebene)	115
7.3.3 Profession und Professionelle (Mikroebene)	120
7.4 Widersprüche im Handlungsfeld Kita	124
7.4.1 Quantität ↔ Qualität	125
7.4.2 Professionalisierung ↔ Deprofessionalisierung	127
7.4.3 Inklusion ↔ Exklusion	129
7.4.4 Handlungszwang ↔ Legitimationsdruck	133
7.4.5 Bedarfe von Eltern und Kindern ↔ Bedarfe von Fachkräften	137
8 Veränderungsansätze für das System Kita	143
8.1 Kindgerechter Personalschlüssel	144
8.2 Veränderung berufsspezifischer Belastungsfaktoren	147
8.3 Kitas als Teil des Bildungssystems	151
8.4 Neustrukturierung der Erzieher:innenausbildung	155
8.5 Berufsverband für Erzieher:innen	158
8.6 Etablierung konkreter Unterstützungsmöglichkeiten	160
9 Fazit	163

1 Einleitung

Die Thematik frühkindlicher Bildung und Betreuung ist in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus gesellschaftlicher Diskurse gerückt. Schon lange ist die Kindertageseinrichtung (Kita) keine reine Betreuungseinrichtung mehr, sondern soll die kindliche Bildung und Entwicklung fördern, für eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf sorgen, Eltern unterstützen und beraten, gesellschaftliche Disparitäten ausgleichen, eine annähernde Chancengleichheit herstellen, um Kinder bestmöglich auf ihren späteren Bildungsweg vorzubereiten und vieles mehr (vgl. Peucker et al. 2017, 103). Es zeigt sich, dass die Kita mittlerweile in vielfältige, gesellschaftlich hoch relevante Prozesse involviert ist.

Die oben aufgeführten Anforderungen steigen im Zuge frühkindlicher Bildungsdebatten kontinuierlich, mit denen vor allem die pädagogischen Fachkräfte in Kitas konfrontiert werden (vgl. Rauschenbach, Meiner-Teubner 2019). Auch der Bedarf an Kita-Plätzen hat sich in den letzten Jahren stark erhöht (vgl. Textor 2021), während sich jedoch gleichzeitig der Fachkräftemangel in Kitas zuspitzt (vgl. Herrmann 2020). Die Situation der Kitas ist prekärer denn je: Obwohl gerade die ersten Jahre in der frühkindlichen Entwicklung für den späteren Bildungserfolg entscheidend sind, kann unter den aktuellen Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung kaum qualitativ hochwertige frühkindliche Betreuung und Bildung gewährleistet werden. Unzureichende Rahmenbedingungen bewirken hohe Arbeitsbelastungen der pädagogischen Fachkräfte in Kitas, unter denen die Qualität der pädagogischen Arbeit leidet (vgl. Kuger, Peter 2019).

Doch auch die Bedarfe der Fachkräfte, die aus den hohen Anforderungen resultieren, haben lange kaum Gehör (u. a. bei politischen Akteur:innen) gefunden (vgl. von Balluseck 2009) und finden es noch immer nicht, sodass die Tätigkeit in Kitas bis heute nur gering honoriert wird. Insbesondere eine umfassende Bedarfsermittlung der Fachkräfte in Kitas ist bisher kaum Gegenstand wissenschaftlichen Interesses. In dieser Hinsicht schließt diese Arbeit thematisch an die Durchführung und die Ergebnisse des Lehrforschungsprojektes "Mehr Verantwortung, höherer Anspruch, mehr Betreuung" - Bedarfsermittlung bei Fachkräften in Nordrhein-Westfalen" von Ruthmann / Schlingensiepen an, welches im Rahmen des Masterstudiengangs "Teilhabeorientierte Netzwerke in der Heilpädagogik" der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Münster, von Januar 2020 bis März 2021 durchgeführt wurde (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021). Durch eine landesweite Bedarfsermittlung bei Kita-Fachkräften in NRW konnten Bedarfe und Unterstützungswünsche der Fachkräfte erfasst werden. In der Auswertung der Ergebnisse ist die besondere Relevanz der Notwendigkeit

der Veränderung im Handlungsfeld der Kitas deutlich geworden. Aus diesem Grund werden die eruierten Bedarfe der Fachkräfte in diese Arbeit einfließen.

In der hier vorliegenden Masterthesis mit dem Titel "Perspektiven und Konsequenzen für Kindertageseinrichtungen - Ein Diskurs" soll die Situation von Kitas umfassend dargestellt, analysiert und diskutiert werden. Ziele der Arbeit sind, sowohl praxisnah als auch theoriegeleitet die Herausforderungen hervorzuheben, von denen das System Kita betroffen ist und die Notwendigkeit eines Umbruchs zu verdeutlichen, um im Anschluss wissenschaftlich fundiert den Anspruch auf Veränderung erheben zu können. Dabei sollen die Bedarfe unterschiedlicher Akteur:innen des Systems Gehör finden. In diesem Zuge wird mit der Darstellung der hohen Anforderungen auch eine Aufwertung des Erzieher:innenberufs in der Gesellschaft verfolgt.

Für die Untersuchung der Forschungsthematik werden folgende Forschungsfragen zugrunde gelegt:

- 1. Wie stellt sich die Situation von Kitas dar?
- 2. Welche Konsequenzen lassen sich daraus ableiten und welche Perspektiven eröffnen sich?

In der Auseinandersetzung mit der Forschungsthematik wird im Verlauf der Arbeit zunächst die allgemeine Situation von Kitas in Deutschland beschrieben. Um ein differenziertes Bild darstellen zu können, werden im Anschluss vier Perspektiven formuliert, die die Einflüsse verschiedener Faktoren auf das System Kita zeigen. Zunächst wird dazu die Bedeutung politischer Prozesse für die Kita in den Blick genommen. In der rechtlichen Perspektive werden die gesetzlichen Rahmenbedingungen aufgeführt, die die Arbeitsgrundlage für Kitas bilden. Diese werden mit Blick auf die Tätigkeit in Kitas evaluiert. Im Anschluss werden soziologische Aspekte aufgegriffen, wie der Funktionswandel der Kita durch gesellschaftliche Veränderungen und die Bedeutung der Qualität frühpädagogischer Arbeit für soziale Mobilität und Chancengleichheit. Ein Augenmerk liegt dabei auf dem Einfluss struktureller Hindernisse. In der Professionsperspektive werden aktuelle Professionalisierungstendenzen des frühpädagogischen Arbeitsfeldes dargestellt. In diesem Zuge wird auf die Entwicklung dieses Arbeitsfelds eingegangen, u. a. um das gesellschaftliche Ansehen des Erzieher:innenberufs historisch begründen zu können. Anknüpfend werden die Erwartungen an die Professionalisierung der Frühpädagogik sowie sich andeutende Deprofessionalisierungstendenzen in den Blick genommen.

Im Anschluss erfolgt, auf die verschiedenen Perspektiven aufbauend, eine Analyse der Gesamtsituation von Kitas auf Grundlage verschiedener Theorien und Analyseebenen, bei denen insbesondere die Bedeutung der Profession hervorgehoben wird. Um die sich im Verlauf herauskristallisierenden Dynamiken und zum Teil widersprüchlichen Anforderungen und Bedarfe zu veranschaulichen, werden diese anschließend in Form von konkreten Widersprüchen dargelegt. Aufbauend auf den Perspektiven und den dargestellten Problematiken und Spannungsfeldern im Handlungsfeld Kita werden schließlich Konsequenzen erläutert, die in Form von Veränderungsansätzen zu einer Verbesserung der Situation von Kitas beitragen können.

2 Ausgangssituation

Die Kindertagesbetreuung steht zunehmend im Fokus gesellschaftlicher Diskussionen, da sie zu den zentralen Zukunftsaufgaben in Deutschland gehört. Eine qualitativ hochwertige Kindertagesbetreuung ist ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung und Chancengleichheit von Kindern, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und stellt die Bedingung für die Teilhabe von qualifizierten Elternteilen am Arbeitsmarkt dar. Daher ist der qualitative und quantitative Ausbau verschiedener Kindertagesbetreuungsangebote von großer Bedeutung (vgl. Statistisches Bundesamt et al. 2021, 65). Das System Kita befindet sich in einem kontinuierlichen Wandel von Einrichtungen mit dem Schwerpunkt auf Betreuung hin zu frühkindlichen Bildungseinrichtungen. Im Bereich der Kindertagesbetreuung hat sich für Eltern und Kinder in den letzten Jahren vieles zum Positiven entwickelt, wie bspw. beitragsfreie Kita-Jahre. Dennoch ist nicht zu vernachlässigen, dass sich auch die Anforderungen an Familien erhöht haben, worauf vor allem in der soziologischen Perspektive eingegangen wird. Auch Fachkräfte in Kitas stehen steigenden Anforderungen gegenüber (vgl. Peucker et al. 2017, 103), die im Verlauf detaillierter geschildert werden. Dadurch geraten sie in (unumgehbare) Spannungsfelder, denn in der Regel sind die Fachkräfte (noch) nicht adäquat auf die sich verändernden Herausforderungen eingestellt.

Aus diesem Grund wurde die Thematik der aus der Situation von Kitas resultierenden Bedarfe im Lehrforschungsprojekt von Ruthmann / Schlingensiepen aufgegriffen. In Zusammenarbeit mit der Einrichtungsleitung des Familienzentrums Arche Noah in Ahlen (Kreis Warendorf) wurden die Bedarfe der Fachkräfte in Kitas in NRW im Jahr 2020 erhoben, worauf im Folgenden detaillierter eingegangen wird.

Im Laufe des Projektes zeigte sich, dass das System Kita seit Jahren mit zunehmenden Anforderungen und Erwartungen konfrontiert wird, ohne die notwendigen Ressourcen zu erhal-

ten. Es hat sich weiter herausgestellt, dass sich diese Situation, obwohl die Dynamik bekannt ist, wenig verändert hat. Die Veränderungen im Handlungsfeld führen den Ergebnissen des Projektes zufolge zu einer Verschärfung des Ungleichgewichts zwischen den Erwartungen von außen und den Kapazitäten des Systems Kita.

Es hat sich gezeigt, dass die Auswirkungen der Corona-Pandemie im Vergleich zu anderen Problematiken des Systems Kita einen vergleichsweisen niedrigen Stellenwert haben. Zum Teil wurde die praktische Arbeit während der sogenannten Notbetreuung in den Einrichtungen durch die Fachkräfte sogar als positiver beurteilt (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, XLVI). Die durch die Corona-Pandemie bedingten Schließungen der Kitas haben allerdings dazu beigetragen, dass Kitas kurzzeitig in den Blick der gesellschaftlichen Öffentlichkeit getreten sind. Die mediale und öffentliche Aufmerksamkeit, die der Relevanz von Kitas durch die Corona-Pandemie und den damit verbundenen Kita-Schließungen zuteilwurde, hat sich jedoch inzwischen (Anfang des Jahres 2022) gelegt.

Um die Ausgangssituation detailliert beschreiben zu können, wird im Folgenden zunächst auf grundlegende Literatur und die Ergebnisse des Lehrforschungsprojektes eingegangen.

2.1 Grundlagen aus Literatur

2.1.1 Definition Kindertageseinrichtung

Zum entsprechenden Verständnis wird der grundlegende Begriff "Kindertageseinrichtung" definiert. Kindertageseinrichtungen (Kitas, oder auch Kindertagesstätten) sind Einrichtungen, die für Kinder im Vorschulalter halb- oder ganztägige Betreuungsmöglichkeiten anbieten. Dabei lassen sich anhand des Alters der Kinder verschiedene Formen der Betreuung spezifizieren: Krippen (für Kinder unter drei Jahren), Kindergärten (für Kinder zwischen ca. drei und sechs Jahren) und Horte (für Kinder im Schulalter) (vgl. Greving, Ondracek 2014, 428). Diese Arbeit bezieht sich ausschließlich auf die Einrichtungen bzw. Betreuungsformen für Kinder unter sechs Jahren, also Krippen und Kindergärten.

2.1.2 Zahlen und Fakten

Um die Situation von Kitas möglichst umfassend zu beschreiben, werden an dieser Stelle zunächst einige grundlegende Zahlen und Fakten zu Kitas aufgeführt.

Die Zahl der in Kitas betreuten Kinder steigt bundesweit seit ca. zehn Jahren kontinuierlich an. Im Jahr 2008 wurden 3.017.896 Kinder in Kitas in Deutschland betreut. Davon waren 1.945.859 im Alter von drei bis sechs Jahren und 313.114 Kinder unter drei Jahre alt. "Zum Stichtag 1. März 2019 befanden sich [in der gesamten Bundesrepublik Deutschland] 2,9 Millionen Kinder unter sechs Jahren in Tagesbetreuung" (Statistisches Bundesamt et al. 2021, 65). Im Jahr 2008 waren bundesweit 379.146 Personen als pädagogisches Personal in Kitas tätig. Im Jahr 2018 waren es bundesweit bereits 620.653 Personen (vgl. Bock-Famulla et al. 2020, 8). Diese Zahl muss kontextualisiert werden: Auch wenn die Anzahl der Fachkräfte zwischen 2008 und 2018 einen enormen Zuwachs erfahren hat, herrscht im Bereich der Kitas ein gravierender Fachkräftemangel. Dies ist u. a. auf den quantitativen Anstieg an Betreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren zurückzuführen; diese Zahl ist zwischen 2008 und 2018 auf nahezu das Doppelte gestiegen. Im Vergleich zu anderen pädagogischen Handlungsfeldern hat der Bereich der Kindertagesbetreuung in den letzten Jahren den zahlenmäßig größten Zuwachs an Fachkräften erfahren (vgl. Helsper 2021, 244). Von diesen Fachkräften besitzen 70% einen einschlägigen Fachschulabschluss und 13,4% einen einschlägigen Berufsfachschulabschluss. 5,4% haben einen einschlägigen Hochschulabschluss und 2,1% verfügen über keinen formalen Ausbildungsabschluss (vgl. Bertelsmann Stiftung 2019, 10).

Um dem gestiegenen Bedarf an Betreuungsplätzen gerecht zu werden, wurden innerhalb der letzten Jahre bundesweit zahlreiche neue Kitas eingerichtet. Die Zahl der Kitas ist bundesweit von 2011 bis 2021 um 13,6% gestiegen (vgl. Textor 2021).

Insbesondere Niedersachen und Berlin erlebten einen starken Zuwachs an Kitas. Im bundesweiten Vergleich hat NRW mit 28,4% die niedrigste Betreuungsquote in der Altersgruppe der Kinder unter drei Jahren. Bei der Betreuungsquote handelt es sich um den Anteil der Kinder, die in einer Kita betreut werden an der Gesamtzahl der Kinder der entsprechenden Altersgruppen. 48,6% der Eltern unter Dreijähriger würden jedoch einen Betreuungsplatz für ihr Kind / ihre Kinder in Anspruch nehmen, wenn sie die Möglichkeit hätten. Somit besteht in NRW eine Differenz von ca. 20 Prozentpunkten. Das bedeutet, dass es sich an dieser Stelle nicht um ein bedarfsgerechtes Angebot handelt. "Viele Kommunen können dem in Deutschland geltenden Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz nicht nachkommen. Obwohl die Zahl der unter Dreijährigen, die in einer öffentlich geförderten Kita oder bei Tageseltern betreut werden, seit 2015 von 693.000 auf 829.000 gestiegen ist, fehlen dieses Jahr 342.000 Plätze – rund 60 Prozent mehr als noch vor fünf Jahren" (Textor 2021).

Im Jahr 2019 lag der Personalschlüssel im bundesweiten Durchschnitt bei 1:4,2 in Krippengruppen und bei 1:8,8 in Kindergartengruppen. Im Vergleich zu 2013 ist dies eine leichte

Verbesserung der Personalsituation - damals lag der Personalschlüssel in Krippengruppen bei 1:4,6 und in Kindergartengruppen bei 1:9,6 (vgl. Textor 2021). Der Personalschlüssel sowie die tatsächliche Fachkraft-Kind-Relation haben immense Auswirkungen auf die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kitas. Hier ist es relevant, zwischen Personalschlüssel und Fachkraft-Kind-Relation zu unterscheiden. Der Personalschlüssel ist ein rechnerischer Wert, der im Kita-Alltag nicht beobachtet werden kann. Er enthält die gesamte Arbeitszeit einer Fachkraft, also sowohl die unmittelbare pädagogische Arbeit als auch die mittelbare Arbeitszeit, z. B. Teamgespräche, Elterngespräche und Ausfallzeiten durch Urlaub, Fortbildungen oder Krankheit. Die Fachkraft-Kind-Relation beschreibt annähernd die reale Betreuungssituation. Sie berücksichtigt nur die sogenannte "unmittelbare pädagogische Arbeitszeit", also die direkte Kontaktzeit mit den Kindern (vgl. Bertelsmann Stiftung 2019., 15). In Beschreibungen der Situation in Kitas wird häufig der Personalschlüssel als Kriterium angeführt statt der tatsächlichen Fachkraft-Kind-Relation. Das hat zum einen den Grund, dass es sich um einen rein rechnerischen Wert handelt, wodurch sich die Werte der Personalschlüssel z. B. an verschiedenen Orten miteinander vergleichen lassen. Zum anderen erweckt der Personalschlüssel, der dementsprechend besser ausfällt als die tatsächliche Fachkraft-Kind-Relation, einen positiveren Eindruck (vgl. Bertelsmann Stiftung 2019, 15).

Für rund 1,7 Millionen Kita-Kinder war der Personalschlüssel bundesweit am 1. März 2019 nicht kindgerecht. Demnach stand in 74% der Kitagruppen kein kindgerechter Personalschlüssel zur Verfügung. In Ostdeutschland betraf dies sogar 93% der Gruppen.

Die reale Fachkraft-Kind-Relation ist häufig noch angespannter, da Arbeitszeiten für Aufgaben ohne Kinderkontakt, Urlaubszeiten, unbesetzte Stellen oder fort- und weiterbildungsbedingte Abwesenheiten der Fachkräfte den Kita-Alltag noch erschweren (vgl. Textor 2021). Beispielsweise entspricht ein Personalschlüssel von 1:7,5 einer tatsächlichen Fachkraft-Kind-Relation im Kita-Alltag von 1:11,2 (vgl. Bertelsmann Stiftung 2019, 15). Vor dem Hintergrund der UN-Kinderrechtskonvention haben Kinder Anspruch auf eine angemessene Personalausstattung. Hier sind sowohl die Zahl als auch die Qualifikation des Personals als relevante Kriterien zu nennen, um das Kindeswohl zu gewährleisten (vgl. a.a.O., 14).

Ebenso sind die Gruppengrößen bzw. möglichst kleine Kindergruppen für die Qualität der frühkindlichen Bildung relevant. Sowohl in Krippen- als auch in Kindergartengruppen haben 70% der Gruppen keine kindgerechte Größe (vgl. Bertelsmann Stiftung 2020). Die Gruppengröße steht in direktem Zusammenhang zu anderen Aspekten der Kindertagesbetreuung, wie bspw. dem Personalschlüssel oder der Lärmbelastung (kleinere Gruppen = geringere Lautstärke). In einer Kindergartengruppe sind im Durchschnitt 23 Kinder. Die Spannweite ist hier jedoch groß: Durch die Absenkung der Gruppengröße, wie sie bspw. in additiven Einrichtungen Anwendung findet, werden in diesen Einrichtungen deutlich weniger Kinder pro

Gruppe betreut. In Regelkitas werden hingegen in der Regel mehr als 23 Kinder pro Gruppe betreut. Die empfohlene Gruppengröße liegt zwischen 14 und 18 Kindern (vgl. ebd.).

Seit der Einführung des Kinderbildungsgesetzes (KiBiz) 2008 werden die Betreuungszeiten der Kinder mit den Eltern vertraglich vereinbart. Dabei können die Eltern zwischen Modellen mit 25, 35 und 45 Stunden pro Woche wählen, die ihr Kind in der Einrichtung betreut werden soll. Im Jahr 2020 wurden in NRW von den Kindern im Alter von unter drei Jahren 9% 25 Stunden pro Woche betreut, 37% 35 Stunden und 54% 45 Stunden. Ähnlich ist es bei den Kindern, die zwischen drei und sechs Jahre alt sind. Hier wurden 5% 25 Stunden betreut, 42% 35 Stunden und 52% 45 Stunden (vgl. ebd.).

Es kann davon ausgegangen werden, dass ein noch größerer Anteil der Kinder bis zu 45 Stunden in der Woche betreut werden würde, wenn die Möglichkeiten gegeben wären. Bislang ist die Anzahl der Kita-Plätze, bei denen eine 45 Stunden-Betreuung möglich ist, jedoch in vielen Kitas begrenzt. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass sich mit dem Beschäftigungsumfang der Fachkräfte der Betreuungsumfang der Kinder nicht decken lässt. Während die Kinder 45 Stunden betreut werden müssen, umfasst eine Vollzeitstelle in der Regel lediglich 38,5 bis 40 Stunden. In NRW sind 53,2% der Fachkräfte mit einem Beschäftigungsumfang einer Vollzeitstelle in Kitas tätig. Die anderen Fachkräfte sind in Teilzeit tätig (vgl. ebd.). Es kann also schon rein rechnerisch der zeitliche Betreuungsbedarf nicht gedeckt werden.

Die Rahmenbedingungen in Kitas beeinflussen eine kindgerechte Betreuung, Erziehung und Bildung (vgl. Bertelsmann Stiftung 2019, 13f.). Die Situation wird durch weitere Aspekte wie Lärm- und Stressbelastung, Burn-Out-Risiko der Fachkräfte sowie weitere Belastungen noch zusätzlich verschärft (vgl. Jungbauer, Ehlen 2013). Darauf wird im Folgenden genauer eingegangen.

2.1.3 Literatur und Studien

Zunächst werden die grundlegenden Erkenntnisse aus Literatur und Studien dargestellt, die die Thematik von Fachkräften in Kitas betreffen. Auch wenn es viele Forschungsergebnisse zur Betreuung in Kitas im Allgemeinen gibt, fehlt es an Forschung zur Situation von Fachkräften in Kitas. Die Erkenntnisse, die in diesem Bereich bereits vorliegen, werden hier veranschaulicht.

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Die im Jahr 2008 gegründete Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) verfolgt das Ziel, die Elementarpädagogik zu stärken. Es handelt sich um ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts e. V. Die Weiterbildungsinitiative hat die Professionalisierung der Fachkräfte und des Systems Kindertagesbetreuung im Blick, denn um eine hohe Qualität der Angebote zu erhalten bzw. zu erreichen, ist auch eine Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit notwendig. Dass damit allerdings nicht nur neue Möglichkeiten, sondern ebenso neue Herausforderungen einhergehen, wurde in folgender Studie herausgestellt, die durch Beher und Walter im Rahmen des Erhebungsprogramms der WiFF durchgeführt wurde (vgl. Deutsches Jugendinstitut e. V 2022).

Beher, Walter 2012: Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Bei der Studie von Karin Beher und Michael Walter handelt es sich um eine bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kitas aus dem Jahr 2010. In der Studie wurden Fachkräfte nach ihrer Selbsteinschätzung in Bezug auf verschiedene berufliche Anforderungen befragt (vgl. Beher, Walter 2012, 24-30).

Bei einem Großteil der Fachkräfte sind in bestimmten Anforderungsbereichen große Unsicherheiten erkennbar. Hierbei handelt es sich vorwiegend um Anforderungen, die über "die Arbeit am Kind" hinausgehen, wie bspw. Inklusion von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf, Wahrnehmung von Kindeswohlgefährdungen, Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren und Zusammenarbeit mit Eltern in verschiedenen Problemlagen (vgl. ebd.). Im weiteren Verlauf der Studie wurde in den Blick genommen, wie sich Fachkräfte in Kitas weiterbilden. Hierzu wurden Fachkräfte nach bestehenden Fort- und Weiterbildungsangeboten sowie Wünschen zur zeitlichen und thematischen Erweiterung dieser befragt (vgl. Beher, Walter 2012, 33-58).

Die zuvor ermittelten Unsicherheiten der Fachkräfte sind an dieser Stelle in den Hintergrund gerückt, sodass aus der Studie nicht eindeutig hervorgeht, ob diese durch das Fort- und Weiterbildungsangebot ausreichend behandelt werden können. Des Weiteren ist aus der Studie nicht hervorgegangen, ob bei den befragten Fachkräften über ihre Unsicherheiten hinaus Bedarfe bestehen, für die sie sich Unterstützung wünschen. Neben dem Fort- und Weiterbildungsangebot fehlt es an weiterführenden Unterstützungangeboten, die im Umgang mit möglichen Unsicherheiten in Betracht kommen könnten, wie bspw. Fachberatung, Supervision, etc.

Stressbelastung bei Erzieher:innen

Im Jahr 2013 wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Johannes Jungbauer an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen, eine Fragebogenstudie mit dem Titel "Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern" durchgeführt (vgl. Jungbauer, Ehlen 2013). Die Ergebnisse dieser Erhebung zeigen zur Darstellung der Rahmen- und Arbeitsbedingungen in Kitas Relevanz und werden näher erläutert.

Bereits 1999 gaben in einer Mitarbeiter:innenbefragung in städtischen Kitas der Landesvereinigung für Gesundheitsförderung Schleswig-Holstein e.V, auf die Jungbauer und Ehlen in ihrer Studie Bezug nehmen, 74% der Fachkräfte in Kitas an, sich aus verschiedenen Gründen beruflich belastet zu fühlen. Im Jahr 2002 wurde eine weitere Erhebung zur Arbeitsbelastung von Erzieher:innen durchgeführt, in der festgestellt wurde, dass die psychische Gesundheit von Erzieher:innen in Kitas um 8,2% schlechter war als der Vergleichswert der arbeitenden Bevölkerung (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2002).

Der Erhebung von Jungbauer und Ehlen zufolge haben sich die Belastungsfaktoren in der Arbeit von Erzieher:innen in Kitas seit der Befragung im Jahr 2002 bis 2013 nicht oder kaum verändert (wie die Ergebnisse der Befragung im Jahr 2020 ebenfalls verdeutlichen). Als berufsspezifische Belastungen in der Arbeit werden bspw. folgende Faktoren angegeben: Gestaltung und Atmosphäre der Räumlichkeiten in der Kita, ständiger Zeitmangel, Personalmangel, zu große Kindergruppen, starke Lärmbelastung, Sitzen auf Kindermobiliar und daraus resultierende Haltungsschäden, ständiger Kinderkontakt und dadurch ein erhöhtes Risiko für Infektionskrankheiten, fehlende Aufstiegschancen sowie mangelnde Perspektiven im Alter (vgl. ebd.). Außerdem wurden fehlende Rückzugsmöglichkeiten in Pausenzeiten, fehlende Anerkennung für den Beruf, schlechte strukturelle Rahmenbedingungen (vgl. Jungbauer, Ehlen 2013, 9), krankheitsbedingte Ausfälle von Kolleg:innen (vgl. a.a.O., 24), zu geringe Bezahlung (vgl.a.a.O., 47), Sorgen bezüglich der betreuten Kinder und die eingeschränkte Freude am Beruf (vgl. a.a.O., 49) als belastende Faktoren angegeben.

Dadurch, dass sich die Rahmenbedingungen der Arbeit in Kitas stetig und schnell verändern und die Belastungen u. a. durch zunehmende Aufgaben steigen, kann davon ausgegangen werden, dass das Stressempfinden von Erzieher:innen seit der Erhebung von Jungbauer und Ehlen 2013 weiter zugenommen hat.

Die berufsbedingten Belastungen des Erzieher:innenberufs können der Erhebung zufolge zu verschiedenen und gravierenden Folgen für die physische und psychische Gesundheit der Fachkräfte führen. Hier werden vor allem Rückenbeschwerden wie Schmerzen und / oder

Haltungsschäden, Kopfschmerzen, allgemeines Stressempfinden sowie Konzentrationsschwierigkeiten und häufige Infekte angegeben (vgl. Jungbauer, Ehlen 2013, 8). Rückenund Haltungsbeschwerden sind u. a. auf das Sitzen auf Kinderstühlen sowie auf das Heben und Tragen von Kindern zurückzuführen.

Hier gibt es arbeitsschutzrechtliche Maßnahmen sowie DIN-Vorgaben für die Mobiliarausstattung, "die den Anforderungen zur Ausstattung von Arbeitsstätten nach der Arbeitsstättenverordnung (ArbStättV) entsprechen müssen. Auf die Arbeitsplätze in Kindertagesstätten sind die v. g. Vorschriften der ArbStättV anzuwenden. Das bedeutet konkret, dass für (Büro-)Arbeitsplätze in Kindertagesstätten den Beschäftigten Bürostühle zur Verfügung zu stellen sind. Allgemein anerkannte Regel für Bürostühle ist die Norm DIN EN 1335 Teil 1 bis 3. Andere Sitzgelegenheiten müssen ebenfalls ergonomisch richtig gestaltet und unfallsicher sein. Kinderstühle entsprechen diesen Anforderungen nicht, wenn sie von Erwachsenen genutzt werden müssen" (Landesinstitut für Arbeitsgestaltung des Landes Nordrhein-Westfalen 2018). Die Kosten für einen solchen genormten Stuhl betragen zwischen 300 und 500 Euro. In der Praxis zeigt sich, dass trotz der Vorschriften der Arbeitsstättenverordnung und des Arbeitsschutzes aufgrund fehlender finanzieller Mittel häufig maximal ein Bürostuhl pro Kindergruppe vorhanden ist, der von zwei bis vier Fachkräften genutzt werden muss. Dies ist im Sinne des Arbeitsschutzes und der Gesundheitsvorsorge kaum zielführend.

Viele Erzieher:innen gaben an, nach der Arbeit nur schwer zur Ruhe kommen und entspannen zu können, sich Sorgen um ihre Gesundheit zu machen und Schlafstörungen sowie eine verringerte Frustrationstoleranz zu haben (vgl. a.a.O., 36). Ein Großteil der Fachkräfte verfügt über stabile Beziehungen in Familie und Freundeskreis, die als durchaus entlastend erlebt werden bzw. wirken können. Umgekehrt steigt jedoch bei fehlender Unterstützung aus dem privaten Umfeld die Belastung und somit auch das Burnout-Risiko. Ein Teil der Fachkräfte, die über ein stabiles soziales Netz verfügen, gaben jedoch an, sie würden durch Freunde und Familie wenig Verständnis für ihre beruflichen Belastungen erfahren (vgl. a.a.O. 38f.). Dies dürfte u. a. mit der fehlenden gesellschaftlichen Anerkennung des Erzieher:innenberufs zusammenhängen. Häufig werden Belastungen und demnach Erschöpfung von Erzieher:innen nicht ernst genommen oder anerkannt, da auch heute noch das Vorurteil existiert, Fachkräfte in Kitas seien "nur zum Spielen" angestellt oder ähnliches.

Es konnte festgestellt werden, dass signifikante Zusammenhänge zwischen dem Grad beruflicher Belastung und der Stärke gesundheitlicher und persönlicher Beschwerden bestehen (vgl. Jungbauer, Ehlen 2013, 41). Auch die Krankheitstage der Fachkräfte stehen im Zusammenhang mit der Stressbelastung: Chronischer Stress, wie ihn Fachkräfte in Kitas erleben, führt demnach zu einem höheren Risiko, z. B. an Depressionen oder somatoformen

Störungen (Bestehen körperlicher Beschwerden ohne Vorliegen eines organischen Befundes) zu erkranken (vgl. a.a.O., 45).

Außerdem konnte gezeigt werden, dass die Einrichtungsleitung einen großen Einfluss auf das Betriebsklima der jeweiligen Einrichtung hat, welches wiederum einen großen Einfluss (sowohl im positiven als auch im negativen Sinne) auf die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter:innen hat. Positive und wertschätzende Beziehungen der Kolleg:innen untereinander sowie zur Einrichtungsleitung können Stressbelastungen "abfedern" und reduzieren (vgl. a.a.O., 42).

In der Befragung wurden des Weiteren Daten zur Arbeit mit den Kindern in den Einrichtungen erhoben. Hier beurteilten die Fachkräfte die Motivation und Begabungen der Kinder überwiegend positiv, von ca. einem Viertel der Befragten wurden jedoch Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und damit einhergehender besonderer Förderbedarf angemerkt. Auch fehlende Deutschkenntnisse bei Kindern und Eltern wurden thematisiert (vgl. a.a.O., 20). Außerdem wurde festgestellt, dass die Eigenschaften der Kinder häufig im Zusammenhang zu ihrer jeweiligen sozialen Herkunft bzw. ihrem Wohnumfeld stehen (vgl. a.a.O., 43). Auffällig ist jedoch, dass Erzieher:innen in sogenannten "Brennpunkteinrichtungen" insgesamt kein höheres Stressempfinden angaben als Fachkräfte anderer Einrichtungen (vgl. a.a.O. 54). Dies spricht dafür, dass die Belastungen der Fachkräfte in Kitas vor allem durch die Rahmenbedingungen des Arbeitsfeldes entstehen und nicht vorrangig durch die pädagogische Arbeit bzw. spezifische Verhaltensauffälligkeiten oder Behinderungsbilder der Kinder.

Abschließend wurde festgehalten, dass Erzieher:innen, ähnlich wie Fachkräfte anderer sozialer Berufe, eine deutlich erhöhte berufliche Stressbelastung und damit verbunden ein höheres Burnout-Risiko aufweisen. Ungefähr ein Fünftel der befragten Fachkräfte gehören zur Hochrisikogruppe für eine Burnout-Erkrankung. Ein Drittel der Fachkräfte sind von klinisch relevanten psychischen und psychosomatischen Beschwerden betroffen (vgl. a.a.O., 51f.). Dabei konnte die mangelnde Personalausstattung bzw. der zu geringe Personalschlüssel als "Stressquelle Nr. 1" identifiziert werden (vgl. a.a.O., 53). Insbesondere in den offenen Antwortfelder der Befragung wurden die Wichtigkeit und Dringlichkeit der Thematik für die Fachkräfte sowie die Dankbarkeit für "Interesse und Zuwendung" bekundet und starke Kritik an den strukturellen Arbeitsbedingungen in Kitas geäußert (vgl. a.a.O., 46f.).

2.2 Grundlagen aus dem Lehrforschungsprojekt zu Bedarfen von Fachkräften

2.2.1 Methodik und Umsetzung

Das Lehrforschungsprojekt, auf das hier Bezug genommen wird, wurde durch Ruthmann / Schlingensiepen von Januar 2020 bis März 2021 im Rahmen des Masterstudiengangs "Teilhabeorientierte Netzwerke in der Heilpädagogik" an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Münster, durchgeführt. Die Projektidee ist aus der Praxis heraus in der Zusammenarbeit mit der additiv integrativen Tageseinrichtung "Arche Noah" in Ahlen entstanden, die ebenfalls als Familienzentrum zertifiziert ist. Seitens der Katholischen Hochschule wurde das Projekt von Herrn Prof. Dr. Heinrich Greving begleitet.

Die Einrichtungsleitung der "Arche Noah" hat sich mit folgender Beobachtung an die Katholische Hochschule NRW gewandt: In der Praxis wenden sich immer häufiger Fachkräfte (auch anderer Einrichtungen im Kreis Warendorf) an diese Form der Einrichtung, da sie Hilfe und Beratung im Umgang mit einzelnen Kindern und deren spezifischen Bedarfen suchen. Dadurch entwickelte sich das Forschungsprojekt, welches die Bedarfe der Fachkräfte in Kitas explizit ermittelte, um konkret für die Fachkräfte in Ahlen bestmögliche Unterstützungsmöglichkeiten einrichten zu können. Die Befragung wurde auf ganz NRW ausgedehnt, um eine hohe Anzahl an Befragten und somit eine möglichst große Stichprobe erreichen zu können. So sollten möglichst vergleichbare und repräsentative Ergebnisse generiert werden.

Bei dem Forschungsdesign handelt es sich um eine explorative Studie. Die Zielgruppe waren Fachkräfte (unterschiedlicher Qualifikationen), die in Kitas in NRW tätig sind. Die Erhebung wurde zwischen August und September 2020 quantitativ in Form von Onlinefragebögen (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, I-VII) durchgeführt. Die Onlinefragebögen wurden mit der Software LimeSurvey erstellt und per E-Mail an alle Stadt- und Kreisjugendämter in NRW verschickt. Der Fragebogen war über einen der E-Mail beigefügten Link abrufbar. Im Mailtext wurde darum gebeten, den Link an die Fachkräfte der Kitas im Zuständigkeitsbereich des jeweiligen Jugendamtes weiterzuleiten. Außerdem wurde der Link über soziale Medien verbreitet. Der Fragebogen wurde insgesamt 567-mal bearbeitet, davon wurden 300 Fragebögen vollständig abgeschlossen. Unvollständige Bögen wurden bei der Auswertung nicht berücksichtigt. Die vollständig ausgefüllten Fragebögen wurden mit der Software SPSS ausgewertet. Inhaltlich war der Fragebogen in vier Fragengruppen (A-D) aufgeteilt, die unterschiedlich gelagerte Schwerpunkte umfassen.

Im Folgenden wird auf die Ergebnisse des Lehrforschungsprojektes anhand der Reihenfolge des Fragebogens eingegangen.

2.2.2 Ergebnisse

Fragengruppe A

In Fragengruppe A wurden zunächst die soziodemografischen Merkmale der befragten Personen erfasst. Die erfassten Merkmale sind Alter, Geschlecht, Berufsgruppe, Berufserfahrung, das für die Einrichtung zuständige Jugendamt sowie die Art der Einrichtung, in der die befragte Person tätig ist.

Alter

Bei der Frage nach dem Alter gibt keine Person an, jünger als 18 Jahre oder älter als 65 Jahre zu sein. 6,67% der Fachkräfte geben an, zwischen 18 und 25 Jahre alt zu sein. Zwischen 26 und 35 Jahre alt sind in NRW 20,00% der Fachkräfte; 23,67% geben ihr Alter zwischen 36 und 45 Jahre an. Der Altersgruppe zwischen 56 und 65 Jahre gehören in NRW 23,33% der Fachkräfte an. Auffällig ist, dass ein Großteil der Fachkräfte älter als 46 Jahre ist. Dies ist aus folgenden Gründen zentral: Zum einen ist absehbar, dass in den kommenden Jahren ein Großteil der Fachkräfte in Kitas in den Ruhestand gehen wird, was den ohnehin schon gravierenden Fachkräftemangel in diesem Handlungsfeld noch verstärken wird. Zum anderen zeigt sich in den Ergebnissen, dass die Anforderungen durch die Arbeit in der Kita mit zunehmendem Alter als belastender empfunden werden (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, 12).

Geschlecht

Wie seit Langem bekannt ist, ist der überwiegende Teil der Fachkräfte in Kitas weiblich bzw. gibt an, sich dem weiblichen Geschlecht zugehörig zu fühlen. Dies bestätigt sich auch in den Ergebnissen des Lehrforschungsprojektes. 4,00% der befragten Fachkräfte geben an, sich dem männlichen Geschlecht zugehörig zu fühlen, 95,00% wählen die Antwort "weiblich". Die Antwortmöglichkeit "divers" wählt keine Person. 1,00% der Personen gibt keine Antwort an (vgl. ebd.).

Berufsgruppe

In vielen Kitas wird in multiprofessionellen Teams gearbeitet; es arbeiten also Fachkräfte verschiedener Berufsgruppen zusammen. Bei dieser Abfrage wurde nicht zwischen akademischen und nicht-akademischen Berufsgruppen unterschieden; dies ist auch im Nachhinein

prinzipiell nicht ersichtlich, da einige der Qualifikationen sowohl durch eine Ausbildung als auch durch ein Studium erworben werden können.

Ein Großteil der befragten Fachkräfte gibt in der Befragung an, von Beruf Erzieher:in zu sein (75,33%). Die zweitgrößte Berufsgruppe sind die Heilpädagog:innen (9,33%). Weitere Antwortmöglichkeiten waren Kinderpfleger:in, Sozialassistent:in, Sozialarbeiter:in, Sozialpädagog:in, Ergotherapeut:in, Logopäd:in und Sonstige (vgl. a.a.O., 13).

Der vergleichsweise große Anteil der Heilpädagog:innen (zwischen 18 und 25 Jahren) ist vor dem Hintergrund zu betrachten, dass wir als Forschende selbst dieser Personengruppe angehören. Da der Onlinefragebogen auch über Soziale Medien geteilt wurde, ist möglicherweise davon auszugehen, dass mehr Heilpädagog:innen erreicht wurden, als ohne eine Verteilung des Fragebogens über die Sozialen Medien. Dies hat natürlich keinen Einfluss auf die Qualität der Antworten, wird jedoch an dieser Stelle explizit angemerkt, da es bei der Auswertung der Ergebnisse berücksichtigt werden sollte.

Bei der Betrachtung der Berufsgruppen ist von Bedeutung zu erwähnen, dass Fachkräfte in Kitas häufig nicht entsprechend ihrer Qualifikation eingestellt und entlohnt werden. Zwar wurde dies im Lehrforschungsprojekt nicht explizit erhoben, wird aber dennoch im Verlauf dieser Arbeit detaillierter erläutert.

Berufserfahrung

8,00% der befragten Fachkräfte geben an, zwischen null und drei Jahren Berufserfahrung in Kitas zu haben, 16,00% geben vier bis zehn Jahre an. 11-20 Jahre Berufserfahrung haben 22,67% der Fachkräfte. 9,00% der Fachkräfte in NRW geben an, 21-30 Jahre Berufserfahrung zu haben. Mehr als 30 Jahre Berufserfahrung haben 24,33% der befragten Personen (vgl. ebd.).

Art der Einrichtung

Die Frage nach der Art der Einrichtung, in denen die befragten Personen tätig sind, wurde gestellt, um feststellen zu können, ob sich die verschiedenen Einrichtungsarten hinsichtlich Strukturen, Arbeitsweisen, Erfahrungen der Fachkräfte etc. unterscheiden.

Die mit Abstand meisten der befragten Fachkräfte (38,67%) geben an, in Regelkitas tätig zu sein. Am zweithäufigsten wird die Antwort "Familienzentrum" gewählt (23,33%). 12,33% der Fachkräfte sind in integrativen Kitas tätig, 8,67% in inklusiven Kitas. Die weiteren Antwortmöglichkeiten lauten "Waldkindergarten", "Montessorikindergarten", "Waldorfkindergarten", "Kindertageseinrichtung in Elterninitiative" und "Sonstiges, und zwar:".

Die auffällig hohe Anzahl der Angabe "additive Einrichtung" lässt sich vermutlich darauf zurückzuführen, dass viele Fachkräfte aus der "Arche Noah" in Ahlen teilgenommen haben, da der Fragebogen hier besonders "stark gestreut" wurde. Da es sich bei der "Arche Noah" um eine additiv integrative Tageseinrichtung für Kinder und zudem um ein Familienzentrum handelt (vgl. Caritasverband im Kreisdekanat Warendorf e.V. 2021), dürften die Antworten der Fachkräfte aus der Arche Noah auf die Frage nach der Art der Einrichtung verschieden ausgefallen sein. Dies lässt sich durch die Ergebnisse jedoch nicht exakt überprüfen. Dass in Ahlen deutlich mehr Fachkräfte die Antwortmöglichkeit "Sonstiges" gewählt haben, lässt sich ebenfalls darauf zurückführen, da die Antworten im offenen Antwortfeld zur Möglichkeit "Sonstiges" häufig die Formulierung "integrativ-additives Familienzentrum" oder ähnliches enthielten. Andere Antworten des offenen Antwortfeldes waren zum Beispiel "reggioorientierte Kita", "Betriebskindergarten" und "Familienzentrum mit Integration, PlusKita und Krippe" (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, 14).

Fragengruppe B

In Fragengruppe B wurden die Fachkräfte hinsichtlich ihrer Kontakte zu Kindern mit bestimmten Diagnosen und Verhaltensweisen sowie kulturellen Werten und sozialen Belastungen von Kindern und Familien befragt. Bei der Erstellung der jeweiligen Antwortmöglichkeiten wurden Fachliteratur sowie Erfahrungen der Einrichtungsleitung und eigene Erfahrungen herangezogen.

Wichtig war bei der Erstellung der Fragengruppe B, dass die konkreten Diagnosen von den subjektiven Einschätzungen zum Verhalten von Kindern abgrenzbar waren. Deshalb bezog sich die Fragestellung hier explizit auf "Erfahrungen im Umgang mit Kindern, denen von Fachpersonen (z. B. Ärzt:innen, Psychiater:innen) bestimmte Diagnosen gestellt wurden". Diese Unterscheidung zwischen medizinischer Diagnose und Verhaltenseinschätzung der Fachkräfte war an dieser Stelle wichtig, da Diagnosen, die sich auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern beziehen, häufig erst im Grundschulalter gestellt werden. Bei den Fragen dieser Fragengruppe handelte es sich um sogenannte Filterfragen. Das bedeutet, dass im Fragebogen immer zunächst eine Frage nach vorhandenen / vorhanden gewesenen Kontakten zu Kindern mit bestimmten Diagnosen etc. gestellt wurde, bei der Mehrfachantworten möglich waren. Zu den als "Kontakt gehabt" angegebenen Antwortmöglichkeiten öffnete sich dann eine weitere Frage, in der der Wunsch nach Unterstützung abgefragt wurde diese Frage konnte dann mit "Ja" oder "Nein" beantwortet werden (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, 15).

Umgang mit Kindern mit bestimmten Diagnosen

Die Frage nach dem Umgang mit Kindern mit bestimmten Diagnosen wurde bewusst so formuliert, dass es Kinder betrifft, denen von Fachpersonen aus medizinischem Kontext eine Diagnose gestellt bzw. zugeschrieben wurde. So sollte verhindert werden, dass Fachkräfte bspw. Kontakt zu Kindern mit ADHS angeben, obwohl sie möglicherweise ein Kind mit "hyperaktivem Verhalten" meinen, bei dem sie selbst eine ADHS-Diagnose vermuten, ohne dass diese von einer Fachperson bestätigt wurde.

Generell lässt sich für die Frage nach dem Unterstützungsbedarf bzw. -wunsch feststellen, dass der Anteil der Fachkräfte, die bereits Kontakt zu Kindern mit der jeweiligen Diagnose hatten und sich im Umgang damit Unterstützung wünschen oder gewünscht hätten, zwischen 68 und 96% liegt, wobei bei zehn von elf ankreuzbaren Diagnosen 75% oder mehr Unterstützungsbedarf angegeben werden. Die Diagnosen, bei denen die meisten Fachkräfte angeben, bereits Kontakt zu Kindern mit der entsprechenden Diagnose gehabt zu haben, sind Beeinträchtigungen der körperlichen / motorischen Entwicklung (87,67%), Beeinträchtigungen des Sprachvermögens (86,67%) und ADHS (79,33%). Die wenigsten Kontakte werden von den Fachkräften zur Diagnose Posttraumatische Belastungsstörung angegeben (15,67%). Bei dieser wird jedoch der höchste Unterstützungsbedarf festgestellt: 96,00% der Fachkräfte, die angeben, bereits Kontakt zu einem Kind mit einer posttraumatischen Belastungsstörung gehabt zu haben, hätten sich Unterstützung im Umgang gewünscht (vgl. a.a.O., 15f.).

Umgang mit Kindern mit bestimmten Verhaltensweisen

Ähnlich wie im Umgang mit Kindern mit bestimmten Diagnosen scheint auch im Umgang mit Kindern mit bestimmten Verhaltensweisen ein großer Unterstützungsbedarf bei Fachkräften in Kitas vorzuliegen. Das Verhalten, das die meisten Fachkräfte im Umgang mit Kindern schon erlebt haben, sind "Konzentrationsschwierigkeiten" (96,00%). Das Verhalten, welches am wenigsten Fachkräfte als "Kontakt gehabt" angeben, sind die "Affektstörungen" (29,67%). Die meisten Fachkräfte wünschen sich Unterstützung im Umgang mit Kindern, die fremdverletzende Verhaltensweisen zeigen (93,00%), während die wenigsten Fachkräfte sich Unterstützung im Umgang mit Kindern wünschen, die Trennungsängste bezogen auf Mitarbeitende der Einrichtungen zeigen (57,00%) (vgl. a.a.O., 16).

Umgang mit kulturellen Werten von Kindern und Familien

In NRW geben 71,33% der Fachkräfte an, in ihrem beruflichen Kontext Kontakt zu Kindern mit Fluchterfahrung gehabt zu haben. 88,50% von ihnen wünschen sich diesbezüglich Un-

terstützung. Kontakt zu Kindern mit Migrationshintergrund hatten 92,00% der Fachkräfte. Unterstützung wünschen sich diesbezüglich 60,90% der Fachkräfte.

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich beim Kontakt der befragten Fachkräfte zu Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen. 93,67% der Fachkräfte geben an, bereits Kontakt gehabt zu haben. 51,00% von ihnen wünschen sich Unterstützung.

Die subjektiven Einschätzungen der Fachkräfte zum Thema Migrationshintergrund von Kindern und Familien decken sich hier stark mit Erhebungen des statistischen Bundesamtes, worauf im Kapitel zur soziologischen Perspektive genauer eingegangen wird (vgl. a.a.O., 16f.).

Umgang mit dem sozialen Umfeld und besonderen sozialen Belastungen von Kindern und Familien

Die am häufigsten gewählte Antwortmöglichkeit in dieser Fragengruppe ist bei der Frage nach dem Kontakt "Eltern getrennt / geschieden" (96,00%). Die am wenigsten gewählte Antwortmöglichkeit ist "beide Elternteile verstorben"; diese Antwortmöglichkeit wählten 2,67% der Fachkräfte. Den höchsten Unterstützungsbedarf geben Fachkräfte in Bezug auf den Umgang mit Kindern an, bei denen der Verdacht auf psychische / seelische Gewalt besteht (93,00%). Der niedrigste Unterstützungsbedarf wird bei der Antwortmöglichkeit "Kinder, deren Eltern sich in Arbeitslosigkeit befinden" angegeben (37,00%).

Auch in dieser Fragengruppe ist auffällig, dass die Fachkräfte bei den meisten Antwortmöglichkeiten einen hohen Unterstützungswunsch angeben (vgl. a.a.O., 17f.).

Fragengruppe C

In Fragengruppe C geht es um das Erleben von Anforderungen und Belastungssituationen, die über "die Arbeit am Kind" hinausgehen, also Tätigkeitsbereiche umfassen, die außerhalb der konkreten pädagogischen Einzel- oder Gruppenarbeit liegen. Diese machen in der Arbeit in Kitas rund ein Drittel der Arbeitszeit aus (vgl. Stein et al. 2019).

Zu Beginn wurde das Sicherheitsgefühl sowie der Wunsch nach Unterstützung im Umgang mit Beobachtungsverfahren, diagnostischen Verfahren, Dokumentationsverfahren, rechtlichen Grundlagen sowie politischen / strukturellen Rahmenbedingungen erhoben. In diesen Arbeitsbereichen ist bei vielen der befragten Fachkräfte eine große Unsicherheit und ein damit einhergehender Wunsch nach Unterstützung erkennbar. Besonders deutlich wird der Wunsch nach Unterstützung beim Umgang mit diagnostischen Verfahren und mit rechtlichen Grundlagen. 78,00% der befragten Fachkräfte wünschen sich Unterstützung in diesen Bereichen. Entsprechend groß ist auch die Unsicherheit: Im Umgang mit diagnostischen Verfahren verfahren.

ren fühlen sich 56,00% der Fachkräfte in Kitas in NRW unsicher. Nur etwa die Hälfte der Fachkräfte fühlt sich im Umgang mit rechtlichen Grundlagen sowie mit politischen / strukturellen Rahmenbedingungen sicher bis sehr sicher. Sicherer fühlen sich die Fachkräfte im Umgang mit Beobachtungsverfahren und Dokumentationsverfahren; bei diesen Anforderungen geben über 90,00% der Fachkräfte an, sich sicher bis sehr sicher zu fühlen (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, 18f.).

Faktoren, die im Arbeitsalltag als belastend empfunden werden

In der Fragengruppe C wurden darüber hinaus strukturelle Faktoren erfragt, die als belastend empfunden werden. Von 80,67% der Fachkräfte in NRW und damit am häufigsten als belastend ausgewählt wird der Personalausfall, gefolgt von "wenig Zeit für einzelne Kinder" (77,00%). An dritter Stelle werden viele gleichzeitige Anforderungen sowie ein hoher Lautstärkepegel von jeweils 70% der Fachkräfte als belastend empfunden. Dabei wird ein Teil der Faktoren von vielen Fachkräften (unabhängig von den sozioökonomischen Angaben) gleichermaßen als belastend empfunden. Hierzu zählen bspw. psychische Belastungen (Ø 40,7%), geringer Personalschlüssel (Ø 61%), wenig Zeit für einzelne Kinder (Ø 77%) und der Lautstärkepegel (Ø 70%) (vgl. a.a.O., 18f.). In Bezug auf die Belastung durch eine hohe Lautstärke konnte in Untersuchungen festgestellt werden, dass in über 60% der Kitas Lautstärkepegel von bis zu 85 Dezibel (vergleichbar mit dem Lärm einer Hauptstraße), in Einzelfällen sogar bis zu 110 Dezibel (vergleichbar mit der Lautstärke einer Motorsäge in unmittelbarer Nähe, Baustellenlärm oder einem Rockkonzert) gemessen werden konnten. Bei Lärmbelastungen über 80 Dezibel ist die Bereitstellung von Gehörschutz durch den Arbeitgeber vorgeschrieben. Ab einer Lautstärke von 85 Dezibel muss dieser durch die Arbeitnehmer:innen verwendet werden (vgl. Kunz 2007). In Kitas findet dies allerdings keine bzw. kaum Anwendung. Dauerhafte Lärmbelastung kann jedoch gravierende gesundheitliche Folgen haben: "Lärm ist ein Stressfaktor. Er aktiviert das autonome Nervensystem und das hormonelle System. Als Folge kommt es zu Veränderungen bei Blutdruck, Herzfrequenz und anderen Kreislauffaktoren. Der Körper schüttet vermehrt Stresshormone aus, die ihrerseits in Stoffwechselvorgänge des Körpers eingreifen. Die Kreislauf- und Stoffwechselregulierung wird weitgehend unbewusst über das autonome Nervensystem vermittelt. Die autonomen Reaktionen treten deshalb auch im Schlaf und bei Personen auf, die meinen, sich an Lärm gewöhnt zu haben. Zu den möglichen Langzeitfolgen chronischer Lärmbelastung gehören neben den Gehörschäden auch Änderungen bei biologischen Risikofaktoren (z. B. Blutfette, Blutzucker, Gerinnungsfaktoren). Auch Herz-Kreislauf-Erkrankungen wie arteriosklerotische Veränderungen ("Arterienverkalkung"), Bluthochdruck und bestimmte Herzkrankheiten, einschließlich Herzinfarkt, können durch Lärm verursacht werden" (Umweltbundesamt 2021).

Viele der befragten Fachkräfte erläutern ihre Erfahrungen zu den belastenden Faktoren ihrer Arbeit in den Kommentarfeldern genauer: "Wir benötigen eine wesentlich bessere Fachkraft-Kind-Relation und in diesem Kontext auf jeden Fall kleinere Gruppen" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LXXVII). "Mittlerweile wird eine umfangreichere schriftliche Dokumentation für jedes einzelne Kind gefordert. Der Personalschlüssel wurde in den letzten Jahren kaum den Anforderungen angepasst" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, XLVI). Aussagen wie diese verdeutlichen, dass die Rahmenbedingungen eine hohe Relevanz für die Fachkräfte haben, da sie in ihrer praktischen Arbeit von suboptimalen Strukturen beeinflusst werden.

Auffällig ist, dass ein großer Teil der Faktoren auf struktureller Ebene mit steigendem Alter der Fachkräfte als belastender erlebt wird. Signifikant ist diese Beobachtung bspw. beim Faktor Gruppengröße: 30% der 18 bis 25-Jährigen empfinden es als belastend, dass die Anzahl der Kinder in der Gruppe zu groß ist. Bei den 26 bis 35-Jährigen empfinden dies 61,7% als belastend. Der Anteil der Personen, die die Gruppengröße als belastend empfinden, nimmt in jeder Altersgruppe zu; bei der ältesten Gruppe der Fachkräfte zwischen 56 und 65 Jahren sind es 80%. Damit lässt sich behaupten, dass das Belastungsempfinden in Bezug auf die Gruppengröße mit steigendem Alter signifikant zunimmt. Ähnliches lässt sich auch bei den körperlichen Anforderungen beobachten. Während nur jede vierte Fachkraft (25%) unter 25 Jahren die körperlichen Anforderungen in Kitas als belastend erlebt, sind es in der Altersgruppe der 56 bis 65-Jährigen 53%. Viele gleichzeitige Anforderungen im Arbeitsalltag werden mit steigendem Alter ebenfalls von einem größeren Anteil der Fachkräfte als belastend empfunden. So geben in der jüngsten Altersgruppe zwischen 18 und 25 Jahren 40% an, viele gleichzeitige Anforderungen als belastend zu empfinden, während der Anteil der Fachkräfte über 56 Jahren mit 81,4% mehr als doppelt so groß ist. Bei der Zunahme der Arbeitsaufgaben ist das Belastungsempfinden der Fachkräfte mit steigendem Alter in gleichem Maße zu beobachten.

Bei der analytischen Auswertung mit SPSS mittels Korrelationen hat sich zudem herausgestellt, dass sich ein Großteil der Faktoren auf struktureller Ebene gegenseitig zu bedingen scheinen. So liegt bspw. eine signifikante Korrelation zwischen den Angaben "Gruppengröße" und "Personalschlüssel" sowie zwischen "hoher Zeitdruck" und "Unterbrechungen und Störungen in der Arbeit" mit einem, nach Cohen (1992), mittleren bis starken Effekt vor (vgl. a.a.O., 20).

Auch die Art der Einrichtung scheint für das Belastungsempfinden der Fachkräfte in Kitas eine Rolle zu spielen. Besonders große Unterschiede sind im Belastungsempfinden von Fachkräften, die in Regelkitas und in additiven Kitas arbeiten, erkennbar. Aus diesem Grund

wird zur Vereinfachung nun in Bezug auf verschiedene Faktoren nur ein Vergleich dieser beiden Einrichtungsarten vorgenommen. In Regelkitas empfinden 76,7% der Fachkräfte als belastend, dass die Anzahl der Kinder in der Gruppe zu groß ist. In additiven Kitas hingegen empfinden nur 33,3% der Fachkräfte diesen Faktor als belastend. Ebenfalls auffällig ist das Belastungsempfinden in Bezug auf den Personalschlüssel: Während in Regelkitas 70,7% der Fachkräfte einen geringen Personalschlüssel als belastend empfinden, sind es in additiven Kitas nur 33,3%. Die Strukturen in additiven Kitas werden von Fachkräften auffallend seltener als belastend empfunden. Diese Erkenntnis lässt sich dadurch begründen, dass sich die Strukturen in additiven Kitas tatsächlich stark von denen in Regelkitas unterscheiden (vgl. a.a.O., 20f.). Dadurch, dass in additiven Einrichtungen Kinder mit höherem Unterstützungsbedarf betreut werden, sind kleinere Gruppen bzw. ein höherer Personalschlüssel als in Regelkitas vorgegeben, was zu einer tatsächlich niedrigeren Fachkraft-Kind-Relation führt. Dabei kann zwischen dem Modell der Gruppenstärkenabsenkung und dem Modell der Zusatzkraft gewählt werden (vgl. LWL - Landesjugendamt Westfalen o.J., 6).

Mit 96,67% geben beinahe alle befragten Fachkräfte an, dass die Anforderungen in den letzten Jahren gestiegen sind. 70,00% von ihnen führen im offenen Kommentarfeld mögliche Gründe für die Zunahme der Anforderungen auf. Besonders häufig werden der Ausbau der U3-Betreuung, längere Betreuungszeiten und vermehrte Dokumentationen, oft in Zusammenhang mit der Einführung des KiBiz, als mögliche Ursachen benannt. Viele Fachkräfte fühlen sich außerdem durch eine gestiegene Erwartungshaltung von Eltern, Gesellschaft und Politik belastet.

Auffällig ist hier, dass die Corona-Pandemie bzw. die damit einhergehenden verstärkten Hygienemaßnahmen im offenen Kommentarfeld kaum benannt werden. Vereinzelt wird der Pandemiebetrieb (sog. "Notbetreuung") von den Fachkräften sogar als Entlastung beschrieben, da deutlich weniger Kinder die Kita besuchen und mehr Zeit für bspw. Dokumentationen zur Verfügung stünde (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, 21f.).

Elternarbeit

Auch die Elternarbeit stellt einen signifikanten Teil der Arbeit in Kitas dar (vgl. Peucker et al. 2017, 190). Aus diesem Grund wurden die Fachkräfte nach ihren Erfahrungen im Umgang mit der Elternarbeit befragt.

80% der Fachkräfte geben an, erlebt zu haben, dass Eltern vereinbarte Absprachen nicht einhalten. Hindernisse in der Kommunikation sowie Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Eltern erleben jeweils etwa 70% der Fachkräfte. Auch bei Inklusion handelt es sich um

ein aktuelles Thema, das die Kitas vor neue Herausforderungen stellt (vgl. Peucker et al. 2017,103). Dies zeigt sich auch darin, dass in der Befragung im Rahmen des Lehrforschungsprojektes 70,00% der Fachkräfte voll / eher zustimmen, dass es für Kinder mit Behinderung / mit besonderem Unterstützungsbedarf viele Hindernisse gibt. Zudem fühlt sich ein Großteil der Fachkräfte (90,00%) durch ihre berufliche Ausbildung nicht gut auf die Arbeit mit Kindern mit Behinderung vorbereitet. Die Bedarfe der Fachkräfte, die durch die Anforderungen der Thematik Inklusion entstehen, resultieren möglicherweise daraus, dass die Grundausbildung für Erzieher:innen das Thema Inklusion noch nicht ausreichend behandelt (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, 22). Entscheidend scheint an dieser Stelle auch die Unterstützung im Kollegium zu sein, denn 76,00% der Fachkräfte aus NRW stimmen voll / eher zu, sich in dieser Hinsicht durch Team und Leitung ausreichend unterstützt zu fühlen. Trotz der bestehenden Hindernisse in der Praxis und noch nicht ausreichender Thematisierung in der Ausbildung stimmen 90,00% der befragten Fachkräfte voll / eher zu, es sinnvoll zu finden, dass Kinder mit und ohne Behinderung die gleiche Einrichtung besuchen (vgl. a.a.O., 23).

Fragengruppe D

In der Fragengruppe D wurden bereits bestehende Unterstützungsangebote der Fachkräfte erhoben, um festzustellen, welche Unterstützungsangebote sich in der Praxis als hilfreich erweisen und ob diese bereits ausreichen. Außerdem wurde erfragt, welche weiteren Unterstützungsmöglichkeiten sich die Fachkräfte wünschen.

Bestehende Unterstützungsangebote

Unter den bestehenden Unterstützungsangeboten geben 90,70% der Fachkräfte an, dass es meistens bis immer regelmäßigen fachlichen Austausch im Team gibt. Ebenso hoch ist der Anteil derer, die angeben, meistens bis immer davon profitieren zu können, 46,70% von ihnen immer. Der fachliche Austausch im Team ist eine der bestehenden Unterstützungsmöglichkeiten, die von den meisten Fachkräften in Anspruch genommen wird. 95,00% der Fachkräfte geben an, sich bei Fragen und Unsicherheiten an Kolleg:innen zu wenden, 68,00% suchen Unterstützung bei der Leitung. 61,7% der Fachkräfte geben an, Unterstützung bei anderen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung zu suchen. Unterstützung in Form von Supervision (32,00%) und durch das private Umfeld (36,00%) kommt im Vergleich zu den anderen bestehenden Unterstützungsmöglichkeiten eine eher untergeordnete Rolle zu. In den offenen Kommentarfeldern wurde mehrfach das Lesen von Fachliteratur bei spezifischen Fragen sowie die Unterstützung durch Fachberatung als hilfreich angegeben.

92,70% der Fachkräfte geben an, von Fort- und Weiterbildungsangeboten meistens bis immer profitieren zu können - sofern auch die Möglichkeit besteht, diese Angebote in Anspruch zu nehmen. Nur 48,00% der Fachkräfte geben an, immer die Möglichkeit zu haben, regelmäßig an an Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten teilnehmen zu können. In den offenen Kommentarfeldern wird von vielen Fachkräften bemängelt, dass aufgrund von Zeit- und Personalmangel zu selten die Möglichkeit besteht, Angebote wahrzunehmen: "Schulungen und Weiterbildungen in allen Bereichen sind wichtig. Es werden auch viele vom Träger angeboten - leider ist der Personalschlüssel oft so eng, dass man nicht hin kann" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, XLIV).

Entsprechend groß ist dementsprechend der Wunsch, dieses Unterstützungsangebot weiter auszubauen: 67,70% geben an, sich Fort- und Weiterbildungsangebote zu speziellen Themen zu wünschen. 62,00% der Fachkräfte wünschen sich mehr Beratung und Begleitung sowie vernetzende Angebote zwischen der Kita und anderen Einrichtungen, wie bspw. der Schule oder dem Jugendamt. Auch eine Fachberatung wird von 57,70% der Fachkräfte als weitere Unterstützungsmöglichkeit gewünscht. Von 51,00% der Fachkräfte und damit im Vergleich zu den anderen Angeboten am seltensten angegeben wird der Wunsch nach Supervision im Team.

Die Fachkräfte wurden außerdem gefragt, was sie sich von einer möglichen Anlaufstelle wünschen würden, an die sie sich mit ihren Bedarfen im beruflichen Alltag wenden könnten. Auffallend ist hier, dass von neun aufgeführten möglichen Unterstützungsangeboten durchschnittlich von jeder Fachkraft vier bis fünf verschiedene Angebote als gewünscht angegeben werden. Dabei wird jedes der neun Angebote von 30% bis 70% der Fachkräfte ausgewählt. Dies lässt darauf schließen, dass die Bedarfe, die durch eine mögliche Anlaufstelle gedeckt werden sollen, sehr umfangreich sind und sich nicht durch wenige, sehr spezielle Unterstützungsangebote decken lassen. Von 67,70% der Fachkräfte und damit am häufigsten wird persönliche Beratung gewünscht, gefolgt von der Durchführung und Begleitung pädagogischer Diagnostik von 66,30% der Fachkräfte. An dritter Stelle von jeweils ca. 51% der Fachkräfte aus NRW werden Unterstützung im Alltag, Mediation bei Konflikten und die Beantwortung von Fragen im Team gewünscht. Vergleichsweise wenig relevant scheint für die Fachkräfte die Begleitung von Elterngesprächen zu sein (29,30%).

Die Kontaktaufnahme zu einer möglichen Anlaufstelle wird von den meisten Fachkräften telefonisch gewünscht (87,70%), gefolgt von einer Kontaktaufnahme per E-Mail (65,70%) und persönlichem Kontakt (48,30%). 77,7% der Fachkräfte wünschen sich zusätzlich regelmäßi-

ge Treffen zwischen Fachkräften und Berater:innen zum Austausch (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, 24f.).

2.3 Die Komplexität der Situation von Kitas

Es zeigt sich, dass die Situation von Kitas (sowohl in NRW als auch in der gesamten Bundesrepublik Deutschland) vielschichtig ist und aus verschiedenen Dimensionen und Perspektiven zu betrachten ist. Dadurch ergibt sich ein sehr komplexes Gesamtbild. Dieses Gesamtbild gewinnt dadurch an Dramatik, dass ein dringender Veränderungsbedarf besteht, der aus Sicht der Kita-Fachkräfte seit Jahren von relevanten Akteuren bzw. Entscheidungsträgern nahezu ignoriert wird. An dieser Stelle entsteht bei Fachkräften in Kitas der Eindruck, sowohl in ihrer professionellen Arbeit als auch mit ihren handlungsfeldbezogenen Bedarfen nicht wahrgenommen und unterstützt zu werden bzw. nur ungenügende Möglichkeiten und Mittel zur Verfügung gestellt zu bekommen, diese zu bewältigen. Hier ist insbesondere anzumerken, dass die Rahmenbedingungen von Kitas sich in einem stetigen Wandel befinden (z. B. neue Gesetze, höherer Betreuungsbedarf, gestiegene Ansprüche an Qualitätsentwicklung usw.). Die Fachkräfte in Kitas sind aufgefordert, die Anforderungen an frühkindliche Bildung professionell umzusetzen und zu etablieren. Um diese jedoch qualitativ anspruchsvoll und zufriedenstellend umsetzen zu können, benötigen sie die entsprechenden Rahmenbedingungen für ihre pädagogische Arbeit und ggf. professionelle Unterstützung. Stattdessen sind sie in der momentanen Situation mit strukturellen Gegebenheiten konfrontiert, die kaum eine hochwertige frühpädagogische Arbeit zulassen, geschweige denn in einem Arbeitsumfeld, das den handlungsfeldbezogenen Bedarfen der Fachkräfte förderlich ist. Somit ist eine Diskrepanz zwischen der Erwartung an die pädagogische Arbeit in Kitas und den vorhandenen Ressourcen erkennbar.

An dieser Stelle müssen Möglichkeiten geschaffen werden, um den Bedarfen von Fachkräften ebenso entsprechen zu können, wie denen der Eltern und Kinder, damit eine qualitativ gute Betreuung zu gewährleisten ist. Nur durch Veränderungen kann sichergestellt werden, dass das System Kita bestehen bleiben kann (oder sogar Verbesserungen für alle Akteur:innen bewirken kann). Der gravierende Fachkräftemangel in diesem Handlungsfeld sowie die sich stetig verschärfenden Arbeitsbedingungen scheinen sich gegenseitig zu bedingen, wie im Folgenden detailliert beschrieben wird.

Wie im Lehrforschungsprojekt festgestellt wurde, beobachten und beschreiben Fachkräfte eine Zunahme der Verhaltensauffälligkeiten und besonderen Förderbedarfe von Kindern so-

wie steigende Ansprüche der Eltern an die pädagogischen Fachkräfte. Vor allem eine zunehmende Überforderung in der Arbeit sowie begrenzte Handlungsmöglichkeiten werden von den Fachkräften beschrieben (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021). An diesem Punkt kann die These aufgestellt werden, dass weder Kinder, Eltern noch Fachkräfte für dieses Dilemma verantwortlich gemacht werden, geschweige denn es auflösen können, sondern dass vor allem die mangelhaften strukturellen Rahmenbedingungen für die Überforderung bei allen Beteiligten sorgen. Eine grundlegende Verbesserung des Systems Kita kann nur durch strukturelle Veränderungen umgesetzt und manifestiert werden.

Im Handlungsfeld der Kitas ist professionelles, pädagogisches Handeln in der Regel in Organisationen eingebunden. Pädagogische Organisationen sind wiederum immer in gesellschaftliche, politische, individuelle und objektive Strukturmomente integriert (vgl. Greving 2011, 139). So ergeben sich verschiedene Perspektiven, aus denen das System Kita und dessen Bedeutung für die dort tätigen und handelnden Fachkräfte betrachtet werden kann und sollte. Die Grundlegung der Komplexität der Situation von Kitas hat eine immense Bedeutung für die Ableitung sowie das Verständnis von Konsequenzen für das Handlungsfeld, welche durch verschiedene Akteure umgesetzt werden müssen.

Im Folgenden wird daher das System Kita und die darauf wirkenden Einflüsse aus vier Perspektiven betrachtet und anschließend analysiert: Zunächst werden die politischen Handlungsbezüge im Rahmen der *politischen Perspektive* dargestellt und im Anschluss daran die Rahmenbedingungen aus der *rechtlichen Perspektive*. Aus der *soziologischen Perspektive* wird betrachtet, welche gesamtgesellschaftlichen Faktoren Einfluss auf das System Kita nehmen und aus der *Professionsperspektive* werden die handlungsfeldspezifischen Einflüsse auf die Arbeit in Kitas betrachtet und thematisiert.

Im Anschluss daran wird eruiert, welche Grundlagen für das System Kita geschaffen werden müssen, um realitätsnahe und umsetzbare Möglichkeiten der Veränderungen zu schaffen.

3 Politische Perspektive

Politik bzw. politische Entscheidungen beeinflussen (bewusst oder unbewusst) das Leben und den Alltag aller Menschen. "Vom griechischen Philosophen Aristoteles (384-322 vor Christus) stammt die Feststellung: Zur Natur des Menschen gehört es, dass er in einem Gemeinwesen (Polis) lebt, er ist ein "politisches Wesen". Hieran anschließend kann Politik als ein spezielles Handeln von Einzelnen oder Gruppen (Parteien) beschrieben werden, das in vielerlei Formen mit dem Zusammenleben von Menschen in einem Gemeinwesen zu tun hat"

(Thurich 2011). Somit wird für die Beschreibung der politischen Perspektive zunächst die Definition von Politik als Interessenvertretung Einzelner oder Gruppen innerhalb des Staates verstanden, die zunächst parteiunabhängig funktioniert und auf das Zusammenleben im Gemeinwesen bezogen ist.

Auch Kitas sind ein Teil des Gemeinwesens, wodurch die Rahmenbedingungen und Akteur:innen selbiger durch politische Entscheidungen beeinflusst und geprägt sind.

Kitas als familienpolitische Maßnahme

Kitas in Deutschland sind eine familienpolitische Maßnahme bzw. werden als Teil der Familienpolitik verstanden. Als Ziele der Familienpolitik werden von der Bundeszentrale für politische Bildung "die wirtschaftliche Stabilität und soziale Teilhabe der Familien, die gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf, das Wohlergehen und die Förderung der Kinder und die Verwirklichung von Kinderwünschen" (Bundeszentrale für politische Bildung, 2015) genannt. Als übergeordnetes "Sinnziel" kann die Ermöglichung der "Leistungsentfaltung" der Grundfunktionen der Institution Familie benannt werden (vgl. Gerlach 2004, 133). "Verkürzt gesagt kann davon ausgegangen werden, dass zunächst die Bestandssicherung von Gesellschaften Hauptmotiv entsprechenden staatlichen Handelns war und ist" (ebd.).

Dies soll durch den Ausgleich oder die Verringerung von Disparitäten umgesetzt werden, welche ihre Ursache in der Lebenssituation oder den Lebensbedingungen von Familien haben (vgl. a.a.O., 136). Somit wirken familienpolitische Maßnahmen in den Lebensverhältnissen und Alltagswelten der Familien in der Bevölkerung. Familienpolitische Maßnahmen bzw. Leistungen umfassen finanzielle Leistungen wie bspw. Kinder- und Elterngeld sowie Sachleistungen (vgl. a.a.O., 141f.) wie z. B. Beratungs-, Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder, Jugendliche, Eltern und Familien, wozu per Definition auch Kitas zählen. Träger bzw. Leistungserbringer familienpolitischer Maßnahmen sind Bund, Länder und Kommunen als öffentliche Träger sowie Verbände, Unternehmen usw. als private Träger (vgl. a.a.O., 143).

Die durch familienpolitische Maßnahmen ausgelösten Beeinflussungs- bzw. Wirkungsprozesse stellen sich als hochkomplex dar und sind von einer Vielzahl an Faktoren bestimmt (vgl. a.a.O., 140). Diese Zusammenhänge zwischen Politik und Kitas werden in der hier beschriebenen politischen Perspektive aufgegriffen und erläutert.

Der Zusammenhang von Kitas und Politik wird in der öffentlichen Darstellung zum Großteil als Vorgabe einer (politischen) Bildung für Kinder in Tageseinrichtungen deutlich. Hier gibt es zahlreiche Informationen darüber, wie politische Inhalte für Kinder aufbereitet und kindge-

recht dargestellt werden können, was durchaus auch von hoher Relevanz für die Entwicklung und Aufrechterhaltung der Demokratie ist (vgl. von Balluseck 2009).

Deutlich weniger wird jedoch die Politik im Sinne einer Interessenvertretung der verschiedenen Akteur:innen im Zusammenhang von Kitas verstanden und dargestellt. Dies wird insbesondere an politischen Entscheidungen deutlich, in denen die Bedarfe pädagogischer Fachkräfte in Kitas kaum berücksichtigt werden. Wird Politik auf der Grundlage der eingangs genannten Definition als Interessenvertretung einzelner Akteur:innen oder Gruppen verstanden, mündet dies in verschiedene Fragestellungen, denen in dieser Perspektive nachgegangen werden soll.

Zunächst stellt sich die Frage nach der Priorität verschiedener (politischer) Themen und Schwerpunkte innerhalb des Staates ("Was ist für den Staat bedeutsam?").

Diese Frage lässt sich in Bezug auf Kitas in Deutschland konkretisieren, wenn die Aufgaben für Kitas betrachtet werden ("Welches Ziel verfolgt der Staat über die Akteur:innen im System Kita?").

Dies wirft wiederum die Frage auf, was auf politischer Ebene verändert werden müsste, damit das System Kita in der Politik einen höheren Stellenwert einnehmen kann ("Was muss verändert werden, damit sich etwas ändert?").

3.1 Politische Prioritäten

Bei der ersten Frage ("Was ist für den Staat bedeutsam?") handelt es sich um eine sehr komplexe Frage, deren Beantwortung von vielen Faktoren abhängig ist bzw. mit verschiedenem Maß gemessen werden kann. So kann bspw. die Bereitstellung finanzieller Mittel für verschiedene Bereiche verglichen werden. Für die politische Organisation des Zusammenlebens von Menschen in Form eines Staates bzw. Gemeinwesens müssen Schwerpunkte festgelegt werden, die die Interessen der Menschen bestmöglich vertreten und die Bedürfnisse der Gesamtgesellschaft sowie die einzelner Gruppen berücksichtigen (können). Eine demokratische Politik bedeutet somit immer, Prioritäten zu setzen, die die Interessen der Akteur:innen mehr oder weniger gut vertreten bzw. diesen gerecht werden. Diese Prioritäten können und sollen in einem demokratischen Staat jedoch stetig hinterfragt und durchaus auch kritisiert werden. Aus diesen Gründen ist es kaum möglich, auf die Frage nach den politischen Prioritäten eine konkrete Antwort zu geben.

Aus politischer Sicht stellen Kitas ein grundlegendes Fundament für die Entwicklung der Gesellschaft sowie für deren Stabilität und Fortbestand dar. Dennoch scheint die Gesamtsitua-

tion in Kitas in Deutschland, trotz des vorhandenen Bildungsauftrags, politisch betrachtet keine hohe Priorität bzw. keinen hohen Stellenwert einzunehmen. Fraglich ist daher, warum dieser elementare Bildungsbereich in der politischen Diskussion vernachlässigt wird. Die Vermutung wird im Folgenden durch verschiedene Beispiele begründet. Die Situation von Kitas wird von der Bertelsmann Stiftung regelmäßig in verschiedenen Studien erhoben, wie in Kapitel 2 bereits erläutert wurde. Doch insbesondere mit Blick auf die subjektive Wahrnehmung der Fachkräfte in Kitas, wie sie im eingangs beschriebenen Lehrforschungsprojekt erhoben wurde, kann festgestellt werden, dass sich für die Fachkräfte innerhalb der letzten Jahre kaum etwas verbessert, sondern deutlich verschlechtert hat. Hier herrscht eine große Frustration seitens der Fachkräfte, die insbesondere von politischer Seite unbedingt Transparenz und Dialog erfordert. Dies lässt sich exemplarisch durch folgende Aussage einer Fachkraft verdeutlichen: "Wir müssen ausbaden, was die Politik versäumt" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LVII).

Da dies jedoch durch Politiker:innen offensichtlich nicht in ausreichendem Maße umgesetzt wird, kann der genannte Punkt durchaus als Beispiel angeführt werden, um die geringe Priorisierung von Kitas in der Politik darzustellen.

Des Weiteren wird (gerade im Rahmen der Corona-Pandemie) über die Aufwertung sozialer Berufe in Politik und Gesellschaft diskutiert, da die sogenannte Systemrelevanz selbiger besonders deutlich geworden ist (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2021d). Auch wenn beschrieben wird, dass soziale Berufe für Jugendliche grundsätzlich interessant sind (vgl. ebd.), herrscht in vielen sozialen Berufsfeldern ein gravierender Fachkräftemangel, was darauf zurückgeführt werden kann, dass die Rahmenbedingungen sozialer Berufe scheinbar nicht ausreichend attraktiv sind, dass (junge) Menschen sich für sie entscheiden. Dazu kann beispielhaft die vergleichsweise geringe Bezahlung angeführt werden, die fehlende Entlohnung in der Ausbildung sowie mangelhafte oder fehlende Karrierechancen in sozialen Berufen im Vergleich zu Berufen in der freien Wirtschaft. An dieser Stelle besteht politischer Veränderungsbedarf, da die Akteur:innen sozialer Handlungsfelder im Vergleich zu anderen beruflichen Bereichen kaum für ihre Belange einstehen können. Gründe hierfür sind bspw. fehlende finanzielle Mittel und fehlende politische Interessenvertretung, bspw. durch einen Berufsverband (vgl. Rabe-Kleberg 2020, 35).

Im Vergleich dazu wird die zahlenmäßig größere Gruppe der Eltern von Kindern, die eine Kita besuchen (sollen), politisch stärker in ihren Interessen vertreten. Dies liegt u. a. vermutlich daran, dass Fachkräfte ihnen gegenüber eine zahlenmäßige Minderheit bilden. Außerdem wird häufig davon ausgegangen, die Fachkräfte müssten, da sie sich für den Beruf

selbst entschieden haben, auch die Konsequenzen, wie in diesem Fall berufsspezifische Belastungen, tragen (können).

Des Weiteren besteht ein politisches Interesse daran, dass auch Eltern die Möglichkeit der Teilnahme am Arbeitsleben wahrnehmen, was nur durch eine flächendeckende Kindertagesbetreuung ermöglicht werden kann. Dies stellt ebenfalls eine Begründung für die stärkere Vertretung der Interessen von Eltern dar.

Kitas und andere Einrichtungen frühkindlicher Bildung sind von elementarer Bedeutung für die Grundlegung einer (zumindest ansatzweisen) Chancengleichheit und sozialen Mobilität im deutschen Bildungssystem bzw. für die Verhinderung einer Verschärfung von Chancenungleichheiten. Aus diesem Grund sind die Inhalte frühkindlicher Bildung in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus von Politik und Gesellschaft gerückt worden (vgl. Kuger, Peter 2019). Nicht oder kaum berücksichtigt wurden dabei jedoch die Folgen, die für Kitas und deren Akteur:innen damit einhergehen. Frühkindliche Bildung kann in angemessener Qualität nur umgesetzt werden, wenn die Rahmenbedingungen für alle Akteur:innen im System die Umsetzung der Qualitätsansprüche ermöglichen. Der Aspekt des Qualitätsansprüchs wird in der soziologischen Perspektive im Verlauf dieser Arbeit genauer erläutert.

Es kann beobachtet werden, dass herkunftsbedingte (familiäre und soziale) Ungleichheiten zu enormen Unterschieden im späteren Bildungserfolg und für den Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen führen (vgl. ebd.). Hier ist die Politik in der Pflicht, den Abbau von Disparitäten in der frühkindlichen Bildung zu schaffen. Mögliche Optionen wären bspw. einheitliche Qualitätsstandards sowie vor allem qualitativ adäquat eingesetzte Investitionen im Bereich der frühen Bildung, die auch die Bedarfe der leistungserbringenden Fachkräfte berücksichtigen.

Werden Bildungsungleichheiten und -ungerechtigkeiten weiterhin in Kauf genommen, wird dies langfristig zu einer Vielzahl an Problemen führen, die auf Kosten von Kindern und Jugendlichen, insbesondere aus bildungs- und einkommensschwachen Familien und Umfeldern ausgetragen werden. Diese werden in Kapitel 5 genauer erläutert.

3.2 Ziele der Akteur:innen des Systems Kita

Die zweite eingangs gestellte Frage ("Welches Ziel verfolgt der Staat über die Akteur:innen im System Kita?") kann etwas konkreter beantwortet werden. Im System Kita handeln verschiedene Akteur:innen, bspw. Fachkräfte, Auszubildende, Eltern, Kinder, Politiker:innen usw. Diese Personengruppen haben verschiedene politische Interessen, die im System Kita

unterschiedlich stark vertreten und (öffentlich) kommuniziert werden. Um die zweite Frage beantworten zu können, werden an dieser Stelle die politische Bedeutung, Aspekte bzw. Absichten von und für Kitas, die dort tätigen Fachkräfte und Auszubildenden erläutert.

Kitas

Als grundlegendes politisches Ziel kann die Entwicklung gesellschaftsfähiger und leistungsfähiger Mitglieder zum Fortbestand dieser Gesellschaftsform genannt werden. Dabei ist vor allem der Fokus auf frühkindliche Bildung relevant. Dennoch sind Kitas in Deutschland rechtlich betrachtet Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, während diese in zahlreichen anderen Ländern ans Bildungssystem angegliedert sind. Dennoch besteht auch in Deutschland der politische Anspruch, dass Kitas nicht ausschließlich Betreuungs-, sondern auch Bildungseinrichtungen sein sollen (vgl. Groschwald, Rosenkötter 2021, 117). Hier zeigt sich ein gewisses Paradoxon, welches sich kaum aufheben lassen dürfte, solange Kitas kein Teil des Bildungssystems sind. Durch die Angliederung an die Kinder- und Jugendhilfe werden sich Kitas von ihrem Stigma als reine Betreuungseinrichtungen bzw. "Aufbewahrungsanstalten" für Kinder zur Entlastung der (berufstätigen) Eltern kaum loslösen können.

Der Bildungsanspruch an Kitas wird insbesondere seit dem sogenannten "PISA-Schock" im Jahr 2001 diskutiert. Dieser Begriff bezeichnet das Ereignis der Bekanntgabe der Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2000. PISA steht für Programme for International Student Assessment, wobei es sich um eine internationale standardisierte Leistungsmessung der Basiskompetenzen 15-jähriger Schüler:innen handelt. Bei der Erhebung aus dem Jahr 2000 belegte Deutschland den 21. Platz; vor allem die vergleichsweise unterdurchschnittlichen Lesekompetenzen der Schüler:innen wurden als alarmierend empfunden (vgl. Roux 2002).

Resultierend aus diesen Ergebnissen wurde die Notwendigkeit einer Reform des gesamten Bildungssystems deutlich und verstärkt diskutiert. Im Mittelpunkt stand dabei der Lernort Schule als zentrale Bildungseinrichtung. "Diese Fokussierung der PISA-Befunde auf den Beitrag der Schule zum Basiskompetenzerwerb und die Zuspitzung der Reformdiskussion auf die Institution Schule, das schulische Curriculum und den darauf bezogenen Lernstoff verhindern jedoch, dass die lebensgeschichtlichen Voraussetzungen und Kontextbedingungen des schulischen Kompetenzerwerbs in ihrer Bedeutung hinreichend berücksichtigt werden. Diese bestimmen nämlich das schulische Lernen von Schülerinnen und Schülern in erheblichem Umfang mit und müssen deshalb auch stärker in den Blick gerückt werden" (Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend 2002, 17). Zu den Kontextbedingungen des schulischen Kompetenzerwerbs zählen u. a. die frühkindliche Förderung in der Familie sowie die frühkindliche Bildung in der Kita oder vergleichbaren Angeboten (vgl.

a.a.O., 18f.). Somit beziehen sich die Konsequenzen des sogenannten PISA-Schocks auch auf das System Kita, auch wenn es sich dabei offiziell auch 20 Jahre nach dem PISA-Schock nicht um Bildungseinrichtungen handelt.

Auch dies ist eine Frage politischer Prioritäten. Durch politische Maßnahmen wie z. B. der Veränderung gesetzlicher Rahmenbedingungen von Kitas, auf die im nächsten Kapitel detailliert eingegangen wird, wird deutlich, welchen Stellenwert die verschiedenen Akteur:innen und ihre Bedarfe im System Kita haben. Durch die Umsetzung des Gute-Kita-Gesetzes in NRW werden bspw. die Eltern durch ein zweites beitragsfreies Kita-Jahr finanziell entlastet. Für Eltern und Kinder ist dies als durchaus positiv zu bewerten: Durch beitragsfreie Jahre, die die Kinder in der Kita verbringen, können bspw. für Kinder aus einkommensschwachen Familien Möglichkeiten geschaffen werden, ggf. fehlende Förderung und Unterstützung zuhause in der Kita aufzuarbeiten. So kann bzw. sollte in der frühen Kindheit die Voraussetzung für soziale Mobilität und die Aufwertung sozialer Rollen geschaffen werden.

Durch das sogenannte Gute-Kita-Gesetz, welches im nächsten Kapitel detailliert erläutert wird, wäre es den Ländern bspw. auch möglich gewesen, die Priorität auf die qualitative Verbesserung der Kindertagesbetreuung und die verbesserte Qualität der Ausbildung zum:zur Erzieher:in zu legen. Dies ist jedoch in der Umsetzung des Gute-Kita-Gesetzes kaum geschehen (vgl. Groschwald, Rosenkötter 2021, 27), auch wenn durch die aktuelle Situation des Fachkräftemangels und den Ausbildungsgrad von Fachkräften in Kitas eine qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung und Betreuung kaum gewährleistet sein dürfte und demnach dringender Veränderungsbedarf besteht, der durch das Gute-Kita-Gesetz möglicherweise hätte gedeckt werden können.

<u>Fachkräfte</u>

Fachkräfte in Kitas sind, unabhängig von ihrem erlernten Beruf, zahlreichen und sehr verschiedenen Belastungen ausgesetzt, wie im Lehrforschungsprojekt ermittelt werden konnte. Auch die aufgeführte Studie von Jungbauer und Ehlen zeigt diese Belastungen deutlich auf. Einige dieser Belastungen resultieren aus den Strukturen bzw. den Gegebenheiten der Kitas, wie bspw. der Lärmbelastung oder dem Sitzen auf Kinderstühlen und damit verbundenen Gesundheitsschäden. Andere Belastungen sind jedoch auf politische Entscheidungen zurückzuführen. Diese Einflüsse werden hier dargestellt.

Zunächst ist an dieser Stelle zu nennen, dass Erzieher:innen, die immerhin die größte Gruppe der Fachkräfte in Kitas darstellen, über keinen eigenen bundesweiten Berufsverband verfügen. Bei einem Berufsverband handelt es sich im Sinne des §5 Absatz 1 Nr. 5 KstG um

eine Körperschaft des privaten Rechts, die als Interessenverband fungiert und die Belange und Interessen eines Berufsstandes vertritt. Dadurch können die Interessen nach außen (z. B. gegenüber Arbeitgeber:innen, Auftraggeber:innen, Gesetzgeber / Politik) besser kommuniziert und berücksichtigt werden, ggf. durch lobbyistische Arbeit.

Wie bereits genannt wurde, bleiben die Bedarfe und Interessen von Fachkräften in Kitas, insbesondere die der Erzieher:innen, häufig unberücksichtigt. Der fehlende Berufsverband stellt hier eine mögliche Erklärung aus politischer Perspektive dar. Die mangelnde Berücksichtigung trifft auch Fachkräfte anderer Berufsgruppen, diese verfügen unter Umständen jedoch zumindest über einen Berufsverband, der ihre Belange vertreten kann. So gibt es bspw. den Berufsverband Heilerziehungspflege, den Berufsverband Heilpädagogik und den Berufsverband Soziale Arbeit. Diese Berufsgruppen sind im Vergleich zur Berufsgruppe der Erzieher:innen jedoch zahlenmäßig deutlich weniger in Kitas vertreten.

Des Weiteren nehmen politische Entscheidungen Einfluss auf die gesellschaftliche Reputation von Erzieher:innen bzw. Fachkräften in Kitas. Im Allgemeinen herrscht in der Öffentlichkeit oftmals noch ein Bild von Erzieher:innen als "Klischee Spieltanten" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LXII), wie es eine der befragten Personen im Lehrforschungsprojekt formuliert hat . "Viele Eltern denken, dass der Beruf der Erzieherin immer nur mit Kaffee trinken und rumsitzen verbunden ist" (a.a.O., LVII). Mit solchen (klischeehaften) Vorstellungen sind Erzieher:innen bzw. Fachkräfte in Kitas regelmäßig konfrontiert, was im Sinne der gesellschaftlichen Reputation des Erzieher:innenberufs sehr belastend sein kann. Auch hier wäre ein Berufsverband in der Lage, in gewisser Hinsicht einzugreifen und professionalisierend zu wirken.

Die angesprochenen Vorstellungen über die Tätigkeit als Fachkraft in einer Kita werden jedoch nicht ausschließlich durch Eltern oder "die Gesellschaft" vertreten, sondern auch politisch bedingt. So wurde bspw. im Jahr 2012 darüber debattiert, dass nach der deutschlandweiten Schließung der "Schlecker"-Filialen die vom Arbeitsplatzabbau betroffenen Angestellten der Firma "Schlecker" in Kitas arbeiten könnten (vgl. Denkler 2012). Bei diesem Vorschlag handelte es sich um eine politische Idee, die vor allem durch Ursula von der Leyen (zum damaligen Zeitpunkt Arbeitsministerin) und Kristina Schröder (zum damaligen Zeitpunkt Familienministerin) vertreten wurde (vgl. ebd.). Dieser Vorschlag ist aus verschiedenen Perspektiven zu kritisieren, was auch 2012 der Fall war. Hier ist zum einen ersichtlich, dass der gravierende Fachkräftemangel im Bereich der Kitas bereits 2012 zu erheblichen Deprofessionalisierungstendenzen geführt hätte, wäre der Vorschlag so umgesetzt worden. Zum Anderen kommuniziert der Vorschlag, ungelernte Kräfte für Tätigkeiten in Kitas zu akquirieren,

den Eindruck, für die Arbeit in Kitas bzw. für den Beruf des:der Erzieher:in seien keine besonderen Kompetenzen notwendig. Die angesprochenen Deprofessionalisierungstendenzen stehen in engem Zusammenhang mit dem Anspruch der Akademisierung im Bereich der frühkindlichen Bildung. Je höher die Ansprüche an die frühkindliche Bildung werden, desto weniger Fachkräfte stehen zur Verfügung, die über die entsprechende (akademische) Qualifikation verfügen und bereit sind, mit ihrer akademischen Qualifikation für die Bezahlung eines:einer Erzieher:in zu arbeiten. Dies wirkt sich verstärkend auf den generellen Fachkräftemangel aus.

"Im deutschen Bildungssystem treffen Kinder bzw. Heranwachsende auf umso höher qualifiziertes pädagogisches Personal, je älter sie werden. Das heißt umgekehrt: Sie treffen, je jünger sie sind, auf desto geringer qualifiziertes Personal. Auf diese Situation reagierten seit 2004 zahlreiche Initiativen zur Etablierung frühpädagogischer Hochschulstudiengänge. [...] Mit den Akademisierungsinitiativen waren sehr konkrete Erwartungen verbunden: Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit, Höherwertigkeit des Berufs (höheres Sozialprestige und bessere Vergütung), Aufstiegschancen, steigende Verbleibsquote im Beruf, mehr Männer in Kita [und] intensivierte Forschung zur frühen Kindheit" (Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung, 2015). Inwiefern diese Erwartungen bisher tatsächlich umgesetzt werden konnten, wird im Kapitel zur Professionsperspektive vertieft.

Bis heute liegt der Anteil der Fachkräfte mit Hochschulabschluss in Kitas jedoch bei nur sechs Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2020, 93), was sich auf verschiedene Ursachen zurückführen lässt. Zunächst ist das Thema der Akademisierung aufgrund des akuten Fachkräftemangels in den Hintergrund gerückt (vgl. Herrmann 2020). Ein weiterer Grund sind die fehlenden Karrierechancen und Aufstiegsmöglichkeiten für Akademiker:innen in Kitas sowie die finanzielle Eingruppierung der Akademiker:innen auf Erzieher:innen-Niveau (vgl. ebd.) oder darunter. Es möchte "kaum noch jemand mit dieser Ausbildungsqualifizierung zum Gehalt einer Fachkraft arbeiten" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LXII). Auch in der akademischen Forschung wird die frühkindliche Bildung bislang wenig thematisiert. "Im Gegensatz zur Schulpädagogik ist im deutschsprachigen Raum in der Elementarpädagogik die Einheit von Forschung und Lehre eine relativ junge Entwicklung. Die Trennung zwischen den Ausbildungszweigen der LehrerInnenbildung und der Ausbildung von KindergartenpädagogInnen verhinderte auch eine Etablierung der Forschung im Bereich der Elementarpädagogik. Benennbare Einzelfälle haben aufgrund von strukturellen Rahmenbedingungen nur schwer den Transfer in die Praxis geschafft" (Pölzl-Stefanec 2017, 201). Auch auf diesen Aspekt wird in der Professionsperspektive genauer eingegangen.

Im Kontext der politischen Anerkennung und Priorisierung von Fachkräften in Kitas ist das Thema Gehalt / Entlohnung generell zentral.

"Leider fehlt immer noch das Ansehen und die Erkenntnis der Wichtigkeit des Berufs der Erzieher. Das Gehalt sollte dementsprechend verändert werden und die Rahmenbedingungen ebenso: mehr qualifiziertes Personal, kleinere Gruppen" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LXXVI). "Mehr Anerkennung bedeutet, mehr Personal für weniger Kinder, individuellere Begleitung von Kindern, mehr Gehalt, weniger Bürokratie (wie viel Dokumentation macht Sinn?). Einbindung von Fachleuten aus der Basis bei Veränderungen von Gesetzen und Vorgaben." (ebd.).

An dieser Stelle ist auffällig, dass in der Auswertung der offenen Antwortfelder die Thematik "Gehalt" verhältnismäßig wenig angeführt wurde. Eine mögliche Erklärung dafür ist die Selbstverständlichkeit vieler Fachkräfte, mit der die vergleichsweise niedrigen Gehälter im Erzieher:innenberuf betrachtet werden. Das Gehalt von Erzieher:innen variiert sehr stark in Abhängigkeit vom jeweiligen Bundesland sowie vom Tarif- und Arbeitsvertrag. Das durchschnittlich höchste Bruttogehalt (ausgegangen von einer Vollzeitstelle) erhalten Erzieher:innen in Kitas in Rheinland-Pfalz (3458 Euro), das durchschnittlich niedrigste wird in Mecklenburg-Vorpommern gezahlt (2689 Euro). Sind Erzieher:innen im öffentlichen Dienst tätig, ist die Vergütung nach TVöD (Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst), TV-L (Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder) oder (in Hessen) TV-H (Tarifvertrag öffentlicher Dienst des Landes Hessen) möglich. Das Basisgehalt für ausgebildete Erzieher:innen bildet dabei die Tarifgruppe 8a (vgl. Wegener 2021a).

In der Praxis liegen die Gehälter von Fachkräften in Kitas jedoch häufig deutlich niedriger, was auf verschiedene Ursachen zurückzuführen ist. Zunächst werden viele Fachkräfte nicht nach dem Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst bezahlt, sondern nach trägerspezifischen Verträgen in Anlehnung an den TVöD, da sie in freien oder privaten Einrichtungen (z. B. in kirchlicher Trägerschaft oder in Einrichtungen aus Elterninitiativen) tätig sind. Hier liegen die Gehälter trotz der Anlehnung an den TVöD durchschnittlich zwischen 162 und 350 Euro unterhalb dessen, was im öffentlichen Dienst gezahlt wird (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2016).

Im Unterschied zur freien Wirtschaft sind Gehaltsüberlegungen und -verhandlungen im tariflich bezahlten Bereich schwierig bzw. nicht möglich, sodass Fachkräfte in Kitas in der Regel kaum die Möglichkeit haben, ihr Gehalt nach Leistung oder Qualifikation zum für sie Positiven zu verändern.

Die Eingruppierung in die Tarifgruppe S8 erfolgt nur für ausgebildete Erzieher:innen bzw. Fachkräfte mit gleichwertiger Qualifikation. Rund 88.000 Fachkräfte in deutschen Kitas haben jedoch keine Ausbildung zum:zur Erzieher:in, sondern zum:zur Kinderpfleger:in oder Sozialassistent:in (vgl. Deutsches Jugendinstitut e.V. 2021) und sind dementsprechend in Tarifgruppe S 2-4 eingruppiert (vgl. Wegener 2021b). In der Praxis ist es erfahrungsgemäß üblich, dass nur ein:e Erzieher:in pro Kindergruppe eingestellt wird, da dies für ausreichend befunden wird und deutlich weniger finanziellen Aufwand verursacht. Der:die Erzieher:in hat zumeist die Funktion der Gruppenleitung. Die Gruppenleitung wird durch sogenannte Ergänzungskräfte unterstützt. Dabei handelt es sich entweder um ungelernte Kräfte, die oben angesprochenen Kinderpfleger:innen / Sozialassistent:innen oder häufig auch Erzieher:innen, die nicht ihrer Qualifikation entsprechend eingestellt und entlohnt werden.

Selbst wenn mehrere Fachkräfte in der Gruppe über die Qualifikation des:der Erzieher:in verfügen, wird häufig auf das beschriebene Modell zurückgegriffen, sodass auch qualifizierte Erzieher:innen das Gehalt der Tarifgruppen S 2-4 oder in Anlehnung daran verdienen. Dies gilt ebenfalls für Fachkräfte mit akademischem Abschluss. Sozialarbeiter:innen oder Heilpädagog:innen mit Bachelor-Abschluss sind laut Gehaltstabelle des TVöD (je nach Tätigkeit) mindestens in der Tarifgruppe S11b einzuordnen, mit Master-Abschluss ggf. in einer noch höheren Tarifgruppe (vgl. Wegener 2021b). In der Praxis führt dies bspw. nicht selten dazu, dass z. B. studierte Heilpädagog:innen / Sozialarbeiter:innen mit Bachelorabschluss mit dem Gehalt von Kinderpfleger:innen in den Kita-Gruppendienst eingestellt werden. In dieser Hinsicht ist, wie bereits erwähnt, nachvollziehbar, dass nur wenige Fachkräfte mit akademischem Abschluss in der Kita tätig sind. Dennoch gibt es verschiedene denkbare Gründe dafür, warum Fachkräfte eine solche, für sie unterbezahlte Stelle annehmen, erfahrungsgemäß z. B. die eigene finanzielle Situation, Schwierigkeiten, eine andere Anstellung zu finden, ein gleichzeitiges Studium oder durchaus auch die Freude am Beruf. So wird ggf. kein Anlass zur Veränderung in Bezug auf die Einstellung akademischer Fachkräfte gesehen. Dies ändert jedoch nichts an der generellen Situation, die einer deutlichen Veränderung bedarf.

Des Weiteren wird bei den Gehaltsberechnungen und -angaben, wie sie oben genannt sind, zunächst von Tätigkeiten in Vollzeit ausgegangen. Eine Tätigkeit in Vollzeit ist jedoch für viele Fachkräfte unabhängig ihrer Qualifikation nicht möglich, bspw. da in der Praxis die Belastungen für eine Tätigkeit in Vollzeit zu hoch sind oder da Fachkräfte selbst Kinder haben. Außerdem sind Arbeitsverträge in der Praxis häufig befristet, da das Personal der Kitas nach dem (theoretischen) Bedarf (Anzahl der zu betreuenden Kinder) eingestellt wird und davon ausgegangen werden muss, dass diese sich ggf. im nächsten Kita-Jahr verringern könnte,

sodass zu viele Fachkräfte finanziell nicht tragbar wären. Auch zusätzliche (teils verpflichtende, teils freiwillige) (Sonder-) Leistungen (bspw. zusätzliche Urlaubstage, Bonuszahlungen, Fahrtkostenerstattungen usw.) des Arbeitgebers sind für Fachkräfte in Kitas erfahrungsgemäß nicht selbstverständlich, wodurch der Erzieher:innenberuf zusätzlich an Attraktivität einbüßt.

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich viele Fachkräfte in Kitas von politischen Entscheidungen in ihrer Berufsgruppe und ihrem professionellen Handlungsfeld und der damit verbundenen Kompetenz übergangen fühlen. Dies wird u. a. an verschiedenen Antworten aus dem beschriebenen Lehrforschungsprojekt deutlich, wie bspw.: "Die Politik ist in der Pflicht und hat uns nicht so zu verheizen" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LXXVII) und "Es ist kein Wunder, dass nur noch extrem engagierte Personen die Ausbildung wählen" (ebd.).

<u>Auszubildende</u>

Um dem Fachkräftemangel im Handlungsfeld der Kitas entgegenwirken zu können, sind die Auszubildenden im Erzieher:innenberuf zentral, da sie zukünftig das Personal in Kitas sein werden. Ein großer Teil der Fachkräfte in Kitas ist über 46 Jahre alt, was in den kommenden Jahren zu einer "Welle" an Renteneintritten führen wird und somit den Fachkräftemangel verstärken wird, wenn nicht zeitgleich ausreichend junge Fachkräfte in Kitas tätig werden (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, VIII).

Die Ausbildung zum:zur Erzieher:in ist in Deutschland landesrechtlich geregelt (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2021b). Somit gibt es keine bundeseinheitlichen Regelungen für die Erzieher:innenausbildung. Auch wenn sich da Qualifiktionsgefüge in Kitas aus verschiedenen Berufsbildern zusammensetzt, stellt das Qualifikationsprofil des:der Erzieher:in in Kitas das am häufigsten vertretene dar (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2020, 93), sodass an dieser Stelle der Blick vor allem auf die Ausbildung zum:zur Erzieher:in zu legen ist. An der Erzieher:innenausbildung wird seit Jahren vielfach Kritik geübt, sowohl am Inhalt der Ausbildung als auch an den Rahmenbedingungen. Inhaltlich wird an der Erzieher:innenausbildung vor allem kritisiert, dass in der Praxis "[...] Arbeitsbereiche hinzugekommen [sind], die bis heute nicht in der Ausbildung unterrichtet werden, wie z. B. Inklusion" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LIV). Aufgrund der politischen Relevanz wird die Kritik an dieser Stelle kurz aufgegriffen, im Kapitel zur Professionsperspektive jedoch noch vertieft.

Ein wesentlicher Kritikpunkt an den Rahmenbedingungen der Erzieher:innenausbildung ist die fehlende Bezahlung von Auszubildenden, da es sich in der Regel um eine rein schulische

Ausbildung handelt, die nicht entlohnt wird. Im Gegensatz zu den Ausbildungen nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung besteht für die Erzieher:innenausbildung grundsätzlich kein gesetzlicher Anspruch auf eine Ausbildungsvergütung. Hier bilden die praxisintegrierten Ausbildungen eine Ausnahme (vgl. Ver.di et al. 2021). "Die Sozialpartner haben sich in den Tarifverhandlungen in 2018 darauf geeinigt, Auszubildende in Erziehungsberufen nach dem PiA-Modell (Praxisintegrierte Ausbildung) in die Tarifverträge aufzunehmen und ihre Ausbildungsvergütung verbindlich zu regeln. Bisher waren sie von den Tarifverträgen ausgeschlossen und erhielten keine einheitliche Ausbildungsvergütung. Mit dem Tarifabschluss 2018 werden sie in den ,TVAöD - Besonderer Teil Pflege' einbezogen. Das ist der Tarifvertrag, der die Ausbildungsverhältnisse im Pflegebereich tariflich regelt. Daraus ergibt sich für sie ein tarifvertraglicher Anspruch auf eine Ausbildungsvergütung" (Kita-Portal NRW, 2021).

Die praxisintegrierte Ausbildung ist jedoch bislang noch nicht in jedem Bundesland möglich. Sie wurde 2012 als Modellprojekt in Baden-Württemberg eingeführt und aufgrund des großen Erfolgs später auch in NRW und Bayern (vgl. ebd.). Die Ausbildungsplätze sind bislang jedoch begrenzt, so dass es nicht allen Auszubildenden des Erzieher:innenberufs möglich ist, die praxisintegrierte Ausbildung zu absolvieren. Auch die Zugangsvoraussetzungen variieren stark zwischen den Bundesländern.

Auffällig ist, dass seit der Einführung der praxisintegrierten Ausbildungen mehr Männer die Ausbildung zum Erzieher absolvieren (vgl. ebd.), deren Anteil insgesamt jedoch nach wie vor gering ist.

Insbesondere im praxisintegrierten Modell der Ausbildung besteht eine enge Vernetzung zwischen der Fachschule und dem Lernort Praxis. Dieser ist für die Auszubildenden unabdingbar und bringt viele Vorteile mit sich. Es ist jedoch zu beachten, dass insbesondere in diesem Ausbildungsmodell die in der Praxis tätigen Fachkräfte eine gewisse Mitverantwortung für den Ausbildungserfolg der Auszubildenden tragen, da sie ebenfalls Ausbildungsarbeit leisten. Dadurch werden zusätzliche Anforderungen an sie gestellt, die sie während ihrer Arbeitszeit hinzukommend belasten (vgl. Pölzl-Stefanec 2017, 202).

Die dritte eingangs gestellte Frage ("Was muss verändert werden, damit sich etwas ändert?") wird insbesondere im letzten Kapitel dieser Arbeit konkret thematisiert und beantwortet, wobei die an dieser Stelle bereits benannten politischen Veränderungsbedarfe durch Veränderungsansätze aus anderen Perspektiven erweitert werden.

Aus der politischen Perspektive heraus lässt sich bereits festhalten, dass zum Erreichen von Veränderungen im System Kita zunächst politische Aufmerksamkeit für Kitas und deren Akteur:innen geschaffen werden muss. Dazu gehört auch die politische und gesellschaftliche Anerkennung und offizielle Bezeichnung von Kitas als Bildungseinrichtungen. "Will man einen Überblick über die Einstellung gegenüber Kindertageseinrichtungen und deren Belastung bekommen, so zeigt sich gerade in den Strukturen, in welch unterschiedlicher Weise die Arbeit von Kitas und Schulen eingruppiert wird" (Groschwald, Rosenkötter 2021, 26).

Dass Kitas (noch) stark mit der Idee der reinen Betreuungseinrichtung assoziiert werden, zeigen erfahrungsgemäß bspw. folgende häufig (auch durch Politiker:innen) angebrachte Argumentationen während der pandemiebedingten Schließungen von Einrichtungen in den Jahren 2020 und 2021: Während die Schulen geöffnet bleiben sollten, um vor allem die Bildung von Kindern und Jugendlichen gewährleisten und somit auch die Anschlussfähigkeit von Kindern und Jugendlichen aus bildungsschwachen Familien sicherstellen zu können, wurde im Kontext der Kitas vor allem damit argumentiert, dass die Kinder betreut werden müssen ("Notbetreuung"). Hier schien es vorrangig zu sein, dass Eltern in sogenannten "systemrelevanten" Berufen ihren jeweiligen Tätigkeiten nachgehen konnten. Dabei wurden jedoch Kinder, die erhöhten Bildungsungleichheiten (z. B. aufgrund von Armut, nichtdeutschsprachigen Eltern etc.) bzw. Gefahren (erhöhtes Risiko für häusliche Gewalt) ausgesetzt sind, kaum berücksichtigt.

Das Paradoxon, welches sich hier zeigt, ist Folgendes: Sowohl bei Schulen als auch bei Kitas besteht ein expliziter Bildungsanspruch. Kitas sind rechtlich betrachtet jedoch keine Bildungseinrichtungen, sondern an die Kinder- und Jugendhilfe angegliedert. Die Argumentation für die Öffnung beziehungsweise Schließung beider Einrichtungsformen während der Corona-Pandemie war jedoch trotz des gleich zu setzenden Bildungsanspruchs auf politischer Ebene eine grundlegend verschiedene, was einen elementaren politischen Veränderungsbedarf aufzeigt.

3.3 Zusammenfassung

Oft werden Kita-Fachkräfte allein für die Dilemmata ihres Handlungsfeldes verantwortlich gemacht. Sie benötigen zur Umsetzung professioneller und qualitativ hochwertiger frühkindlicher Bildung jedoch die passenden Rahmenbedingungen (vgl. Pölzl-Stefanec 2017, 210). Für die Verbesserung der Rahmenbedingungen werden rechtliche Neuerungen benötigt, die nur durch politische Veränderungen erzielt werden können, da die Gesetzgebung auf politi-

schen Maßnahmen beruht. Veränderungsansätze für das Handlungsfeld der Kita mit weitreichenden Konsequenzen (wie bspw. die verpflichtende Vergütung der Erzieher:innenausbildung) können nicht ohne Mitwirkung politischer bzw. gesetzgebender Akteur:innen umgesetzt werden. Demnach ist hier eindeutig die Politik bzw. die Legislative die zu adressierende Instanz, bei der ein (realitätsnahes) Bewusstsein für die Situation und die Veränderungsbedarfe im System Kita geschaffen werden muss.

Des Weiteren wird Kita bislang eindeutig als familienpolitische Maßnahme verstanden. Ziele der Familienpolitik in Deutschland sind "die wirtschaftliche Stabilität und soziale Teilhabe der Familien, die gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf, das Wohlergehen und die Förderung der Kinder und die Verwirklichung von Kinderwünschen" (Bundeszentrale für politische Bildung 2015). Es ist jedoch fragwürdig, ob Kitas unter denen momentanen Rahmenbedingungen diese Ziele erfüllen können.

An dieser Stelle kann ein Dialog zwischen Akteur:innen aus Politik und Kita als unbedingt notwendig betrachtet werden, um zukünftig die Bedarfe der Akteur:innen des Handlungsfeldes Kita realitätsnah berücksichtigen zu können, statt Veränderungen zu schaffen, die die Situation für Fachkräfte und mit den damit einhergehenden Qualitätseinbußen auch für Kinder und Eltern drastisch verschlechtern.

4 Rechtliche Perspektive

Die rechtlichen bzw. gesetzlichen Rahmenbedingungen bilden die Grundlagen der Arbeit in Kitas. Daher haben diese unmittelbare Auswirkungen auf Fachkräfte, Kinder und Eltern. In der Befragung im Rahmen des Lehrforschungsprojektes konnte festgestellt werden, dass sich im Umgang mit rechtlichen Grundlagen jedoch 43,00% der Fachkräfte unsicher / sehr unsicher fühlen. 78,00% der befragten Fachkräften wünschen sich dahingehend mehr Unterstützung. In Bezug auf politische und strukturelle Rahmenbedingungen gaben 44,66% der Fachkräfte an, sich unsicher oder sehr unsicher zu fühlen. Insgesamt wünschen sich hier 65,00% Unterstützung.

Einer der relevantesten Aspekte ist hierbei sicherlich die stetige Veränderung der rechtlichen Grundlagen, die jeweils neue Ansprüche und Herausforderungen mit sich bringen, was in den offenen Kommentarfeldern der Befragung zu den Bedarfen von Fachkräften stark angemerkt und kritisiert wurde. Ein Beispiel stellt folgendes Zitat dar:

"Mit jeder neuen Kitagesetzreform wurden die Bedingungen bisher schlechter. Die Verwaltungs- und Dokumentationsaufgaben nehmen so drastisch zu, sodass die Zeit am Kind zu

eingeschränkt ist. Der Krankenstand nimmt kontinuierlich zu, was ein sicheres Zeichen für Überforderung darstellt" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LI).

Insbesondere am KiBiz wurde durch die befragten Fachkräfte Kritik geübt, auf die im Verlauf detaillierter eingegangen wird. In der offenen Frage nach dem Zeitpunkt der Zunahme der Arbeitsaufgaben in Kitas wurden u. a. folgende Antworten formuliert, die hier beispielhaft genannt werden:

"Mit Beginn des Gesetz KiBiz (NRW) sind die Bedingungen für alle schlechter geworden" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, I), "Mit dem KiBiz 2008 haben die Anforderungen nochmal eine neue hohe Dimension erreicht. Beobachten, Dokumentieren, Lerngeschichten schreiben, Angebote für Eltern transparent gestalten in Schrift und Wort und natürlich die Qualität in Form eines QM-Handbuches sowie die ständigen Aktualisierungen des Konzeptes. Nur diese Aufgaben beinhalten einen Vollzeitjob und da haben wir noch nicht einmal partizipatorische Angebote für unsere Kinder vorbereitet geschweige denn umgesetzt." (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, XLIX).

Diese Aussagen zeigen sehr deutlich sowohl die Relevanz der Betrachtung der rechtlichen Rahmenbedingungen frühpädagogischer Arbeit als auch den dringenden Handlungsbedarf in Bezug auf Veränderungen dieser. Daher werden im Folgenden die rechtlichen Grundlagen der Arbeit in Kitas genauer betrachtet.

4.1 Grundlegendes zur rechtlichen Situation von Kitas

Im Zusammenhang mit der rechtlichen Situation von Kitas ist die rechtliche Situation von Kindern ebenfalls von Bedeutung. Hier ist die UN-Kinderrechtskonvention zu nennen, die 1990 von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet wurde und 1992 in Kraft getreten ist. In dieser wird jedem Kind das Recht auf Leben, Bildung und Schutz vor Gewalt zugesprochen sowie das Recht, gehört zu werden (vgl. Groschwald, Rosenkötter 2021, 22). In Artikel 29, Absatz 1a heißt es: "Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen". Es handelt sich dabei um eine ressourcenorientierte Sichtweise, bei der die Stärkung eines jeden Individuums im Fokus steht. An dieser Stelle ist die Legitimation, aber auch die Notwendigkeit von Institutionen frühkindlicher Bildung ersichtlich, die die Ressourcen und Bedürfnisse der Kinder individuell betrachten und fördern können.

Durch die Zugehörigkeit zur Kinder- und Jugendhilfe finden sich die rechtlichen Grundlagen der Arbeit in Kitas im SGB VIII. Dort wird ein individueller, ganzheitlicher Arbeitsansatz gefordert: "Der Förderauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes [...]. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen" (§22 Absatz 3 SGB VIII).

Die rechtlichen Rahmenbedingungen der Arbeit in Kitas sind auf drei Ebenen geregelt: der Bundesebene, der Landesebene und der kommunalen Ebene.

Auf der **Bundesebene** werden die allgemeinen rechtlichen Grundlagen festgelegt, während die detaillierte Ausgestaltung derer den Ländern und Kommunen obliegt (vgl. Franke-Meyer 2019). Dazu zählt bspw. der rechtliche Anspruch auf einen Kita-Platz, worauf im Folgenden genauer eingegangen wird. Die genauen Rahmenbedingungen, die bundesweite Geltung haben, finden sich in §§22-26 SGB VIII. §22 SGB VIII umfasst die Grundsätze der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege. Kitas sind demnach Einrichtungen, in denen sich Kinder einen Teil des Tages oder ganztägig aufhalten und in Gruppen gefördert werden.

Die Aufgaben von Kitas sind laut §22 SGB VIII:

- 1. die Entwicklung des Kindes zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
- 2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen und
- 3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit, Kindererziehung und familiäre Pflege besser miteinander vereinbaren zu können.

Auf Landesebene wird die Ausgestaltung der bundesweit einheitlichen Rahmenbedingungen ausdifferenziert (§§26 ff. SGB VIII). Hier liegen erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern vor, bspw. in der Vorgabe des Personalschlüssels und der Finanzierung der Kitas. Die jeweiligen gesetzlichen Vorgaben der Länder werden als Ausführungsgesetze / Kindertagesstättengesetze bezeichnet; in NRW ist dies das Kinderbildungsgesetz (KiBiz). Hier werden organisatorische Rahmenbedingungen, pädagogische Konzeptionen, Grundlagen zur Zusammenarbeit mit den Eltern, Grundlagen zur Sprach- und Gesundheitsförderung der Kinder usw. festgelegt (vgl. Franke-Meyer 2019).

Die **kommunale Ebene** regelt durch die kommunale Jugendhilfeplanung die Ausgestaltung der Landesgesetze. Sie ist dafür zuständig, auf kommunaler Ebene (Gemeinden, Städte, Landkreise) bedarfsgerechte Angebote zu schaffen und die konkrete Finanzierung der Einrichtungen zu regeln, bspw. die Höhe der Elternbeiträge. Die genauen Regelungen hierzu finden sich in §80 SGB VIII (kommunale Jugendhilfeplanung).

Im Folgenden sollen die relevantesten gesetzlichen Grundlagen in chronologischer Reihenfolge dargestellt werden.

4.2 Kinderförderungsgesetz (KiföG)

Eckdaten

Das Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege (alltagssprachlich eher Kinderförderungsgesetz, kurz KiföG) ist im Dezember 2008 in Kraft getreten und soll den qualitativen und vor allem den quantitativen Ausbau der Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren voranbringen. Das Ziel des KiföG ist es, durch die Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren bessere Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie gleiche Bildungschancen für Kinder zu ermöglichen.

Seit 2013 besteht für Kinder unter drei Jahren bzw. deren Eltern durch das KiföG ein rechtlicher Anspruch auf einen Platz in einer Kita (§324 SGB VIII). Dies gilt insbesondere dann, wenn Eltern erwerbstätig oder arbeitsuchend sind (§24 Abs.1 SGB VIII) (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2018). Dadurch entsteht jedoch kein Anspruch auf einen Platz in einer bestimmten, von den Eltern oder anderen Personensorgeberechtigten gewünschten Einrichtung. Von den neu geschaffenen Betreuungsplätzen sollten 30% auf Kindertagespflegestellen entfallen. Die Umsetzung des KiföG wird durch Bund und Länder gemeinsam finanziert (vgl. ebd.).

Kritik

Die Einführung des KiföG wurde von verschiedenen Seiten, z. B. durch Fachkräfte und Elternverbände, kritisiert. Im Zuge der Einführung des KiföG ergaben sich neue Belastungen und Aufgaben für Erzieher:innen. Diese beziehen sich vor allem auf die Arbeit mit Kindern im Alter von unter drei Jahren, da durch einen höheren Betreuungsbedarf von Kleinkindern besondere Aufgaben und der Bedarf nach einem besseren Personalschlüssel einhergehen. Außerdem hat der gesetzliche Anspruch auf einen Kita-Platz für Kinder unter drei Jahren einen immensen Druck auf Kommunen, Träger, Einrichtungen und Mitarbeiter:innen erzeugt, da befürchtet wurde, dass der quantitative Ausbau der Betreuungsplätze nur mit starken

qualitativen Einbußen umsetzbar sei (vgl. Jungbauer, Ehlen 2013, 5), worauf im Verlauf genauer eingegangen wird.

Die Erfahrungen in der Praxis haben gezeigt, dass durch den Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz jedoch nicht zwangsläufig ein bedarfsgerechtes Angebot besteht, da in verschiedenen Städten / Regionen die personellen und räumlichen Ausstattungen fehlen, um die Kita-Platz-Garantie umsetzen zu können. Im Falle einer oder mehrerer Absagen für einen Kita-Platz bleibt Eltern häufig nur der Weg über eine Klage und ggf. eine Schadensersatzforderung. Diese bleiben in der Praxis jedoch meist ohne Erfolg.

Evaluation

Das KiföG wurde von 2010 bis 2015 jährlich im sogenannten "KiföG-Bericht" vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend veröffentlicht. In diesen Berichten wurde über den Ausbaustand, die Entwicklung des Versorgungsniveaus und weiteren Entwicklungsbedarf informiert. Die Daten für die Jahre nach 2015 finden sich im Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme der Bertelsmann Stiftung, der alle zwei Jahre erscheint (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2018).

Seit im Jahr 2013 der Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz für unter Dreijährige in Kraft getreten ist, werden deutlich mehr Kinder unter 3 Jahren in Kitas betreut. Der Anteil der Kinder unter drei Jahren, die in Kitas betreut werden, hat sich von 2009 bis 2019 mit einem Anstieg von 10% beinahe verdoppelt (vgl. Statistisches Bundesamt et al. 2021, 67).

Bedeutung für Fachkräfte

Wie bereits erwähnt, sind die gesetzlichen Rahmenbedingungen grundlegend für die Arbeit in Kitas und haben somit einen unmittelbaren Einfluss auf die dort tätigen Fachkräfte. Um dem Gefühl der Überforderung und des "Übergangen-Werdens" entgegenwirken zu können, ist es von Bedeutung, bei den gesetzlichen Änderungen immer zu berücksichtigen, welche Konsequenzen diese für Fachkräfte mit sich bringen.

Beim KiföG dürfte dies vor allem die zunehmende Anzahl der Kinder bei ungenügendem Personalschlüssel sein, welche aus dem Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz resultiert. Zudem gehen mit der Betreuung von Kleinkindern neue und veränderte Anforderungen einher. Im Vergleich zur Arbeit in Kindertagesgruppen für Kinder zwischen drei und sechs Jahren umfasst die Arbeit mit unter Dreijährigen Kindern zumeist ein höheres Maß an Sorge- und Pflegetätigkeiten, wie z. B. das Wickeln, Schlaf- und Ruhephasen im Gruppenalltag, Gestaltung von Essenssituationen usw. (vgl. Pölzl-Stefanec 2017, 149).

4.3 Kita-Qualitäts- und-Teilhabeverbesserungsgesetz (Gute-Kita-Gesetz)

Eckdaten

Das Kita-Qualitäts-und-Teilhabeverbesserungsgesetz, besser bekannt als Gute-Kita-Gesetz ist zum 01.01.2019 in Kraft getreten und gilt bundesweit. Durch das Gesetz unterstützt der Bund die Länder finanziell mit insgesamt 5,5 Milliarden Euro bis zum Jahr 2022. Die Ziele des Gesetzes sind es, die Qualität der Kindertagesbetreuung weiterzuentwickeln, die Teilhabe an Kindertagesbetreuung zu verbessern, gleichwertige Lebensverhältnisse herzustellen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten.

Zur Umsetzung des Gute-Kita-Gesetzes wurden sogenannte Handlungsfelder formuliert, die für die Länder zur Auswahl stehen. Die Priorisierung der Handlungsfelder und somit die genaue Umsetzung der finanziellen Unterstützung des Bundes soll durch die Länder festgelegt werden.

Die Handlungsfelder lauten wie folgt:

- Bedarfsgerechtes Angebot
- Guter Betreuungsschlüssel
- Qualifizierte Fachkräfte
- Starke Kitaleitung
- Kindgerechte Räume
- Gesundes Aufwachsen
- Sprachliche Bildung
- Starke Kindertagespflege
- Netzwerke für mehr Qualität
- Vielfältige pädagogische Arbeit
- Weniger Gebühren (vgl. Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2019).

Das Land NRW erhält durch das Gute-Kita-Gesetz rund 1,2 Milliarden Euro. Diese sind folgendermaßen auf die Handlungsfelder aufgeteilt: Weniger Gebühren für Eltern von Kita-Kindern (45%), qualifizierte Fachkräfte (15%), bedarfsgerechte Angebote (12%), starke Kitaleitung (9%), starke Kindertagespflege und sprachliche Bildung (jeweils 7%) sowie vielfältige pädagogische Arbeit (5%).

Durch diese Verteilung wird neben dem für Eltern beitragsfreien Kita-Jahr vor dem Schulbeginn ein zweites beitragsfreies Kita-Jahr ermöglicht, um Familien mit Kindern finanziell zu entlasten. Das Handlungsfeld "qualifizierte Fachkräfte" wird in NRW umgesetzt, indem die Träger von Kitas finanzielle Zuschüsse für Auszubildende im Erzieher:innenberuf erhalten - allerdings ausschließlich für Auszubildende in der praxisintegrierten Ausbildung und im letzten Jahr der schulischen Ausbildung. Wofür dieses Geld genau verwendet wird, konnte nicht ermittelt werden. Außerdem sollen durch flexiblere Betreuungsangebote (wie z. B. flexible Öffnungszeiten oder ergänzende Kindertagespflegeangebote) bedarfsgerechte Angebote für Familien entstehen (vgl. Gute Kita Portal 2021).

Kritik

Das Gute-Kita-Gesetz stieß sowohl bei Expert:innen, als auch bei Fachkräften, Eltern und in der Öffentlichkeit auf viel Resonanz. Positiv wurde angemerkt, dass der Bund sich mit dem qualitativen Ausbau der Kitas befasst - bis dato lag der Fokus stärker auf dem quantitativen Ausbau im Sinne der Steigerung der Anzahl der Kita-Plätze. Kritik wurde insbesondere an der unklaren Finanzierung des Gesetzes nach dem Jahr 2022 geübt.

In einer öffentlichen Anhörung des Ausschusses für Familien, Senioren, Frauen und Jugend im Bundestag wurde u. a. durch Prof. Dr. Bernhard Kalicki vom Deutschen Jugendinstitut, Heiko Krause vom Bundesverband Kindertagespflege, Anette Stein von der Bertelsmann Stiftung und der Erziehungswissenschaftlerin Prof. Dr. Susanne Viernickel von der Universität Leipzig die Umsetzung der Fachkraft-Kind-Relation in Kitas kritisiert. Demnach liege der Finanzbedarf für die Realisierung einer angemessen Fachkraft-Kind-Relation bei rund acht Milliarden Euro. Im Falle einer generellen Beitragsfreiheit in Kitas läge dieser bei 18 Milliarden Euro (vgl. Deutscher Bundestag 2018). Die Beitragsfreiheit wurde zudem stark kritisiert, da diese für Familien und in Bezug auf die Chancengleichheit zwar wünschenswert, jedoch mit den bereitgestellten finanziellen Mitteln nicht umsetzbar sei. Die Finanzierung der (zumindest teilweisen) Beitragsfreiheit führe dazu, dass die finanziellen Hilfen an anderen Stellen fehlten (vgl. ebd.).

Des Weiteren wurde kritisiert, dass das Gute-Kita-Gesetz ausschließlich Eltern bzw. Familien berücksichtige, deren Kinder in Tageseinrichtungen oder in Tagespflege betreut werden, jedoch Eltern, die ihre Kinder selbst zu Hause betreuen, unberücksichtigt lässt (vgl. ebd.).

Durch die Auseinandersetzung mit dem Gute-Kita-Gesetz wurde durch Fachkräfte und Kita-Leitungen ebenfalls kritisiert, dass im Zusammenhang mit dem akuten Fachkräftemangel eine Verringerung der Ausbildungsstandards einhergeht. Um den Ansprüchen des Gesetzes gerecht werden zu können, wird in Kitas mehr Personal benötigt. Dies stellt vor dem Hintergrund des bereits gravierenden Fachkräftemangels ein immenses Problem dar. Um diesen Fachkräftemangel zu verringern und in möglichst kurzer Zeit viele neue Fachkräfte akquirie-

ren zu können, wird z. B. auf sogenannte Quereinsteiger:innen zurückgegriffen, die jedoch häufig über keine Erzieher:innenausbildung verfügen (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2019a). Dies ist für die Qualität der frühkindlichen Bildung und die Arbeit in der Kita jedoch häufig nicht förderlich, wie bspw. folgende Aussage aus den offenen Kommentarfeldern der Befragung zeigt: "Dazu kommt, dass oft das Personal fehlt und man kaum noch gut ausgebildete Erzieher findet. Man muss nehmen was kommt...Der Beruf ist für die Aufgabenvielfalt und Verantwortung zu schlecht bezahlt." (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LIV).

Evaluation

Da das Gute-Kita-Gesetz als eines der wichtigsten Vorhaben des Bundes im Bereich der Kindertagesbetreuung gilt und dementsprechend mit finanziellen Mitteln ermöglicht wird, wird die Wirkung der Maßnahmen regelmäßig überprüft (vgl. Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2021a).

Die Evaluation der Maßnahmen wird durch zwei externe Forschungsprojekte durchgeführt. Die erste Studie im Jahr 2021 hat den Umsetzungsstand der Maßnahmen in den einzelnen Ländern überprüft und in den Kontext der jeweiligen Ausgangslage eingeordnet. Außerdem wurden Gelingensbedingungen überprüft. Die zweite Studie im Jahr 2023 soll die Wirkung des Gesetzes und der damit verbundenen Maßnahmen untersuchen (vgl. ebd.). Auffällig ist an dieser Stelle, dass die Ziele des Gute-Kita-Gesetzes evaluiert werden, jedoch die Bedarfe von Fachkräften in Kitas (und Kindertagespflege) dabei nicht berücksichtigt werden, auch wenn, wie bereits erläutert wurde, diese in ihrer Arbeit unmittelbar von den gesetzlichen Maßnahmen betroffen sind. So wird auch die Bedeutung des Gute-Kita-Gesetzes für die Fachkräfte nicht evaluiert. Dies dürfte wiederum zu einem Gefühl des Übergangen-Werdens bei den Fachkräften führen.

Im Vorfeld der Verabschiedung des Gesetzes wurde u. a. kritisiert, dass die Finanzierung der Maßnahmen über die Dauer des Gute-Kita-Gesetzes hinaus nicht abgesichert sei. Es bleibt demnach abzuwarten, wie dies in der Evaluation berücksichtigt wird und wie die Maßnahmen nach Beendigung der Wirkungsdauer des Gute-Kita-Gesetzes weitergeführt werden können, sollte der Bedarf bestehen.

Bedeutung für Fachkräfte

Durch den qualitativen und quantitativen Ausbau der Kitas im Rahmen des Gute-Kita-Gesetzes kommt es zu einem erhöhten Personalbedarf, der jedoch in Folge des ohnehin schon starken Fachkräftemangels kaum zu decken ist. Die Wirkung ist wiederum, dass häu-

figer Personal eingestellt wird bzw. werden muss, das für die Arbeit in der Kita unter Umständen pädagogisch nicht ausreichend qualifiziert ist. Dies wird von vielen Erzieher:innen kritisiert, da diese dann (bspw. als Gruppenleitung) sämtliche Aufgaben außerhalb der Betreuung der Kinder übernehmen müssen, zum Beispiel die Durchführung von Entwicklungsdagnostik, das Schreiben von Entwicklungsberichten, Bildungsdokumentation und Portfolioarbeit, Zusammenarbeit mit Therapeut:innen, Eltern, anderen Einrichtungen usw.

Das Ziel des Gute-Kita-Gesetzes ist u. a. die Steigerung von Qualität und Quantität von Kitas, wodurch die Professionalisierung des Handlungsfeldes profitieren könnte. Unter den gegebenen Umständen führt die aktuelle Entwicklung jedoch, wie hier in Kürze erläutert wurde, zu Prozessen der Deprofessionalisierung, weil die Rahmenbedingungen für gelingende Professionalisierung nicht gegeben sind. Dieser Aspekt der Thematik wird im Kapitel der Professionsperspektive detailliert beleuchtet.

4.4 Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (KiBiz)

Eckdaten

Das "Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern" (KiBiz) ist das Ausführungsgesetz bzw. das Kindertagesstättengesetz in NRW. Es ist im August 2008 in Kraft getreten und hat das bis dahin geltende Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder abgelöst, welches von 1992 an die rechtlichen Grundlagen der Kitas in NRW regelte. Mit der Einführung des KiBiz sollte die Landschaft der Kitas in NRW neu strukturiert werden. Das KiBiz regelt die Grundlagen und Rahmenbedingungen sowie die Finanzierung der frühkindlichen Bildung in NRW. Laut §1 KiBiz gilt das Gesetz für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kitas und in der Kindertagespflege. Es findet keine Anwendung auf heilpädagogische Einrichtungen.

Unter heilpädagogischen Einrichtungen werden Einrichtungen für Kinder mit sogenannten (drohenden) Behinderungen verstanden. Die Rechtsgrundlage sind hier §§ 113, 116 SGB IX in Verbindung mit § 79 Abs. 1 und 2 SGB IX (vgl. Landschaftsverband Westfalen-Lippe o.J.). Diese Kita-Plätze werden demnach nicht über die Kommunen im Rahmen des SGB VIII zur Verfügung gestellt, sondern durch die Landschaftsverbände (LWL im Bereich Westfalen-Lippe und LVR im Bereich Rheinland) im Rahmen der Eingliederungshilfe für Menschen mit Behinderung. In NRW sind die meisten Kitas kombiniert geführte Einrichtungen. Das bedeutet, dass ein Großteil der Kitas sowohl heilpädagogische Plätze als auch "Regelplätze" anbietet.

Seit August 2020 gilt die Novelle des KiBiz, die vor allem finanzielle Aspekte der Kitas berücksichtigt. Dadurch sollen finanzielle Mittel für den quantitativen Ausbau von Kita-Plätzen sowie die Einrichtung von Fachberatungsstellen verwendet werden. Außerdem sollen durch die Novelle des KiBiz spezielle Leitungsfreistellungszeiten geschaffen werden und die Ausund Weiterbildung von Fachkräften gefördert werden (vgl. Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen 2021).

Kritik

Durch Bund und Länder werden hauptsächlich die positiven Aspekte des KiBiz hervorgehoben. Die Vorteile beziehen sich hier vor allem auf die neu geschaffene Flexibilität und die finanziellen Erleichterungen für Eltern von Kindern, die die Kita besuchen. Dies bezieht sich insbesondere auf die finanzielle Entlastung durch das zweite beitragsfreie Kita-Jahr vor der Einschulung, welches Eltern durch das KiBiz ermöglicht wird.

Durch Gewerkschaften sowie durch Fachkräfte in der Praxis wird das KiBiz jedoch sehr kritisch beurteilt. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in NRW formuliert folgendermaßen Kritik: "Auch wenn der Entwurf eine seit Langem geforderte finanzielle Verbesserung des Kitasystems vorsieht, werden eklatante Forderungen der Gewerkschaften nicht wahrgenommen. Mehr Geld im System bedeutet nicht gleichzeitig bessere Bildung und Arbeitsbedingungen. Um diese zu erreichen, braucht es in erster Linie den ernsthaften Dialog mit den Fachkräften, von deren Arbeit ein Gelingen des angestrebten Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags maßgeblich abhängt. Die GEW wird den Gesetzgebungsprozess weiter begleiten und klarmachen: Mehr Geld für die Kitas ist grundsätzlich gut, aber auf die Umsetzung kommt es an!" (GEW NRW 2019).

Im Zusammenhang mit finanziellen Aspekten wurde das KiBiz in der Presse auch als "Geld für alles-Gesetz" kritisiert. Außerdem wird die Priorisierung der Bereiche, die durch das KiBiz finanziert werden, bemängelt (vgl. Pauli 2019). Die wenig positive Beurteilung des KiBiz durch Fachkräfte in der Praxis zeigt sich u. a. auch in den Ergebnissen des Lehrforschungsprojektes. Vor allem in den offenen Antwortfeldern äußerten sich viele Fachkräfte negativ über die Einführung des KiBiz. Auf die offene Frage "Wann hat die Zunahme der Arbeitsaufgaben begonnen? Können Sie sich erklären, wodurch diese veranlasst wurde?" wurde in nahezu jeder Antwort das KiBiz als Begründung angeführt.

Im Folgenden werden beispielhafte Antworten aufgeführt:

"Durch das Kibiz, es hat uns keine Entlastung gebracht, im Gegenteil!" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LIII); "Die Anforderungen im KiBiz stehen nicht in Relation zu dem finanzier-

ten Personalschlüssel" (a.a.O., LIX); "Viele Neuerungen in kurzen Abständen lassen kaum Zeit zum Lernen [...]. Zeitgleich steigt der Fachkräftemangel, neben den sowieso schon geringen Personalbesetzungen nach KiBiz. -Mogelpackung die Unendliche- Die ständig steigenden Anforderungen an das pädagogische Personal, ohne die Rahmenbedingungen anzupassen und der steigende Altersdurchschnitt sind belastend" (a.a.O., LXII). "Die Arbeitsbedingungen haben sich seit KiBiz deutlich verschlechtert. Auch Überarbeitungen brachten keine Verbesserungen" (a.a.O., XLV); "ca. 2008 fortlaufend: Kibiz löste das GTK ab, dadurch Verschlechterung des Personalschlüssels für unsere Kita, mit Kindern von 0-6 Jahre, von da ab keine Leitungsfreistellung mehr. Verwaltungsaufwand und Dokumentation viel zu aufwendig. Für jeden Cent zusätzliches Geld muss man Anträge ausfüllen und Nachweise erbringen. Viel zu wenig Arbeitszeit für nicht pädagogische Arbeit: Dokumentationen, Elterngespräche, Teamarbeit, Zusammenarbeit mit anderen Fachbereichen, Fortbildung" (a.a.O., XLIX).

Des Weiteren ist die Unterscheidung zwischen heilpädagogischen Kita-Plätzen und "Regel-Kita-Plätzen" zu nennen. Diese Unterscheidung begründet sich, wie bereits aufgeführt, darin, dass die Kinder- und Jugendhilfe laut SGB VIII für Kinder und Jugendliche mit sog. (drohenden) Behinderungen nicht zuständig ist, da die Zuständigkeit bei der Eingliederungshilfe gemäß SGB IX / XII liegt. Diese Problematik ist seit Jahren bekannt und nicht nur im Bereich der Kitas problematisch, sondern bspw. auch in den Hilfen zur Erziehung. In Kitas verschärft sich diese Situation, da wie bereits erwähnt, die meisten Einrichtungen kombiniert geführte Einrichtungen sind und somit heilpädagogische Plätze und "Regel-Kita-Plätze" anbieten. Sowohl in den Hilfen zur Erziehung als auch im Bereich der Kitas bringt diese Unterscheidung in der Praxis jedoch verschiedenste und bisweilen sehr komplexe Schwierigkeiten mit sich. So ist bspw. die Aufteilung der Zuständigkeit für einzelne Kinder zwischen Jugendamt und Landschaftsverbänden häufig kompliziert und mit viel organisatorischem Aufwand für Fachkräfte, Leitung und Eltern verbunden.

An dieser Stelle hat auch die Thematik der Inklusion eine zunehmende Bedeutung. In der Praxis ist es häufig schwierig zu unterscheiden, welche Kinder einen heilpädagogischen Platz und welche Kinder einen regulären Kita-Platz bekommen. Inklusive Bildungsangebote sind derzeit ebenfalls noch nicht ausreichend umsetzbar und auch hier bestehen Schwierigkeiten:

"In Deutschland erhalten aktuell weniger als 20% aller bedürftigen Kinder ein inklusives Bildungsangebot" (Groschwald, Rosenkötter 2021, 24). Diese Zahl lässt sich jedoch kaum einordnen, denn die Schwierigkeit in der Bedarfsanalyse besteht darin, dass sich nicht klar definieren lässt, welche Kinder als bedürftig gelten. An dieser Stelle ist folgender Widerspruch

erkennbar: "Eine Bedarfsanalyse setzt voraus, dass klar definierte Gruppen zugrunde liegen. Das ist zum Beispiel für die Definition von Behinderung noch relativ gut möglich, für Kinder mit gewissen Verhaltensauffälligkeiten schon nicht mehr, denn gibt es hier überhaupt eine klare Grenze zu einer Verhaltensstörung oder einer seelischen Behinderung? Der Grundgedanke der Inklusion besteht ja gerade darin, alle Kinder willkommen zu heißen - im Unterschied zur Integration von Kindern mit einer Diagnose. Das Paradoxe daran ist: Wenn man keine Diagnose stellt, kann man auch nicht wissen, wie viele inklusive Plätze man in den Einrichtungen vorhalten muss, wie viel Personal man braucht und wie man das Personal aus- und weiterbilden soll. So wird es schwer, Zahlen und Material zur Inklusion zu erfassen" (Groschwald, Rosenkötter 2021, 28). Für diese seit Jahren diskutierte Fragestellung bietet auch das KiBiz keine Antwort.

Des Weiteren existieren in der Praxis erfahrungsgemäß Unterschiede in der differenzierten Ausgestaltung der Kita-Plätze. bspw. haben Eltern von Kindern mit einem heilpädagogischen Kita-Platz das Recht auf die Beförderung des Kindes zur Einrichtung. In vielen Fällen unterscheiden sich auch die Betreuungszeiten für die Kinder mit heilpädagogischen Plätzen von den Betreuungszeiten der Kinder, die in der Praxis oft als "Regelkinder" bezeichnet werden. Dies bringt für Eltern von mehreren Kindern, von denen z. B. eins einen heilpädagogischen und eins einen "Regelplatz" besucht, unter Umständen organisatorische Schwierigkeiten mit sich.

Evaluation

Laut §31 KiBiz ist zur "Sicherung und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen eine kontinuierliche Evaluation erforderlich. Dafür sollen von den Trägern Qualitätskriterien entwickelt werden, die Aussagen über die Begleitung, Förderung und Herausforderung frühkindlicher Bildungsprozesse, insbesondere auch im Bereich der Sprachbildung und -förderung enthalten. Qualitätsentwicklungsmaßnahmen werden von den Trägern der Kindertageseinrichtungen in eigener Verantwortung durchgeführt. Zur Grundlage für die Evaluation gehören insbesondere:

- eine schriftliche Konzeption der Arbeit der Kindertageseinrichtung, in der Leitlinien für die Arbeit und ein eigenes Profil formuliert sind,
- 2. ein träger- oder einrichtungsspezifisches pädagogisches Konzept und
- 3. eine Darstellung über die Durchführung des Qualitätsentwicklungsprozesses in der Kindertageseinrichtung".

Bedeutung für Fachkräfte

Wie bereits im Abschnitt zur Bedeutung des Gute-Kita-Gesetzes für Fachkräfte erläutert wurde, finden sich auch im Zusammenhang mit dem KiBiz Beispiele, die primär der Entlastung von Familien dienen, für Fachkräfte jedoch zu einer deutlichen Mehrbelastung führen. Hier lässt sich bspw. die flexible Betreuungsstundenbuchung nennen, durch die den Eltern ermöglicht werden soll, ihren Bedarf an Betreuung durch die Kita flexibel zu gestalten. Ein Großteil der Kinder wird bis zu 45 Stunden pro Woche in der Einrichtung betreut (vgl. Statistisches Bundesamt et al. 2021, 67). Dies ist für die Eltern durchaus als positiv und als wichtiger Schritt zur Vereinbarung von Familie und Beruf zu betrachten. Für die Fachkräfte in den Einrichtungen führt dies jedoch häufig zu Überstunden, da die Stunden, die die Kinder in der Einrichtung betreut werden müssen, kaum abgedeckt werden können (Randzeitenbetreuung). Zusätzliches Personal einzustellen, gestaltet sich durch den ohnehin schon gravierenden Fachkräftemangel schwierig.

Da die Novelle des KiBiz vor recht kurzer Zeit in Kraft getreten ist, ist die Thematik weiterhin aktuell, weshalb sie vielfach auch in den offenen Antworfeldern der Befragung im Rahmen des Lehrforschungsprojektes erwähnt wurde.

4.5 Zusammenfassung

An dieser Stelle werden die zentralen Aspekte der rechtlichen Perspektive festgehalten. Zunächst lässt sich feststellen, dass die Intention von Gesetzesreformen im Bereich von Kitas darauf zielt, die Situation im Vergleich zum vorherigen Stand zu verbessern. Viele Fachkräfte äußern hier jedoch eine konträre Wahrnehmung. Diese konnte durch die angeführten Beispiele aus dem Lehrforschungsprojekt verdeutlicht werden, wie zum Beispiel "KiBiz hat uns keine Verbesserung gebracht, im Gegenteil" (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LIII). Ebenfalls konnte gezeigt werden, dass viele Fachkräfte sich durch Veränderungen in den rechtlichen und gesetzlichen Grundlagen in ihrer Arbeit "übergangen" fühlen. Des Weiteren wirken Gesetzesreformen teilweise unausgereift: Die quantitative Erweiterung der Kita-Kapazitäten ist bspw. von großer Bedeutung, es ist jedoch bekannt, dass der Fachkräftemangel in diesem Bereich gravierend ist, sodass die zahlenmäßige Erweiterung der Kita-Kapazitäten ohne grundlegende Veränderungen im System nicht durchführbar sein wird.

Viele Schwierigkeiten, die gesetzlich verankert sind, sind seit Jahren bekannt und erfahren trotz verschiedener neuer gesetzlicher Regelungen keine Veränderungen, wie zum Beispiel die scheinbare Akzeptanz des nicht kindgerechten Personalschlüssels. Hier gilt es aus recht-

licher Perspektive Lösungen zu finden, durch welche die Rahmenbedingungen in gesetzlicher Hinsicht so angepasst werden können, dass die Bedarfe aller Akteur:innen weitestgehend berücksichtigt werden können. Insbesondere den Bedarfen der Fachkräfte wird bis heute keine ausreichende Bedeutung beigemessen. Dabei sind diese grundlegend für das Gelingen des Systems Kita, da die Fachkräfte für Ausführung und Umsetzung der Kindertagesbetreuung zuständig und verantwortlich sind. Eine langfristig funktionierende Beschäftigung von Fachkräften ist nur in einem gesunden, rechtlich abgesicherten Arbeitsumfeld möglich.

5 Soziologische Perspektive

Die Soziologie ist die Lehre von der Gesellschaft; sie erforscht das soziale Verhalten der Menschen sowohl theoretisch als auch empirisch. Unter welchen Voraussetzungen ein soziales Miteinander möglich ist, zählt zu den zentralen Fragen der Soziologie. Relevante Themen, mit denen sich die Soziologie befasst, sind u. a. die Erforschung sozialen Wandels und sozialer Ungleichheit, von sozialen Institutionen sowie der sozialen Integration. Da sich Individuum und Gesellschaft immer gegenseitig bedingen, haben gesamtgesellschaftliche Phänomene auch Einfluss auf Institutionen wie die Kindertagesbetreuung als Teil des gesellschaftlichen Lebens. Genauso kann auch die Kindertagesbetreuung das gesellschaftliche Leben entsprechend beeinflussen (vgl. Wickert 2020). Welche Bedeutung diese gegenseitige Beeinflussung in der Praxis hat, wird im weiteren Verlauf anhand verschiedener Einflussfaktoren aufgegriffen.

Insbesondere vor dem Hintergrund des sozialen Wandels, von dem auch das System Kita betroffen ist, ist die Betrachtung der soziologischen Perspektive von zentraler Bedeutung. In dieser Perspektive werden die gesamtgesellschaftlichen Prozesse erläutert, die Einfluss auf die Strukturen und Funktionen der Kindertagesbetreuung nehmen. "Denn die Anforderungen an die Pädagogik sind [...] abhängig von stets starken Veränderungen unterworfenen und sich fortlaufend wandelnden gesellschaftlichen Bedürfnissen" (Conrad 1998). Welchen Einfluss die sich wandelnden gesellschaftlichen Bedürfnisse auf die Funktion der Kindertagesbetreuung nehmen und inwiefern sich dadurch auch die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte konkret verändern, wird im Folgenden verdeutlicht.

5.1 Veränderte Kindheit

In den letzten 20 Jahren hat kein Bereich im deutschen Bildungssystem einen so starken Umbruch erfahren wie die Betreuung, Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit. Dies ist zunächst in quantitativer Hinsicht feststellbar: Wie bereits eingangs beschrieben, besucht mittlerweile ein Großteil der Kinder unter sechs Jahren eine Kita, mehr als die Hälfte von ihnen wird mit einem Umfang von 45 Stunden pro Woche betreut. Da Kinder heutzutage einen Großteil des Tages in der Kita verbringen, ist diese nicht mehr nur als reine Betreuungssondern auch als Erziehungs- und Bildungseinrichtung anzusehen. Zwar ist die Familie für ein Kind nach wie vor die erste Sozialisationsinstanz, doch sind Kinder heute schon früh und mit wachsenden täglichen Zeitumfängen in verschiedenen sozialen Wirklichkeiten eingebunden. Dabei stellen Kitas zahlenmäßig die bedeutendste außerfamiliäre Infrastruktur vor dem Schuleintritt dar. Im Rahmen der gesellschaftlichen Entwicklung verschiebt sich die Verantwortung für Erziehungs- und Bildungsaufgaben daher immer mehr aus dem familiären in den außerfamiliären Bereich.

Diese Tendenz lässt sich insbesondere im Bereich der Kindertagesbetreuung in den letzten Jahren verstärkt beobachten. Die Kita hat sich für einen Großteil der Kinder zu einem selbstverständlichen Ort des Aufwachsens entwickelt. Daraus ergibt sich die Relevanz, die Qualität und Quantität der pädagogischen Arbeit in Kitas in den Blick zu nehmen sowie die Auswirkungen des sozialen Wandels auf die Bedürfnisse der Kinder und Eltern, aber auch der pädagogischen Fachkräfte zu betrachten.

5.2 Veränderung familiärer Lebenswelten

In den vergangenen Jahrzehnten haben gesellschaftliche und soziale Prozesse die Lebenswirklichkeit von Familien umfassend verändert. Wurden früher die Hausarbeit und Kindererziehung vorwiegend als Aufgabe der Frau angesehen, ist es heute durchaus üblich, dass beide Elternteile eine Erwerbstätigkeit ausüben und Kinder zunehmend außerfamiliär betreut werden (vgl. Wanger 2020, 26).

Die Frauenerwerbstätigkeit ist in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich gestiegen. Im Jahr 2019 waren 72,8% der Frauen und 80,5% der Männer im Alter von 15 bis 64 Jahren berufstätig. Seit 1991 hat sich der Abstand zwischen den Erwerbstätigenquoten von Männern und Frauen deutlich verringert. Im Jahr 1991 waren lediglich 57,0% der Frauen erwerbstätig, hingegen 78,8% der Männer. Bei der Frauenerwerbstätigenquote ist damit eine Differenz von

21,4% in weniger als 20 Jahren zu beobachten, zudem haben viele Mütter ihre Beschäftigungsumfänge ausgeweitet (vgl. Wanger 2020, 26).

Zu dieser Entwicklung haben die gestiegene Bildungsbeteiligung, aber auch das Wachstum des Dienstleistungssektors beigetragen. Als entscheidender Faktor ist jedoch der gesellschaftliche Wertewandel anzusehen. Für die meisten Frauen ist das Erlernen eines Berufs mittlerweile ebenso wie für die meisten Männer Teil der Lebensplanung. Entsprechend hat sich auch das Rollenverständnis gewandelt: Das Zweiverdienermodell hat sich für die meisten Familien etabliert, die außerhäusliche Betreuung von Kleinkindern, auch im U3-Bereich, wird zunehmend gesellschaftlich akzeptiert. So waren 2020 74% der Mütter mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren berufstätig (vgl. a.a.O., 27f.).

Zur Ermöglichung dieser Entwicklung hat vor allem der Kita-Ausbau beigetragen, der eine Versorgung auch junger Kinder sicherstellt und damit das Ausüben einer Erwerbstätigkeit beider Elternteile erleichtert. Somit ist die Möglichkeit der außerfamiliären Betreuung auch die Grundvoraussetzung für die Verwirklichung sich verändernder Werte. Der soziale Wandel und die Funktion der Kindertagesbetreuung bedingen sich in dieser Hinsicht gegenseitig: Der Ausbau der Betreuungsplätze ermöglicht steigende Erwerbstätigkeit, die steigende Erwerbstätigkeit erfordert einen Ausbau der Betreuungsplätze (vgl. Rauschenbach, Meiner-Teubner 2019).

Hinzu kommt, dass die Anzahl der berufstätigen Alleinerziehenden in den letzten Jahrzehnten merklich angestiegen ist. Im Jahr 2019 lebten in Deutschland 2,6 Millionen Alleinerziehende, meistens in Folge einer Scheidung. 88% der Alleinerziehenden sind Frauen, 30% von ihnen haben Kinder im Kita-Alter (vgl. Statistisches Bundesamt et al. 2021, 55). Eine Erwerbstätigkeit und das Familienleben miteinander zu vereinbaren, ist insbesondere für Alleinerziehende herausfordernd. 68% der Alleinerziehenden mit Kindern unter 18 Jahren sind erwerbstätig und dementsprechend auf eine bedarfsgerechte Kindertagesbetreuung angewiesen, dies sich bspw. durch flexiblere Bring- und Abholzeiten und kostengünstige Betreuung auszeichnen würde (vgl. Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2021c).

Vor allem aufgrund der steigenden Frauenerwerbstätigenquote hat die Nachfrage nach Betreuungsangeboten für Kinder in den letzten Jahren rasant zugenommen, sodass mittlerweile 92,7% der Kinder zwischen drei und sechs Jahren und 28,3% der Kinder unter drei Jahren in Kitas betreut werden (vgl. Bertelsmann Stiftung 2019, 8).

Durch den Anstieg der Arbeitszeit, insbesondere bei Müttern, verringert sich automatisch die Zeit, die für erziehungs- und bildungsrelevante Interaktionen zwischen Eltern und Kindern zur Verfügung steht. "Um die mit den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen einhergehenden Belastungen und Disparitäten auszugleichen und die Lebensbedingungen aller Familien zu verbessern, bedarf es u. a. einer funktionierenden und den individuellen Bedarfen angepassten familienergänzenden Infrastruktur. Es gilt, diese so vorzuhalten und auszugestalten, dass sie für alle Kinder und Familien erreichbar ist und als unterstützende Option wahrgenommen werden kann, und dass die mit ihr verbundenen Aspirationen in Bezug auf die avisierten Erziehungs- und Bildungsziele für die betreuten Kinder auch tatsächlich eingelöst werden können" (Viernickel, Fuchs-Rechlin 2016, 26).

Veränderungen in der Familienpolitik, wie der Kita-Rechtsanspruch für unter Dreijährige und die Einführung des Elterngeldes, geben Eltern in der Familienplanung mehr Sicherheit. In gewissem Umfang lassen sich dadurch auch die in den letzten Jahren erheblich gestiegenen Geburtenzahlen begründen. In den Jahren 2016 bis 2018 wurden jeweils etwa 790.000 Kinder geboren, etwa 100.000 Neugeborene mehr als noch zehn Jahre zuvor. Die Tendenz steigender Geburtenzahlen führt von sich aus zu einem höheren Bedarf an Betreuungsplätzen (vgl. Rauschenbach, Meiner-Teubner 2019).

Für die Kita bedeutet dies, sich in ihrer Funktion an die sich fortlaufend verändernden Bedürfnisse der Gesellschaft anpassen zu müssen und sich mit den damit einhergehenden Belastungen auseinanderzusetzen.

5.3 Migration

Dass die Kita in den letzten Jahren ganz selbstverständlich zu einem Ort der institutionellen, frühkindlichen Bildung geworden ist, kann insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund viele Vorteile mit sich bringen.

Jeder vierte Mensch in Deutschland hat einen Migrationshintergrund. Diese Entwicklung ist vor allem auf Migrations- und Fluchtbewegungen seit 2014 nach Deutschland zurückzuführen (vgl. Statistisches Bundesamt et al. 2021, 32). Folglich sind auch in den darauffolgenden Jahren deutlich mehr Kinder zugewanderter Eltern in Deutschland geboren. Zwischen 2015 und 2019 sind in Deutschland 17% mehr Kinder geboren, deren Eltern keine deutsche Staatsangehörigkeit haben. Die größte strukturelle Veränderung zeigt hingegen die Zahl der in Deutschland geborenen Deutschen mit Migrationshintergrund auf: Hier ist ein Anstieg um 85% seit 2005 zu verzeichnen (vgl. a.a.O., 33). Frauen mit Migrationshintergrund sind zudem

mit einem Anteil von 28% doppelt so oft kinderreich (d.h. mehr als drei Kinder) wie Frauen ohne Migrationshintergrund (13,5%) (vgl. a.a.O., 95). Diese Entwicklungen bewirken, dass die Bevölkerungsgruppe der Menschen mit Migrationshintergrund weiterhin wachsen wird.

Die Auswirkungen sind auch in der Kita wahrzunehmen: In den letzten Jahren ist vor allem der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (d. h. mind. ein Elternteil ausländischer Herkunft) in der Kita gestiegen. Im Jahr 2009 lag dieser Anteil bei 24%, bis zum Jahr 2019 ist dieser auf 28% angestiegen (vgl. a.a.O., 67). "Die interkulturelle Erziehung und Bildung ist durch die gesellschaftspolitischen Veränderungsprozesse im Zuge der Globalisierung zu einem wichtigen Bestandteil in der Elementarpädagogik geworden" (Pölzl-Stefanec 2017, 70). Aufgrund dieser Entwicklung ist die Kita in der Verantwortung, sich verstärkt mit der Thematik der Migration und den in diesem Zusammenhang potenziell neu entstehenden Anforderungen auseinanderzusetzen und sich den Bedürfnissen einer vielschichtigen Gesellschaft zu öffnen.

Dass sich Kitas offenbar noch nicht ausreichend an den Bedürfnissen von Familien mit Migrationshintergrund orientieren (können), zeigt sich in der Praxis folgendermaßen: Kinder mit Migrationshintergrund besuchen seltener eine Kita als Kinder ohne Migrationshintergrund. Zwar entscheiden sich einige Eltern bewusst dazu, ihr Kind zu Hause zu betreuen, doch etwa zwei Drittel der Eltern können eine Betreuung in der Kita nicht in Anspruch nehmen, weil ihnen der Zugang zu einem Betreuungsplatz durch verschiedene Hürden erschwert wird (vgl. Lokhande 2013, 3).

Zunächst einmal ist die kindliche Entwicklung von normativen Vorstellungen geprägt. Beispielsweise unterscheiden sich gesellschaftliche, kulturell bedingte Erwartungen über den angemessenen Zeitpunkt, ab dem ein Kind außerfamiliär betreut werden sollte, sowie auf welche Schwerpunkte in der frühkindlichen Erziehung besonderer Wert gelegt wird. Diese Vorstellungen sind auf die Erfahrungen in der Herkunftskultur zurückzuführen. Aus diesem Grund besuchen Kinder mit Migrationshintergrund im Durchschnitt später eine Kita. Zu den normativen Gründen, die gegen den Besuch einer Kita sprechen, zählt etwa der Wunsch, das Kind selbst zu erziehen. Normative Gründe sind ausschlaggebend dafür, ob sich Eltern für eine außerfamiliäre Kindertagesbetreuung entscheiden (vgl. a.a.O., 6).

Ein Großteil der Eltern mit Migrationshintergrund, die normative Gründe angeben, sind von zusätzlichen Hürden betroffen, die die Kindertagesbetreuung für sie unattraktiv machen oder ihnen den Zugang zu einem Betreuungsplatz erschweren. Mehr als die Hälfte der Eltern gibt an, dass es sich dabei um strukturelle Hürden handelt oder dass sie keinen Betreuungsplatz

erhalten haben. Dies ist dadurch zu begründen, dass "explizite oder auch implizite Selektionen bei der Auswahl der Kinder stattfinden" (BMFSFJ 2013,114). Um einen Betreuungsplatz zu bekommen, wird von Eltern "formelles und informelles Wissen über die Vergabeprozesse, Organisationskompetenzen, Beharrlichkeit und die Fähigkeit, sich und das Kind in der Einrichtung gut und vorteilhaft zu präsentieren" (Lokhande 2013, 15) gefordert. Dabei handelt es sich um Kompetenzen, bei denen Eltern mit niedriger Bildung und Eltern mit Migrationshintergrund, meist aufgrund fehlender Sprachkenntnisse und fehlenden Wissens über den Prozess der Betreuungsplatzsuche, im Nachteil sind (vgl. ebd.). Zu beachten gilt hierbei ebenfalls, dass unter den Familien mit Migrationshintergrund der Anteil an Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen höher ist als in der Gesamtbevölkerung (vgl. Statistisches Bundesamt et al. 2021, 266). Demnach ist eine Überlappung von Migrations- und Bildungshintergrund feststellbar, sodass nicht klar abgrenzbar ist, ob das Fehlen notwendiger Kompetenzen auf die normative Prägung durch die Herkunftskultur oder auf das elterliche Bildungsniveau zurückgeführt werden kann (vgl. a.a.O., 7).

Zu den objektiven und strukturellen Hürden zählen zu hohe Betreuungskosten, zu weite Entfernungen, unpassende Öffnungszeiten sowie nicht ausreichende Betreuungsplätze. Des Weiteren spielen qualitative Hürden eine Rolle, etwa die Gruppengröße, die räumliche Ausstattung und die Qualität der Zusammenarbeit mit den Eltern. Auch interkulturelle Hürden sind in der Entscheidung relevant; zugewanderte Eltern äußern häufig den Wunsch nach mehrsprachigem Personal und einer stärkeren Berücksichtigung ihrer Kultur. Aufgrund der Migrationssituation entstehen für zugewanderte Eltern besondere Herausforderungen, bedingt durch bspw. geringe Deutschkenntnisse und fehlendes Wissen über das Bildungssystem in Deutschland (vgl. Lokhande 2013, 16).

Kitas scheinen sich offenbar noch nicht ausreichend an den Bedarfen von Familien mit Migrationshintergrund zu orientieren, dabei profitieren Kinder mit Migrationshintergrund besonders von der Kindertagesbetreuung. "Wenn Kinder mit Migrationshintergrund nicht oder erst sehr spät eine Kita besuchen, hat dies negative Konsequenzen für ihren Schulerfolg und ihre gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten. So wird die frühkindliche Kindertagesbetreuung von der Bundesregierung als wichtiger Indikator für erfolgreiche Integration wahrgenommen" (Lokhande 2013, 5).

Forschungen zum Spracherwerb zeigen, dass dieser besonders in den ersten Lebensjahren leicht gelingt und der frühe Besuch einer Kita daher enormen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung nehmen kann: "Beispielsweise wiesen türkeistämmige Kinder, die mehr als drei Jahre in einer Kita gefördert worden waren, nur zu 19 Prozent einen Sprachförderbedarf auf. Bei den türkeistämmigen Kindern, die nur im letzten Jahr vor der Einschulung eine Kita be-

sucht hatten, lag der Anteil mit 61 Prozent dreimal so hoch" (Lokhande 2013, 6). Vor allem für den Erwerb der deutschen Sprache ist ein früher Besuch der Kita entscheidend, da sprachliche Rückstände während der Schulzeit kaum mehr aufholbar sind (vgl. Pölzl-Stefanec 2017, 71). Aus diesem Grund sollte es ein Ziel sein, vor allem Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, möglichst früh für die Kindertagesbetreuung zu gewinnen. Da dies aufgrund der strukturellen Zugangshürden in Kitas noch nicht ausreichend gelingt, zeigt sich, dass diese langfristig die Chance auf sozialen Aufstieg und gesellschaftliche Teilhabe verhindern. "In Deutschland wird oft beklagt, dass Kinder mit Migrationshintergrund seltener in Kitas anzutreffen sind als andere Kinder und dass deshalb eine frühe Integrationschance vertan wird" (Rauschenbach, Meiner-Teubner 2019).

Dass die Strukturen der Kindertagesbetreuung noch nicht ausreichend auf die migrationsbedingten Herausforderungen eingestellt sind, hat jedoch nicht nur Auswirkungen für die betroffenen Familien, sondern auch für die pädagogischen Fachkräfte, die in Kitas tätig sind. Diese haben "selbst den Eindruck, den Anforderungen an eine zunehmende kulturelle Heterogenität nicht gerecht werden zu können" (Lokhande 2013, 16). Nur neun Prozent der Fachkräfte in Kitas haben einen Migrationshintergrund, für einen Großteil der Fachkräfte handelt es sich noch um eine sehr aktuelle Thematik, die viele Unsicherheiten mit sich bringt. (vgl. ebd.). Dies zeigen auch die Ergebnisse der Befragung von pädagogischen Fachkräften im Rahmen des Lehrforschungsprojektes.

92,00% der befragten Fachkräfte in NRW geben an, bereits Kontakt zu Kindern mit Migrationshintergrund gehabt zu haben. 60,90% von ihnen wünschen sich diesbezüglich Unterstützung (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, XIII).

Insbesondere die Kommunikation mit nicht-deutschsprachigen Eltern und Kindern, die Berücksichtigung kultureller Unterschiede in Familienkonstellationen und neue Bildungsaufgaben bringen für die Fachkräfte bisher weitgehend unbekannte Herausforderungen mit sich. Folgende Zitate verdeutlichen die Problematik in der Praxis:

"Zu der Betreuung der Kinder kommt durch Sprachbarrieren ein hoher Betreuungsaufwand bzgl. der Familien zustande. Bei vielen geflüchteten Kindern ist die Vorgeschichte nicht klar und kulturelle Vorstellungen der Familie erschweren eine angemessene Förderung von Kindern mit erhöhtem Unterstützungsbedarf" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LIII), "Immer mehr Kinder mit Migrationshintergrund bzw. Eltern, die nicht Deutsch sprechen, was den Einstieg in die Kita (Eingewöhnung) erschwert. Auch die Zusammenarbeit mit Eltern ist dadurch schwieriger" (a.a.O., LXXII).

Hinzu kommt, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger von sozialen Problemen betroffen sind, die tendenziell Einfluss auf ihre Entwicklung nehmen. Menschen mit Migrationshintergrund sind häufiger von nachteiligen Wohn- und Bildungsverhältnissen betroffen, sind häufiger erwerbslos und von Armut bedroht (vgl. a.a.O., 43f.). Diese Verhältnisse nehmen maßgeblich Einfluss auf die Entwicklungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund und fördern das Armutsrisiko - jedes dritte Kind mit Migrationshintergrund ist von Armut bedroht (vgl. a.a.O., 41).

Aus diesem Grund wird die Kita als erste außerfamiliäre Bildungseinrichtung nicht nur in der Verantwortung gesehen, Kinder mit Migrationshintergrund in der Kita zu betreuen, sondern auch die explizit durch Migration entstehenden Disparitäten zu verringern und Chancengerechtigkeit zumindest annähernd zu ermöglichen. Dies stellt einen hohen sozialpolitischen Anspruch an die Kita und damit an die pädagogischen Fachkräfte, der jedoch die aktuellen Möglichkeiten der Kindertagesbetreuung weitaus überschätzt (vgl. Rauschenbach, Meiner-Teubner 2019).

Die strukturellen Rahmenbedingungen in der Kita lassen kaum die Möglichkeit zu, sich intensiv mit der Migrationsthematik auseinanderzusetzen, obwohl der Wunsch nach Fortbildungen zu Fragen der interkulturellen Erziehung bei den Fachkräften zunehmend größer wird. Dieses Dilemma wird von pädagogischen Fachkräften bemängelt:

"Die ständig steigenden Anforderungen an das pädagogische Personal, ohne die Rahmenbedingungen anzupassen [...] sind belastend" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LXII); "Mangelnde Rahmenbedingungen (fehlende Zeit und Budget) und schlechter Personalschlüssel verursachen, dass Fortbildungen kaum wahrgenommen werden können" (ebd.).

Es zeigt sich, dass sowohl den Familien mit Migrationshintergrund als auch den pädagogischen Fachkräften strukturelle Hürden im Wege stehen, die eine gelingende Integration negativ beeinflussen.

5.4 Armut

Neben dem gesellschaftlichen Wertewandel und Migration spielt auch Armut im Rahmen des sozialen Wandels eine entscheidende Rolle. Als armutsgefährdet gilt, wer ein Einkommen bezieht, das weniger als 60% des mittleren Einkommens (dies liegt bei ca. 25.000 Euro netto) entspricht. Im Jahr 2019 betraf dies mit 15,9% der Bevölkerung jede sechste Person in Deutschland (vgl. bpb 2020). Zu beobachten ist, dass Einkommensarmut in vielen Fällen mit

kultureller Armut korreliert: Familien mit geringem Einkommen leben oft in anregungsarmen oder sogar bedrohlichen Umgebungen. Dies hat zur Folge, dass von Armut betroffene Kinder oft kumulativ belastet sind: Armut kann sich u. a. auf die Gesundheit, die Bildungschancen, das Selbstbild und die Sozialentwicklung auswirken (vgl. Pölzl-Stefanec 2017, 72-72).

Dem Thema Armut kommt zunehmende Bedeutung zu, da sie oft Folge von Migration oder Scheidung ist (vgl. Pölzl-Stefanec 2017, 72-72). Wie bereits erläutert wurde, handelt es sich dabei um Faktoren, die im Rahmen des sozialen Wandels zunehmen. Aufgrund der steigenden Relevanz müssen sich auch Fachkräfte in Kitas vermehrt mit der Thematik auseinandersetzen. Hinzu kommt, dass Eltern aus einkommens- und sozialschwachen Familien seltener Kontakt zu pädagogischem Personal aufnehmen und Fachkräfte deshalb besonders sensibel für die Bedürfnisse betroffener Familien sein müssen (vgl. ebd.). Dadurch werden Fachkräfte in Kitas vor weitere Anforderungen gestellt, die mit den bereits genannten einhergehen.

5.5 Funktionswandel von Kitas

Wie bereits erläutert, nehmen sich verändernde gesellschaftliche Bedürfnisse auch Einfluss auf die Kindertagesbetreuung. Aus diesem Grund lassen sich immer wieder Veränderungen in der Funktion der Kitas beobachten. Seit dem Beginn der institutionellen Betreuung vor ca. 150-200 Jahren hat sich die Funktion der Kindertagesbetreuung grundlegend verändert. Damals wurden "Kinderbewahranstalten" konzipiert, um der drohenden Verwahrlosung von Kindern proletarischer Familien entgegenzuwirken. Die Zielsetzung dieser Art von Betreuung lag in der "Ermöglichung mütterlicher Erwerbstätigkeit und damit einhergehender ökonomischer und sozialer Stabilisierung der Unterschichthaushalte sowie der Hinführung der Kinder zu einer ihrer Klassenlage entsprechenden Unterordnungsmentalität und Selbstgenügsamkeit" (Viernickel, Fuchs-Rechlin 2016, 26).

Die vorrangige Funktion der Kindertagesbetreuung wurde seitdem immer wieder diskutiert. Seit Anfang der 1990er-Jahre ist ein dreifacher Auftrag im §22 Absatz 3 SGB VIII festgehalten, der die Betreuung, Erziehung und Bildung umfasst. Zu dieser Zeit wurde bereits ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab drei Jahren vereinbart. Darin ist sowohl ein gesellschaftsbezogenes Motiv erkennbar, denn Familien sollen von Betreuungsund Erziehungsaufgaben entlastet werden, damit die Eltern einer Erwerbstätigkeit nachgehen können, als auch ein pädagogisches Motiv, denn Kinder sollen in der Kita Bildungsangebote erfahren und individuell in ihrer Entwicklung gefördert werden (vgl. ebd.).

Nach Inkrafttreten des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG) von 2004 und des KiföG von 2008 begann der massive Ausbau des Betreuungsangebots für Kinder unter drei Jahren. Dieser ist vor allem auf den "PISA-Schock 2001" zurückzuführen, aufgrund dessen auch Kinder unter drei Jahren gezielter gefördert werden sollten und dem Bildungsaspekt schon in Kitas eine höhere Aufmerksamkeit zukam (vgl. Rauschenbach, Meiner-Teubner 2019).

Die Mehrheit der Eltern, deren Kinder eine Kita besuchen, versprechen sich davon einen positiven Einfluss auf die Entwicklung ihres Kindes. Auch die Motivation, die eigene Erwerbstätigkeit (wieder) aufzunehmen, stellt ein entscheidendes Kriterium für die Betreuung in einer Kita dar (vgl. Tietze et al. 2013, 7). Durch diese Motive entstehen verschiedene, zum Teil auch widersprüchliche Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. Eine Anforderung liegt heute, ähnlich wie damals schon darin, den Familien eine Infrastruktur zur Verfügung zu stellen, um Familie und Erwerbstätigkeit miteinander zu vereinbaren. Hinzugekommen ist die Anforderung an Fachkräfte, zur Bildungsförderung bei Kindern beizutragen, wobei sie "sowohl kompensatorisch als auch primärpräventiv wirksam werden sollen" (Viernickel, Fuchs-Rechlin 2016, 28). Zusätzlich sollen pädagogische Fachkräfte die Eltern nicht bloß entlasten, sondern ihnen auch Unterstützung anbieten, etwa in Form von Beratung hinsichtlich Erziehungsaufgaben oder der Vermittlung weiterer Unterstützungsmöglichkeiten (vgl. ebd.).

Die Kita hat sich in den letzten Jahren zu einem selbstverständlichen Ort des Aufwachsens entwickelt, an dem Kinder einen Großteil des Tages verbringen. Aufgrund dessen ist "eine zunehmende Institutionalisierung, Standardisierung und Expertisierung der Erziehung zu verzeichnen. Kindheit wird zunehmend normiert" (Rauschenbach, Meiner-Teubner 2019).

Der Auftrag der Kita beinhaltet heute, die "angesichts individualisierter und flexibilisierter Lebensentwürfe und sich verändernder Berufswelten und Erwerbsbiographien auftretenden Belastungen und Disparitäten auszugleichen und die Lebensbedingungen aller Familien zu verbessern" (Viernickel, Fuchs-Rechlin 2016, 29). Für die Kitas bedeutet dies konkret, dass zunehmend komplexere Aufgaben übernehmen werden müssen. Dazu zählt bspw., dass sie den Kindern Handlungsräume anbieten müssen, die außerhalb der Einrichtungen kaum noch vorhanden sind (vgl. Rauschenbach, Meiner-Teubner 2019). Aufgrund der Vielschichtigkeit dieses Auftrags obliegt es den pädagogischen Fachkräften, mehrere, zu differenzierende Funktionen einzunehmen, die sie vor neue Anforderungen stellen (vgl. Viernickel, Fuchs-Rechlin 2016, 29).

"Wir arbeiten immer öfter familienersetzend und nicht ergänzend. Kinder sind stellenweise mehr Stunden am Tag in der Kita als bei den Eltern. Die Forderungen der Eltern werden immer mehr und die Kinder werden immer jünger in der Kita. Die Erwartungen der Politiker steigen (auch auf Druck der Eltern) und die Gesetze (z. B. KiBiz) werden über den Köpfen des Personals ausgeklügelt." (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LIV).

Dieses Zitat einer pädagogischen Fachkraft verdeutlicht den zunehmenden Druck, der aufgrund der Veränderung familiärer Lebenswelten sowie des Funktionswandels der Kita auf dem Personal in Kitas lastet.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass inzwischen zwar ein Großteil der Kinder einen Betreuungsplatz in einer Kita erhält, dieser jedoch den elterlichen Anforderungen nicht immer ausreichend gerecht wird. Etwa wenn Eltern in Schichtarbeit beschäftigt sind, ist eine zeitliche Flexibilität notwendig, die Kitas kaum leisten können (vgl. Kuger, Peter 2019). Durch einen höheren Betreuungsbedarf auf Seiten der Eltern und die Möglichkeit der flexiblen Stundenbuchungen steigt auch der organisatorische Aufwand für pädagogische Fachkräfte, bspw. müssen aktuell Überstunden in Kauf genommen werden, um einen Betreuungsumfang von 45 Stunden pro Woche gewährleisten zu können.

"In Kindertageseinrichtungen müssen demnach strukturelle Bedingungen gegeben sein, unter denen die Pädagogen/innen zu zuverlässigen Bezugspersonen und zugewandten Interaktionspartnern werden und die damit verbundenen Funktionen zuverlässig erfüllen können" (Viernickel, Fuchs-Rechlin 2016, 21). Es wird deutlich, dass der sozialpolitische Anspruch an die Kita die aktuellen Möglichkeiten der Kindertagesbetreuung überschätzt und damit das pädagogische Personal vor kaum zu bewältigende Herausforderungen stellt (vgl. Rauschenbach, Meiner-Teubner 2019).

Die Situation in Kitas ist durch die sich verändernden gesamtgesellschaftlichen Prozesse mit zahlreichen Widersprüchen konfrontiert, die es zu bewältigen gilt. Diese fasst Michael Winkler prägnant zusammen: "Institutionen der Erziehung, des Unterrichts und der Bildung nehmen an Zahl und Umfang eher zu, pädagogische Mentalitäten breiten sich noch in einer von Medien verstärkten Alltagskommunikation aus, Erwartungen gegenüber Erziehung und Unterricht wachsen zuweilen ins Unermessliche, gleich ob sie von politischen Funktionsträgern erhoben oder von jenen ausgesprochen werden, die ihre eigene Biographie als pädagogisch gestaltete Veränderungsgeschichte ansehen. Umgekehrt nimmt die Skepsis gegenüber der Pädagogik zu. Modische Strömungen wie die der Antipädagogik markieren hier nur die Spitze. Notorisch sind vielmehr die Klagen über Ungezogenheiten, zunehmend lauter werden die Zweifel an den pädagogischen Institutionen: Offensichtlich ist Erziehung in modernen Gesellschaften in ein Kontinuum zwischen den Polen Möglichkeit und Unmöglichkeit eingetragen" (Winkler 2000, vii).

5.6 Die Qualität der Kitas

Aufgrund der steigenden Relevanz familienergänzender Betreuungsangebote ist auch die Frage umso bedeutsamer, wie die Betreuung, Erziehung und Bildung in Kitas aus qualitativer Sicht zu beurteilen ist. Was und wie die Kinder in Einrichtungen der frühen Bildung lernen, ist in den vergangenen Jahren verstärkt in den Fokus des gesellschaftlichen und politischen Interesses gerückt (vgl. Kuger, Peter 2019). In den Blick genommen wird, "wie sich die frühe Bildungsbeteiligung von Kindern auf ihr späteres Leben auswirkt und welche Rolle die Kita dabei spielt" (ebd.). Denn wie bereits erläutert, ist nach wie vor ist beobachtbar, dass herkunftsbedingte Ungleichheiten massiven Einfluss auf den späteren Bildungserfolg haben.

Demzufolge stellt sich die Frage, welchen Einfluss die Gesellschaft beim Aufbau von Disparitäten in der kindlichen Entwicklung hat und wie den ungleichheitsverstärkenden Faktoren entgegengewirkt werden kann. Im politischen Interesse ist insbesondere die Frage, ob einheitliche Qualitätsstandards sowie mehr Investitionen in die Frühe Bildung in der Lage sein könnten, gesellschaftliche Ungleichheiten auszugleichen. Als erste außerfamiliäre Bildungsinstitution wird der Kita damit die Verantwortung zugetragen, Startchancengleichheit zu arrangieren. Fraglich ist, wie und mit welchen Mitteln die Kita diesem Anspruch gerecht werden kann.

Wie die bildungswissenschaftliche Forschung der vergangenen 20 Jahre verdeutlicht, kommt vor allem der Qualität von Kitas eine große Bedeutung für die kindliche Entwicklung zu. Das Ausgleichen sozialer Ungleichheiten durch frühe Bildungsbeteiligung kann demnach nur dann (in gewissem Umfang) gelingen, wenn die Kita qualitativ hochwertige Betreuung anbietet (vgl. ebd.). Aus diesem Grund ist die Betrachtung der Qualität der pädagogischen Arbeit in Kitas aus soziologischer Perspektive ein relevanter Faktor.

5.7 Die vier Dimensionen der Qualität frühpädagogischer Angebote

Um Aussagen über die Qualität frühpädagogischer Angebote treffen zu können, wird diese in wissenschaftlichen Diskussionen in vier Dimensionen kategorisiert. Die *Strukturqualität* bezeichnet dabei die Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit, wie den Personalschlüssel, die Ressourcenausstattung und das Qualifikationsniveau des Personals. Diese Aspekte sind in der Regel politisch reguliert und allgemein verbindlich. Zudem handelt es sich um Daten, die von staatlichen Stellen regelmäßig erfasst werden und damit vergleichbar sind. Die Ent-

wicklung der Strukturqualität lässt sich dadurch problemlos untersuchen (vgl. Klinkhammer, Erhard 2018).

Durch die *Dimension der Orientierungsqualität* werden die Einstellungen und Haltungen des Personals zu relevanten Fragen der frühkindlichen Erziehung erfasst, bspw. über die Vorstellungen zur Förderung der Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern. Auch die individuelle Sozialisation der Fachkräfte sowie das pädagogische Konzept der Einrichtung nehmen Einfluss auf die Orientierungsqualität (vgl. Klinkhammer, Erhard 2018).

Die *Prozessqualität* beschreibt die Qualität konkreter pädagogischer Arbeit in Kitas, vor allem in Bezug auf die Interaktion zwischen dem Personal und den Kindern sowie zwischen den Kindern. Hierbei spielen die methodische Gestaltung und Angemessenheit von Aktivitäten eine große Rolle. Berücksichtigung findet auch die Art und Weise der Kommunikation mit den Familien. Da die Prozessqualität die interaktiven Aspekte der pädagogischen Arbeit in den Blick nimmt, ist es besonders schwierig, die einzelnen Aspekte dieser zu erfassen und vergleichbare Informationen über die Prozessqualität zu gewinnen. Da über die tatsächliche pädagogische Praxis keine statistischen Daten vorliegen, muss das pädagogische Geschehen über einen längeren Zeitraum umfassend beobachtet und Eltern sowie Personal befragt werden, um belastbare Aussagen treffen zu können (vgl. Klinkhammer, Erhard 2018).

Die *Ergebnisqualität* verdeutlicht u. a. die Kompetenzen von Kindern, die im Rahmen der frühpädagogischen Förderung erworben wurden; dabei liegt der Blick auf den verschiedenen Kompetenzbereichen. Eine reine Kompetenzmessung gilt jedoch als umstritten, daher werden außerdem das Wohlbefinden der Fachkräfte und Kinder sowie die Zufriedenheit der Eltern hinzugezählt (vgl. Klinkhammer, Erhard 2018).

Insgesamt ist bis heute wenig über die pädagogische Qualität bekannt, die Kinder sowohl im familiären als auch im außerfamiliären Kontext erfahren. Insbesondere im Bereich der Prozessqualität sowie der Orientierungs- und Ergebnisqualität liegen kaum valide Daten vor, die zur Qualitätssteuerung benötigt würden. In Deutschland gibt es "- anders als im angloamerikanischen Kontext - bislang keine übergreifend angelegten Untersuchungen zur pädagogischen Qualität in den verschiedenen Betreuungsformen, zu ihren Voraussetzungen wie auch zu Zusammenhängen mit dem Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder in verschiedenen Domänen" (Tietze et al. 2013, 3). Erstmals durch die Nationale Untersuchung zu Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) wurde im Jahr 2012 die Prozessqualität in außerfamiliären Betreuungsformen untersucht. Den Kitas in Deutschland wurde jedoch nur eine mittelmäßige Qualität zugesprochen (vgl. Tietze et al. 2013). Dies

betrifft nicht alle Einrichtungen gleichermaßen, doch "Träger, Verwaltung und Fachpolitik wissen (vermutlich) nicht, welche Gruppen, Einrichtungen und Tagespflegestellen unzureichende bzw. grenzwertige Qualität der pädagogischen Prozesse aufweisen. Dies verweist auf Informations- und Steuerungsdefizite der verantwortlichen Instanzen. Die entsprechenden Settings sollten erkannt werden und bedürfen einer vorrangigen Qualitätsverbesserung" (Tietze et al. 2013, 14).

Um eine qualitativ hochwertige Betreuung, Bildung und Erziehung sicherzustellen, "wurden in allen Bundesländern Bildungs- und Erziehungspläne für Kitas als moderner Kompass für die thematische Vielfalt und Ausrichtung entwickelt. Auch wurden Förderprogramme zur besseren Integration der Kinder mit Migrationshintergrund vorgelegt und insbesondere die Sprachförderung intensiviert. Zudem wurden die Anstrengungen intensiviert, Kinder mit Behinderung in Regeleinrichtungen zu integrieren und besser zu fördern" (Rauschenbach, Meiner-Teubner 2019).

Die Forderung nach höherer Qualität der pädagogischen Arbeit stellt einen hohen Anspruch insbesondere an die pädagogischen Fachkräfte, die diese Förderprogramme in der Praxis umsetzen sollen und dadurch mit einer Vielzahl neuer Aufgaben konfrontiert werden.

Qualitative Mängel sind allerdings nicht nur in der Prozessqualität zu beobachten, die in der NUBBEK-Studie vorwiegend untersucht wurde, sondern insbesondere in der Strukturqualität erkennbar. Aspekte der Strukturqualität stehen im Zusammenhang mit der Prozessqualität; eine hohe Strukturqualität hat demnach direkte Auswirkungen auf die Prozessqualität und setzt somit die Rahmenbedingungen für die Qualität der gesamten Kindertagesbetreuung.

Ein für die Strukturqualität relevantes Merkmal ist die Fachkraft-Kind-Relation. Neben der Kalkulation, wie viele Kinder von einer pädagogischen Fachkraft im Durchschnitt betreut werden, finden aber auch bestimmte Merkmale der Kinder (z. B. Behinderung, Armut, Migration) und die Qualifikation der Fachkräfte Berücksichtigung. Es zeigt sich, dass eine niedrige Anzahl an Kindern je Fachkraft positive Auswirkungen auf die Qualität der Interaktionen hat und sich auf das Wohlbefinden der Kinder auswirkt. Obwohl eine günstige Fachkraft-Kind-Relation allein noch keine hohe Qualität der pädagogischen Arbeit garantiert, ist erkennbar, dass sie die pädagogische Prozessqualität begünstigt. Dies scheint plausibel, da eine entsprechend qualifizierte Fachkraft in günstigeren Betreuungsverhältnissen mehr Zeit hat, einzelne Kinder individuell zu fördern (vgl. Klinkhammer, Erhard 2018).

Aus diesem Grund ist für die Auswirkungen auf die Prozessqualität immer der Zusammenhang zwischen einer günstigen Fachkraft-Kind-Relation und der Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte in den Blick zu nehmen: "Pädagogisch Tätige, die für weniger Kinder zuständig sind, und solche, die einschlägig frühpädagogisch qualifiziert sind, zeigen im Durchschnitt ein positiveres Interaktionsverhalten als pädagogisch Tätige, die für eine größere Anzahl von Kindern verantwortlich resp. weniger gut qualifiziert sind" (Viernickel, Fuchs-Rechlin 2016, 50). Demnach ist es nur dann zielgerichtet, qualitätsbezogene Anforderungen an pädagogische Fachkräfte zu stellen, wenn die strukturellen Gegebenheiten auch eine Auseinandersetzung mit diesen zulassen.

Für die Qualität insbesondere der Bildungsangebote in Kitas hat sich in den letzten Jahren folgendes gezeigt: "Weder die Reflexion über Bildungsprozesse noch deren Niederlegung in programmatischen Schriften bietet allerdings die Gewähr einer angemessenen Umsetzung in der konkreten Alltagspraxis von Kindertageseinrichtungen. Diese verlangt neben der kritischen Auseinandersetzung des Teams mit dem Tagesablauf, dem Raumkonzept, Materialangebot sowie den pädagogischen Angeboten und Verhaltensweisen der pädagogisch Tätigen ebenso die Bereitstellung angemessener struktureller Rahmenbedingungen" (Viernickel, Fuchs-Rechlin 2016, 28). Denn vor allem die dialogische Interaktion zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern nimmt Einfluss auf die Bildungsqualität: "Die Häufigkeit und Art und Weise, in der Erwachsene mit Säuglingen und Kleinkindern sprechen, gilt [...] als einer der zentralen Einflussfaktoren auf frühe sprachliche und kognitive Bildungsprozesse, wobei der didaktischen ebenso wie der dialogischen Komponente eine große Bedeutung zukommt" (Viernickel, Fuchs-Rechlin 2016, 30).

Demnach müssen die strukturellen Rahmenbedingungen in Kitas so ausgelegt sein, dass ausreichend Zeit vorhanden ist, um eine gewisse Bindung zum Kind aufzubauen und der Rolle als zugewandter und feinfühliger Bezugsperson gerecht werden zu können (vgl. ebd.). Dies ist insbesondere aus soziologischer Sicht relevant, da viele Kinder heute einen Großteil des Tages in der Kita verbringen. Die pädagogischen Fachkräfte gelangen dadurch, sowie aufgrund struktureller und ideeller Veränderungen von Familien, verstärkt in die Rolle einer engen Bezugsperson der Kinder.

Die strukturellen Rahmenbedingungen sind jedoch innerhalb Deutschlands sehr verschieden, da es bisher keine einheitlichen, gesetzlich vorgeschriebenen Standards für die Qualität frühkindlicher Betreuung gibt. Während eine Fachkraft in einer Kita in Baden-Württemberg durchschnittlich 7,2 Kinder betreut, sind es in Brandenburg durchschnittlich 11,3 Kinder. Eine solche Differenz ist nicht nur im Vergleich der Bundesländer, sondern auch auf regionaler Ebene erkennbar. Je nach Wohnort ist die Strukturqualität und im Regelfall damit einherge-

hend auch die Prozessqualität der Betreuung in Kitas sehr unterschiedlich (vgl. Klinkhammer, Erhard 2018). Aufgrund der zunehmenden Bedeutung der Kindertagesbetreuung nehmen die dort vorliegenden strukturellen Rahmenbedingungen immer größeren Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Deshalb ist es besonders wichtig, dass positive und vor allem überregional gleichwertige Strukturen geschaffen werden, die eine hohe Qualität frühpädagogischer Förderung sicherstellen. Nur durch hohe Qualität der pädagogischen Arbeit, die an geeignete strukturelle Rahmenbedingungen geknüpft ist, können Kitas einen Beitrag leisten, Disparitäten zu verringern. "Dazu ist es notwendig, dass insbesondere Kinder mit herkunftsbedingt schlechteren Startchancen gezielt unterstützt und gefördert werden" (Rauschenbach, Meiner-Teubner 2019).

Problematisch ist, dass die Betreuungssituation in deutschen Kitas jedoch enorme strukturelle Hindernisse aufweist und dadurch Qualitätseinbußen unvermeidbar sind. Ungünstige Betreuungsverhältnisse lassen sich durch den chronischen Fachkräftemangel und fehlende Vertretungsregeln, z. B. im Krankheitsfall begründen, die dem erforderlichen quantitativen und qualitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung derzeit im Wege stehen (vgl. Klinkhammer, Erhard 2018).

5.8 Einfluss struktureller Hindernisse auf soziale Ungleichheiten

Welchen Einfluss ungenügende strukturelle Rahmenbedingungen auf die kindliche Entwicklung nehmen können, zeigt sich in der Praxis sehr konkret:

Zu beobachten ist, dass Kinder aus unterschiedlichen familiären Hintergründen unterschiedlich gute Qualität in den von ihnen besuchten Einrichtungen erleben. Die Betreuungsquote und -dauer sowie die Qualität der Betreuung sind abhängig von den Lebensumständen der Familien und damit selektiv: Aufgrund des Personal- und Platzmangels in Kitas werden Kinder bevorzugt aus Familien aufgenommen, in denen beide Elternteile berufstätig sind, was in der Regel mit höherer Bildung und höherem Einkommen assoziiert werden kann (vgl. Kuger, Peter 2019). Kinder aus "günstigeren" Lebensumständen genießen demnach früher und länger Angebote der frühen Bildung und sind somit von vornherein im Vorteil, denn laut des Sozioökonomischen Panels (SOEP) wirkt sich der Besuch einer Kita für eine Dauer von mindestens drei Jahren positiv auf die Fähigkeiten beim Schuleintritt aus. Dabei handelt es sich um Effekte, die bis zum Jugendalter anhalten können (vgl. Müller et al. 2013).

"Dass sich bereits an dieser Stelle eine soziale Schere öffnet, steht dem Streben nach Bildungsgerechtigkeit fundamental entgegen. Deshalb ist die Politik doppelt gefordert: Zum

einen müssen vor Ort genügend Plätze zur Verfügung gestellt werden, damit nicht schon beim Zugang ein Teil der Familien benachteiligt wird. Zum anderen darf ein Kita-Besuch nicht an finanziellen Hürden scheitern" (Rauschenbach, Meiner-Teubner 2019).

Diese prekäre Lage wird zusätzlich dadurch belastet, dass aufgrund von Geburtenanstieg, Zuwanderung und steigendem Bedarf nach außerfamiliären Betreuungsangeboten die Einrichtung weiterer Betreuungsplätze notwendig ist. "Der Ausbau der Kitas muss in den nächsten Jahren nochmals beschleunigt werden, um den demografischen und sozialen Entwicklungen gerecht zu werden" (Rauschenbach, Meiner-Teubner 2019). Obwohl im vergangenen Jahrzehnt bereits zahlreiche Betreuungsplätze erfolgreich geschaffen wurden, ist davon auszugehen, dass bis zum Jahr 2025 weitere 740.000 Betreuungsplätze nötig werden, um die Nachfrage zu decken. "Gleichzeitig ist sich die Fachwelt einig, dass die bloße Bereitstellung eines Platzangebots nicht alles ist: Wenn die Kitas das Aufwachsen der Kinder in den ersten Lebensjahren gut begleiten und unterstützen sollen, wenn Frühe Bildung für alle Kinder gelingen soll, wenn von Benachteiligung bedrohte Kinder spürbar besser gefördert werden sollen, dann ist eine Verbesserung der Qualität in der Kindertagesbetreuung unerlässlich" (ebd.).

Doch in Anbetracht der befürworteten Qualitätsoffensive stellt der nochmals steigende quantitative Ausbau eine große Herausforderung dar: Aufgrund des erheblichen zusätzlichen Bedarfs an Betreuungsplätzen und Personal ist zu befürchten, dass die Verbesserung der Strukturen den Anspruch an den qualitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung zunächst in den Hintergrund rückt. Denn die Qualität pädagogischer Arbeit drückt sich bspw. durch gute Personalschlüssel, hohe Qualifikation des Personals und ausreichend zur Verfügung stehende zeitliche und räumliche Ressourcen aus. Dabei handelt es sich um Qualitätsmerkmale, denen ein rein quantitativer Ausbau nicht ausreichend gerecht werden kann. Aus diesem Grund muss neben dem quantitativen Ausbau ebenso der qualitative Ausbau der Kindertagesbetreuung im Zentrum der politischen Aufmerksamkeit stehen (vgl. ebd.).

Diese Erkenntnisse verdeutlichen, dass die aktuellen strukturellen Hindernisse in Kitas maßgeblichen Einfluss auf die Qualität frühkindlicher Betreuung und Bildung nehmen und sich diese Tendenz aufgrund der Notwendigkeit eines zahlenmäßigen Ausbaus in den nächsten Jahren zunehmend verschärfen wird. In Anbetracht des fortschreitenden Fachkräftemangels ist es dringend erforderlich, sowohl die Ausbildung als auch die Arbeit in Kitas für Fachkräfte attraktiver zu gestalten, um die Qualität pädagogischer Arbeit trotz eines quantitativen Ausbaus aufrecht zu erhalten bzw. zu steigern. Die derzeitigen Strukturen haben insbesondere Auswirkungen auf Familien mit weniger günstigen Voraussetzungen, die aufgrund des Personal- und Platzmangels schlechtere Zugangschancen haben und dadurch benachteiligt

werden. "Zugangshürden zur Krippenbetreuung schränken somit nicht nur die Wahlfreiheit der Eltern ein, sie verringern langfristig die Chance auf soziale Mobilität und gesellschaftliche Teilhabe" (Lokhande 2013, 3). Demnach lässt sich behaupten, dass die derzeitigen Strukturen trotz Verbesserungstendenzen soziale Ungleichheiten verstärken.

Der Anspruch an die Kita, soziale Disparitäten zu verringern, überschätzt die aktuellen Möglichkeiten der Kindertagesbetreuung bei Weitem. Bleiben die strukturellen Rahmenbedingungen unverändert bzw. verschärfen sich zunehmend, kann es den Kitas nicht gelingen, diese Ungleichheiten zu kompensieren, wie es von der Gesellschaft und Politik erwartet wird. Dieser kaum zu bewältigende Anspruch ruft bei den pädagogischen Fachkräften Unsicherheit und Überforderung hervor, jedoch bleiben die Bedarfe der Fachkräfte in dieser Entwicklung weitestgehend unberücksichtigt (vgl. Rauschenbach, Meiner-Teubner 2019).

Zudem entsteht der Eindruck, dass die Förderung sozialer Ungleichheiten in Kauf genommen wird und kaum Wert auf Chancengleichheit gelegt wird, solange der quantitative Betreuungsausbau an erster Stelle steht und die Bedingungen in der Kita nicht verändert werden. "Somit scheint es nach wie vor wichtig, einzelne strukturelle Hindernisse wie die Platzknappheit, den selektiven Zugang und das Fehlen bundesweit einheitlicher Qualitätsstandards sowie Informationsdefizite auf Elternseite zu beseitigen, um Kompensationseffekte zu ermöglichen." (Kuger, Peter 2019).

6 Professionsperspektive

Es wurde bereits umfassend dargestellt, dass die Kita im Zuge des gesellschaftlichen Wertewandels eine zunehmend relevantere Rolle für die außerfamiliäre Betreuung einnimmt und damit auch die Verantwortung der Kita insbesondere für den Bildungsauftrag steigt. Dieser Aspekt wird durch wissenschaftliche Erkenntnisse von Bildung und Entwicklung von Kindern bis zum dritten Lebensjahr untermauert. Dieses Wissen trägt dazu bei, dass sich die Kita in Richtung Bildungseinrichtung entwickelt (vgl. Pölzl-Stefanec 2017, 202).

Die genannten Faktoren haben zu Gesetzesänderungen geführt, um besser auf die veränderten Bedürfnisse von Familien einzugehen. Vor allem die pädagogischen Fachkräfte in Kitas sind gefragt, politische Beschlüsse in die Praxis umzusetzen und dem gesellschaftlichen Anspruch gerecht zu werden, sodass sie in diesem Prozess eine Schlüsselrolle einnehmen. Sie stehen damit diffusen und vielfältigen Erwartungen und Herausforderungen gegenüber - umso wichtiger ist es, sich professionsspezifisch mit dieser Thematik auseinan-

derzusetzen. Es wurde bereits dargestellt, dass die Qualität in Kitas Defizite aufweist, vor allem in der Strukturqualität. Diese sind auf den hohen Bedarf an Betreuungsplätzen und einen Mangel an qualifizierten Fachkräften zurückzuführen. Fraglich ist, wie dem fortschreitenden Fachkräftemangel langfristig entgegengewirkt werden kann und zudem eine Steigerung der Qualität der frühpädagogischen Arbeit möglichst veranlasst werden kann. Im Folgenden werden deshalb die Fragen beleuchtet, wie Fachkräfte die steigenden Anforderungen bewältigen können und ob sie gegebenenfalls besser durch Aus- und Weiterbildung darauf vorbereitet werden können. Dabei stehen sowohl die Qualifikation, als auch die Bedarfe pädagogischer Fachkräfte im Fokus.

6.1 Entwicklung des frühpädagogischen Sektors bis heute

Um die heutigen Veränderungstendenzen im frühkindlichen Sektor einordnen zu können, ist es zunächst relevant, den Blick auf die historische Entwicklung der Frühpädagogik, insbesondere des Arbeitsfeldes Kitas zu richten. Aus diesem Grund wird nun in Kurzform ein Überblick über die Entwicklung des frühpädagogischen Sektors gegeben.

Diese nahm bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts ihren Ausgang. Zu diesem Zeitpunkt führten "Wärterinnen" Aufsicht in sogenannten Kleinkinderbeschäftigungsschulen oder Verwahranstalten. Zu dieser Zeit gab es im deutschsprachigen Raum allerdings nur etwa 500 solcher Einrichtungen, sodass noch keineswegs von einer hinreichenden Bedarfsdeckung die Rede sein konnte. Der Legitimationsdruck zur Gründung von Einrichtungen zur Betreuung von Kindern war zu diesem Zeitpunkt groß, denn nach damaliger Norm gehörte die Betreuung eines Kindes in den Kreis der Familie, insbesondere ins Aufgabenfeld der Frau. Es wurden lediglich Kinder betreut, deren Eltern aufgrund prekärer Lebensverhältnisse einer außerhäuslichen Tätigkeit nachgehen mussten. Für die Betreuung wurden meist berufslose Frauen und Mädchen beschäftigt, die zum Teil in der Kinderpflege angelernt wurden. Da aufgrund des Pauperismus während des 19. Jahrhunderts auch immer mehr Frauen einer außerhäuslichen Erwerbsarbeit nachgehen mussten, verschlechterte sich die Betreuungssituation kleiner Kinder enorm. Durch die Gründung von Einrichtungen zur Kindertagesbetreuung sollte die Betreuungssituation verbessert werden und unbeaufsichtigte Kinder vor Unfällen und Kriminalität geschützt werden. Mit der damaligen institutionellen Betreuung waren also zunächst reine Schutzabsichten und damit ein sozialfürsorgerisches Motiv verbunden (vgl. Franke-Meyer 2016). Diese Form der Betreuung war noch nicht mit einem pädagogischen Auftrag verbunden. Da die Betreuerinnen zu diesem Zeitpunkt lediglich für die Beaufsichtigung der Kinder zuständig waren, war auch keine institutionelle Ausbildung notwendig (vgl. Nagel 2000).

Später kamen auch bildungspolitische Motive mit einem stärkeren Schulbezug auf. Johannes Fölsing und Friedrich Fröbel gelten als bedeutende Vertreter der bildungspolitischen und schulbezogenen Motive von Einrichtungen zur Kindertagesbetreuung im 19. Jahrhundert; sie lenkten die Aufmerksamkeit vermehrt auf die frühkindlichen Bildungsprozesse. Aus diesem Grund forderten sie die Etablierung der Kindertageseinrichtung als erste Stufe des Bildungssystem sowie den Zugang für alle Kinder, unabhängig vom Betreuungsbedarf (vgl. ebd.).

Durch die Legitimierung von Bildung in der Kindertagesbetreuung geriet auch die Qualifikation der Personen, die die Kinder in den Einrichtungen betreuten, stärker in den Blick. Eine angemessene Qualifizierung und Verberuflichung des Personals gewannen an Bedeutung. Die erste Ausbildungsstätte in Deutschland wurde durch den evangelischen Pfarrer Theodor Fliedner im Jahr 1836 gegründet, in der er Frauen zur Erziehung kleiner Kinder ausbildete. Friedrich Fröbel gründete im Jahr 1840 die erste Einrichtung, die die Bezeichnung Kindergarten trug und im Jahr 1849 eine Ausbildungsstätte für Kindergärtnerinnen. Der somit entstandene Beruf der Kindergärtnerin gilt als direkter Vorgänger des:der heutigen staatlich anerkannten Erzieher:in. Für die Ausbildungsstätte Fröbels gab es Zugangsvoraussetzungen, u. a. ein Mindestalter sowie den Abschluss einer höheren Mädchenschule. In der einjährigen Ausbildung wurden sowohl theoretische als auch praxisbezogene Inhalte vermittelt wie Pädagogik, Religion, Fremdsprachen, Zeichnen und Singen (vgl. ebd.).

"Mit der ersten institutionalisierten Ausbildungsform für pädagogisch qualifiziertes Fachpersonal legte Fröbel den Stein für die Professionalisierung des erzieherischen Berufsstandes und die Herausbildung eines neuen Berufsverständnisses. Die Kindergärtnerin nach Fröbelschem Konzept verstand sich nicht mehr nur als "Bewahrerin" in einer Kinderaufbewahrungsanstalt, sondern als pädagogische Fachkraft" (Nagel 2000).

In den folgenden Jahren wurde immer wieder die Verbindung von Kindergarten und Schule gefordert. So sprach sich auch August Köhler dafür aus, den Kindergarten ins Schulsystem zu integrieren und forderte in diesem Zusammenhang eine Doppelqualifizierung des pädagogischen Personals zur Kindergärtnerin und Lehrerin und gründete ein entsprechendes Ausbildungsinstitut (vgl. Franke-Meyer 2016).

"Die Volksschullehrerschaft, die größtenteils männlich besetzt war, zeigte im 19. Jahrhundert keinerlei Interesse an den vorschulischen Einrichtungen, in denen in erster Linie Frauen tätig waren" (ebd.). Die Forderungen nach einer Verbindung von Kindergarten und Schule wurden

deshalb immer wieder abgewiesen und blieben damit folgenlos. Während sich die Volksschulen zu öffentlichen und staatlich kontrollierten Bildungseinrichtungen entwickelten, entstanden Kindergärten als private Einrichtungen meist in der Trägerschaft von Vereinen und kirchlichen Gemeinden. Diese verfolgten lediglich ein sozialfürsorgerisches Motiv; die schulbezogenen Aufgaben des Kindergartens gingen damit Ende des 19. Jahrhunderts weitestgehend verloren. So wurde im Jahr 1922 im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, dem Vorläufer des heutigen Kinder- und Jugendhilfegesetzes, die Fürsorgefunktion der Kindegärten festgeschrieben. Darauf lässt sich die auch heute noch vorhandene gesetzliche Trennung von Kitas und Schulen zurückführen (vgl. Franke-Meyer 2016). In den 1970er Jahren wurden die ersten Lehrstühle für Pädagogik an deutschen Universitäten etabliert, jedoch kam der Pädagogik noch eine untergeordnete Rolle, meist nur im Rahmen des Lehramtsstudiums, zu (vgl. Helsper, Tippelt 2011a, 10).

Zu dieser Zeit gab es immer wieder Forderungen bezüglich einer Reform der Erzieher:innenausbildung in der Politik. "Diese fanden jedoch kein Gehör, was mit einer Gemengelage an Vorbehalten und Skepsis, an divergierenden Interessenlagen der Länder und zuständigen Ministerien, fachlichen Positionierungen aufgrund empfundener Bedrohungen für die bereits bestehenden Ausbildungssysteme oder einem traditionellen Wertebild von Erziehung und Betreuung als Aufgabe von 'guten' Müttern einherging" (Wildgruber, Becker-Stoll 2011, 64). Damit wurde sowohl eine gesellschaftliche Geringschätzung der institutionellen Kindertagesbetreuung ausgedrückt als auch "gegenüber dem Berufsbild der Erzieherin, das mehr mit Beaufsichtigung denn mit Bildung und Lernen in Verbindung gebracht wurde. Eine Hochschulausbildung wurde dafür jedenfalls nicht als notwendig erachtet" (ebd.).

Im Jahr 1908 wurde die Kindergärtnerinnenausbildung staatlich geregelt, 1928 wurde diese zu einer zweijährigen, gemeinsamen Ausbildung für Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen umgestellt. Diese war geprägt von der reformpädagogischen Bewegung, die insbesondere durch Maria Montessori angestoßen wurde. Die reformpädagogische Lehre begreift "die Kindergärtnerin als eine 'Erzieherin', welche die Entwicklung des Kindes zu einer selbstständigen und freien Persönlichkeit zum Ziel hat" (Nagel 2010).

Zur Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft wurde die reformpädagogische Bewegung verboten; nach dem zweiten Weltkrieg wurde vor allem an die Kindergartenpädagogik sowie an die Kindergärtnerinnenausbildung der Weimarer Republik angeknüpft, die bis in die 60er Jahre die Berufsausbildung bestimmt hat. Im Jahr 1967 kam es zu einer Vereinheitlichung der Berufsausbildungen zur Kindergärtnerin und Hortnerin sowie der Jugend- und Heimerzieherin zu einer gemeinsamen Ausbildung zum:zur Staatlich anerkannten Erzieher:in an

Fachschulen für Sozialpädagogik (vgl. Nagel 2000). Dabei handelt es sich um die auch heute noch aktuelle und am meisten vertretene Ausbildungsform.

Zu dieser Zeit, der bildungspolitischen Aufbruchphase der 1960er und 1970er Jahre, kam es bei der Funktion der Kindergärten zu einem Umdenken. Es wurden Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Bildungssystems diskutiert, wobei dem Bildungsauftrag des Kindergartens neue Aufmerksamkeit zukam. Die Forderung nach Bildungsprozessen und kontinuierlicher Förderung aller Kinder in den Kindergärten führte auch die "Forderung nach einer inhaltlichen und methodischen Qualitätssteigerung der Kindergärten" (Franke-Meyer 2016) mit sich. Daraus ergab sich die Notwendigkeit eines quantitativen und qualitativen Ausbaus des Elementarbereichs. Aus der geforderten Integration des Kindergartens in das bestehende Schulsystem ergaben sich jedoch "lediglich landesgesetzliche Aufforderungen zur Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule" (ebd.).

Im Zuge der Bildungsexpansion wurde an deutschen Hochschulen Pädagogik als Hauptfach eingeführt. Die Nachfrage der Studierenden nach dem Studienangebot verschiedener Fachrichtungen war in den 1970er Jahren besonders groß. Dies lässt sich nicht allein auf die Bildungsexpansion zurückführen, sondern auch auf das überproportionale Wachstum der sozialen und Erziehungsberufe im Dienstleistungssektor (vgl. Lundgreen 2011, 34).

Erst seit der Jahrtausendwende gerieten Bildungsprozesse in der frühen Kindheit wieder verstärkt in den Blick, ausgelöst durch den "PISA-Schock" im Jahr 2001. Deutlich wurde, dass deutsche Kitas im europäischen Vergleich Nachholbedarf in den Bereichen Einrichtungsqualität, Betreuungsplatzausbau sowie Ausbildung der Fachkräfte haben. Kitas sollen, den aktuellen Reformdebatten nach, zu frühkindlichen Bildungseinrichtungen werden - und werden bildungspolitisch heute oft schon als solche angesehen, obwohl sie rechtlich nach wie vor Teilbereich der Kinder- und Jugendhilfe sind (vgl. Franke-Meyer 2016).

Trotz steigender Anforderungen und hoher Erwartungen an Fachkräfte in Kitas haben sich die Ausbildungsform, -dauer und - inhalte seit den 60er Jahren jedoch kaum verändert (vgl. ebd.).

6.2 Erzieher:innenausbildung in Deutschland

Bevor der Blick darauf gelegt werden kann, wie Fachkräfte in Kitas besser auf steigende Anforderungen vorbereitet werden können, ist es zunächst wichtig, den aktuellen Stand der

frühpädagogischen Ausbildungsmöglichkeiten genauer in den Blick zu nehmen. Ein Großteil der in Kitas tätigen Fachkräfte sind staatlich anerkannte Erzieher:innen; aus diesem Grund wird auf diese Berufsgruppe der Fokus gelegt. Im gesamten Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesen bilden die Erzieher:innen, nach den Lehrer:innen, die zweitgrößte Berufsgruppe (vgl. Pasternack, Keil 2013, 12).

Die Ausbildung zum:zur Erzieher:in wird bundesweit an 522 Fachschulen für Sozialpädagogik angeboten, wobei die Zugangsregelungen in den Bundesländern zum Teil sehr verschieden sind (vgl. Brongers 2022). Bei der Ausbildung zum:zur Erzieher:in handelt es sich meist um eine (vollzeit-) schulische Ausbildung, an die ein praktisches Anerkennungsjahr in einer Einrichtung mit schulischer Begleitung anknüpft. Neben dieser wurden und werden weitere Ausbildungsmodelle entwickelt, dazu zählen die berufsbegleitende Teilzeitausbildung sowie zahlreiche Modelle praxisintegrierter Ausbildungen, die zum Teil jedoch nur in einzelnen Bundesländern angeboten werden. In der Regel werden Bewerber:innen mit einem mittleren Bildungsabschluss zugelassen, die zusätzlich eine Ausbildung als Sozialassistent:in, Kinderpfleger:in o. ä. abgeschlossen haben. Des Weiteren ist die Ausbildung Bewerber:innen mit Hochschulzugangsberechtigung möglich, sofern sie ein mehrmonatiges Berufspraktikum absolviert haben. Bei dem Beruf des:der staatlich anerkannten Erzieher:in handelt es sich somit um einen nicht-akademischen Fortbildungsberuf, der dem postsekundaren Ausbildungssektor angehört. Bei der Ausbildung zum:zur staatlich anerkannten Erzieher:in handelt es sich um eine sogenannte "Breitbandausbildung", da sie auf verschiedenste berufliche Handlungsfelder im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, also auf die Arbeit mit Null- bis 27-Jährigen vorbereitet. Tatsächlich sind jedoch ca. 85% der ausgebildeten Erzieher:innen in Kitas tätig (vgl. a.a.O., 18).

Inhaltlich setzt sich die Erzieher:innenausbildung aus einem allgemeinbildenden Teil und einem fachspezifischen Teil zusammen. Im allgemeinbildenden Teil werden die Fächer Ethik, Deutsch, Englisch, Sozialkunde und Sozialwissenschaft bzw. Politik gelehrt. Im fachspezifischen Teil sind folgende Inhalte üblich: Pädagogik, Erziehungstheorien, Kinder- und Jugendliteratur, Sprachentwicklung, Inklusion von Kindern mit Behinderung, Kunst und Basteln, Bewegungs- und Sportspiele, Gesundheitserziehung, Ernährung, Verwaltungsaufgaben und Organisation, rechtliche Rahmenbedingungen, Zusammenarbeit mit Eltern, Konfliktmanagement und Gesprächsführung sowie musikalische Früherziehung. Der fachspezifische Teil ist jedoch nicht bundesweit einheitlich geregelt und kann daher inhaltlich je nach Bundesland und Einrichtung stark variieren, auch sind zum Teil Wahlmöglichkeiten gegeben (vgl. Kita.de 2022). Daraus lässt sich schließen, dass nicht alle Erzieher:innen gleichermaßen für alle Anforderungen in der Kita qualifiziert sind.

6.3 Die Erzieher:innenausbildung in der Kritik

Der Besuch einer Kita kann die Bildungsprozesse von Kindern positiv beeinflussen; dieser Einfluss frühkindlicher Bildung auf die Entwicklung hat in den vergangenen Jahren zunehmend mehr Aufmerksamkeit erfahren. Auch der Zusammenhang zwischen der Qualität pädagogischer Arbeit in Kitas und der Qualifikation und Handlungskompetenz der Fachkräfte ist bekannt. Dennoch ist umstritten, "ob die Qualifikation zur Erzieherin hinreichend den gewachsenen Qualitätsmaßstäben entspricht, um nachweisbare Bildungseffekte bei jungen Kindern zu erzielen bzw. auch einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu leisten" (Kö-Friedrich 2015, 9). Wie bereits erwähnt wird bemängelt, dass die Erzieher:innenausbildung nicht ausreichend auf das pädagogische Handeln vorbereitet, das aufgrund gestiegener Anforderungen immer komplexer wird. Beispielsweise "die Umsetzung von Inklusion oder die Herausforderungen durch Migration sowie die im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse komplexer werdenden Lebenssituationen von Kindern und ihren Familien, stellen zunehmend spezifische und diversifizierende Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte" (Müller 2020, 263). Da es sich dabei um Anforderungen handelt, die sich erst in den letzten Jahren in diesem Maße entwickelt haben, werden Erzieher:innen in der Fachschulausbildung noch nicht entsprechend auf diese vorbereitet.

Nicht ohne Grund gilt die Erzieher:innenausbildung in Deutschland heute als "vergessener Klient der Bildungsreform" (Pasternack, Keil 2013, 17). Bereits im Jahr 2006 kam eine empirische Studie von Thole und Cloos zur Zufriedenheit von Erzieher:innen mit ihrer Fachschulausbildung zu folgendem Ergebnis: "ErzieherInnen können nur bedingt als umfassend ausgebildete ExpertInnen für Fragen der Erziehung, Bildung und Betreuung angesehen werden. Jenseits der direkten pädagogisch-reflektierten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verfügen sie über nur geringe Kompetenzen zur reflexiven Durchdringung von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen, der weiträumigen Planung und Vernetzung ihrer Tätigkeit in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe" (Thole, Cloos 2006, 53).

Im internationalen Vergleich hat Deutschland vor allem die Bedeutung frühkindlicher Bildung lange verkannt; Betreuung und Erziehung standen bislang im Vordergrund (vgl. Groschwald, Rosenkötter 2021, 116). Erst seit Beginn dieses Jahrtausends kommt auch dem Bildungsaspekt in der Frühpädagogik eine höhere Aufmerksamkeit zu. Doch die Umsetzung der ab dem Jahr 2004 veröffentlichten Bildungspläne erfordert auch öffentlichkeitswirksam eine Qualitätssteigerung der frühpädagogischen Arbeit. Dazu müssen Qualifikationsvoraussetzungen geschaffen werden, auf die die Erzieher:innenausbildung in Deutschland noch nicht ausreichend eingeht. Fachschulabsolvent:innen lassen sich daher als "für bloße Betreuungsaufga-

ben überqualifiziert, dagegen für Bildungsaufgaben [...] unterqualifiziert" beschreiben (Pasternack, Keil 2013, 18). Kritisch zu betrachten ist, wie die Umsetzung von Bildungsplänen zu höherer Bildung von Kindern in der Kita führen soll, wenn Erzieher:innen "selbst wenig gebildet" (Textor 2002) sind. Ihnen "mangelt es an relevantem Fachwissen aus den Bereichen Hirnforschung, Psychologie und Frühpädagogik; sie verfügen nicht über eine ausdifferenzierte Methodik und Didaktik" (ebd.).

Aus diesem Grund wird die Qualität der fachschulischen Ausbildung immer wieder kritisiert; besonders im internationalen Vergleich ist das Ausbildungsniveau in Deutschland zu bemängeln (vgl. Müller 2020, 263). Deutschland ist eines der wenigen europäischen Länder (neben Österreich, Malta und Rumänien), in denen die Erzieher:innenausbildung nicht auf hochschulischem Niveau organisiert ist. In allen anderen europäischen Ländern wurde spätestens in den 1990er Jahren die Ausbildung auf Hochschulniveau umgestellt (vgl. Pasternack, Keil 2013, 24). Während in der Erzieher:innenausbildung in anderen europäischen Ländern dadurch eine vorschulpädagogische, schulpädagogische oder frühpädagogische Orientierung vorzufinden ist, so ist in Deutschland eine sozialpädagogische Orientierung üblich. Diese sogenannte "Breitbandausbildung" unterscheidet sich sowohl im beruflichen Status, bei den Verdienstmöglichkeiten sowie in der gesellschaftlichen Reputation von der (vor-)schulpädagogischen Orientierung. "In der Tendenz kann man sagen, dass die Fachkräfte mit vorschulpädagogischer und schulischer Orientierung einen ähnlichen Status genießen wie Grundschullehrkräfte. Dagegen werden Fachkräfte mit frühpädagogischer und sozialpädagogischer Orientierung i.d.R. niedriger dotiert, und sie haben einen geringeren gesellschaftlichen Status" (Schnurrer 2005, 7).

Trotz bekannter Schwächen im gesamten System wird von pädagogischen Fachkräften in Kitas erwartet, mit den resultierenden Herausforderungen im Alltag umzugehen (vgl. König, Friedrich 2015, 10f.). Sowohl in den bundeslandspezifischen Bildungsplänen als auch in etablierten Qualitätskriterienkatalogen werden überwiegend die Aufgaben pädagogischer Fachkräfte benannt und die dafür als notwendig erachteten Kompetenzen formuliert. "Diese Schwerpunktsetzung impliziert und befürwortet, dass die Verantwortung für die Qualität der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung und für gelingende Bildungsprozesse von Kindern einseitig den pädagogischen Fachkräften zugeschrieben wird und die Überwindung von Qualitätsdefiziten vorrangig über die Erweiterung deren individuellen Wissens- und Könnensrepertoires möglich erscheint" (Viernickel 2017, 39). Die Berufsgruppe der Erzieher:innen wird dadurch als überwiegend homogen und mit hohem Qualifizierungsbedarf dargestellt (vgl. ebd.). Ein verkürzter Blick lediglich auf die Merkmale pädagogischer Fachkräfte ist jedoch aus einer systemischen Professionsperspektive heraus nicht zielführend. Für das

Gelingen hochwertiger pädagogischer Arbeit nehmen neben der Ausbildung von Handlungskompetenzen und einer professionellen Haltung auch "gute Arbeitsbedingungen, eine angemessene finanzielle Anerkennung sowie die Zuerkennung fachlich und ethisch begründeter Handlungsautonomie und Eigenverantwortung" (ebd.) einen hohen Stellenwert ein.

Die steigenden Anforderungen an pädagogische Fachkräfte und die enorme Kritik am aktuellen Ausbildungsniveau erhöhen den Druck, Veränderungen zu erwirken, um ein entsprechend professionelles Handlungsprofil zu entwickeln sowie vorhandene Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte entsprechend anzuerkennen (vgl. Müller 2020, 263).

6.4 Professionalisierung

Eine mögliche Strategie, wie den wachsenden Herausforderungen begegnet werden kann, ist die "Professionalisierung der Berufsbilder, der Arbeit und der Kooperationsformen und die damit einhergehende Aufwertung der öffentlichen Wahrnehmung" (Geissler 2013, 19). Das zentrale Anliegen der Professionalisierung ist in diesem Sektor eine Qualitätssteigerung der frühpädagogischen Arbeit (vgl. Pasternack, Keil 2013, 14). Eine Neugestaltung frühpädagogischer Ausbildungen scheint in Anbetracht der wachsenden Herausforderungen unausweichlich.

Zum Verständnis sind zunächst relevante Begriffsbestimmungen erforderlich. "Differenztheoretisch lassen sich die Begriffe Professionalität (Handlungsebene), Profession (Strukturebene) und Professionalisierung (Prozessebene) unterscheiden. Dies macht deutlich, dass die Begriffe zwar zusammenhängen, jedoch auch getrennt zu analysieren sind" (von Hippel 2011, 250).

Definition: Profession

Der Begriff der Profession beschreibt grundlegend einen Beruf, doch lässt sich eine Profession nicht mit einem Beruf gleichsetzen. Es handelt sich vielmehr um einen Beruf "mit bestimmten gesellschaftlich zugeschriebenen und abgegrenzten Merkmalen" (Greving 2011, 17). Zu diesen Merkmalen zählt eine wissenschaftlich verankerte Ausbildung; die Wissensbasierung gilt als wesentliches Merkmal von Professionen. Des Weiteren lassen sich Professionen über ihre Gemeinwohlorientierung definieren, denn sie folgen einem "gesellschaftlichen Auftrag zu definierten Dienstleistungen für bestimmte Personengruppen" (ebd.). Professionen zeichnen sich zudem durch "Macht, Ansehen und eine gewisse Selbstbestimmung gegenüber anderen Berufsgruppen" aus (Mieg 2016, 27). Zu den klassischen Leitprofessionen zählen bspw. Ärzt:innen und Jurist:innen (vgl. ebd.). Auch bei Oevermann findet man

die Aussage, dass sich Professionen von anderen Berufen abheben. Laut ihm häufen sich in Professionsberufen Handlungsprobleme an, die bewirken, dass sich eine "spezifische Strukturlogik beruflicher Praxis" (Oevermann, 1996, 70) ausbildet. Im Gegensatz zu anderen Berufen definieren sich Professionen dadurch folgendermaßen: "Die spezifischen Leistungen von Professionen lassen sich weder durch den Markt noch administrativ kontrollieren; sie erfordern eine kollegiale, auf die Verinnerlichung professionsethischer Ideale angewiesene Selbstkontrolle" (ebd.).

Definition: Professionalisierung

Professionalisierung beschreibt in der Regel die Entwicklung hin zu einer Profession. Diese Entwicklung lässt sich als zweidimensionalen Prozess bezeichnen: "Auf institutioneller Ebene [kann man sie] als Entwicklung eines Berufs bzw. Berufsfeldes verstehen. Aus individueller Sicht geht es um Kompetenzentwicklung und Ausübung einer bezahlten Tätigkeit, die besonderen Leistungsstandards unterliegt" (Mieg 2016, 27). Professionalisierung bedeutet für Fachkräfte die Befähigung zu professionellem Handeln und die Gestaltung der Rahmenbedingungen zur Ermöglichung von professionellem Handeln (vgl. von Hippel 2011, 251). Im Gegensatz zur Professionalität, die oft als gekonnte Beruflichkeit oder individuelle Professionalisierung bezeichnet wird, bezieht sich die Professionalisierung nicht auf einzelne berufstätige Personen, sondern beschreibt den Übergang einer ganzen Berufsgruppe in eine Profession (vgl. Mieg 2016, 27 f).

Um einzugrenzen, ob bei der Weiterentwicklung einer Berufsgruppe tatsächlich von Professionalisierung gesprochen werden kann, lassen sich einige Rahmenbedingungen der Professionalisierung aufzeigen. Zu diesen Bedingungen zählt zunächst eine weitgehend akademisierte und damit wissensbasierte Ausbildung, meist in Form eines (Fach-) Hochschulstudiums. An dieser Stelle ist es relevant, die Begriffe *Professionalisierung* und *Akademisierung* voneinander abzugrenzen. Akademisierung beschreibt lediglich die Verlegung der Ausbildung für bestimmte Berufsfelder an Akademien oder Hochschulen und stellt damit nur eine der Rahmenbedingungen der Professionalisierung dar. Ein weiteres Kriterium der Professionalisierung ist das Vorhandensein eines gesellschaftlich relevanten Problembereichs sowie ein entsprechendes Handlungs- und Erklärungswissen, bspw. der Erklärung von Krankheiten und der Behandlung dieser in der Medizin.

Des Weiteren muss ein gesellschaftlicher Zentralwert gegeben sein, der die darauf folgenden Maßnahmen gesellschaftlich rechtfertigt. Erforderlich ist ebenfalls ein Berufsverband bzw. eine berufsständische Vertretung, die es Berufsgruppen ermöglicht, als wirtschaftsregulierende Verbände zu agieren (vgl. Mieg 2010, 15f.).

Häufig beschreibt die Professionalisierung eines Berufs die Entwicklung hin zu einer Profession. Es gibt hingegen auch Tätigkeitsbereiche, bei denen von Professionalisierung und Professionalität, nicht jedoch von Profession gesprochen werden kann (vgl. Mieg 2018, 453).

6.5 Professionalisierung in der Frühpädagogik

"Was in den 1990er-Jahren noch völlig undenkbar gewesen wäre, erfuhr im letzten Jahrzehnt einen dynamischen Aufschwung. Die frühe Kindheit ist in die Mitte der Bildungsdebatte gerückt und die letzten Jahre waren von einer Vielzahl an Professionalisierungsprozessen bestimmt" (Wildgruber, Becker-Stoll 2011, 60). Die "Debatte zur Professionalisierung und das wachsende Interesse am klassischen soziologischen Gegenstand 'Profession' beweist, wie folgenreich die Überschneidung "alter" industriegesellschaftlicher Sozialstrukturen mit post-industriellen Bildungs- und Berufswegen für die Praxis in zahlreichen Dienstleistungsberufen ist" (Geissler 2013, 19). Dass die Professionalisierung im frühpädagogischen Sektor im Vergleich zur Professionalisierungsgeschichte klassischer Professionen auffallend kurz ist, lässt sich auf die grundlegende Wandlung des Auftrags sozialer Berufe in der postindustriellen Zeit zurückführen (vgl. a.a.O., 28). Dieser Auftrag ist mit erhöhten Anforderungen der Berufspraxis verbunden, die mittlerweile auch auf breitere gesellschaftliche sowie politische Akzeptanz stoßen. Denn "nicht nur die etablierten Professionen, sondern auch andere soziale, erzieherische, beratende, ,helfende', planerische Berufe haben es mit zunehmend komplexen Problemlagen ihrer Klientinnen und Klienten zu tun. Zugleich fordern die Klienten Transparenz der Intervention und Mitgestaltung der Problemlösung ein" (a.a.O., 19). Das Anliegen einer Professionalisierung des frühpädagogischen Sektors ist es, die betroffenen Berufsgruppen, insbesondere die zentrale Berufsrolle des:der Erzieher:in gezielter auf diese Anforderungen vorzubereiten (vgl. Pasternack, Keil 2013, 13).

Anhand der genannten Rahmenbedingungen wird im Folgenden geprüft, inwiefern bei den Veränderungstendenzen in der Frühpädagogik von Professionalisierung gesprochen werden kann und ob sich ein frühpädagogischer Beruf in diesem Zuge auch zu einer Profession entwickeln kann.

6.5.1 Aktuelle Professionalisierungstendenzen des frühpädagogischen Sektors

Wie bereits erläutert, war der frühpädagogische Sektor schon immer von Veränderung geprägt. Die heutige Ausbildung zum:zur staatlich anerkannten Erzieher:in hat sich über Jahrhunderte hinweg entwickelt. Vor allem im internationalen Vergleich wird jedoch deutlich, dass Deutschland bei der Professionalisierung im frühpädagogischen Sektor in Rückstand geraten ist.

Dies lässt sich in erster Linie auf die historische Schwerpunktsetzung der Kitas zurückführen: "Die frühe Einordnung der vorschulischen Erziehung und Bildung in das Fürsorge- bzw. später das Wohlfahrtssystem ist ein wesentlicher Grund für die schleppende Professionalisierung des Erzieherinnenberufs" (von Balluseck 2017, 3). Die Erzieher:innenausbildung in Deutschland kann heute nicht (mehr) ausreichend auf neue Anforderungen im Beruf, insbesondere Bildungsaspekte betreffend, vorbereiten.

Hinzu kommt, dass zu den Aufgaben sozialer Berufe durch den "wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Umbruch zur post-industriellen Gesellschaft" (Geissler 2013, 29) weniger die Kontrollfunktion zählt, sondern vielmehr Unterstützungsfunktionen. Dadurch ergeben sich "neue, spezifische Qualifikationsanforderungen, denn die sozialen Problemlagen differenzieren sich aus, gefördert durch die Deregulierung der Arbeitskontexte und die DeInstitutionalisierung privater Lebensformen" (ebd.). Durch diese Entwicklungen sind die Vorstellungen von Professionalität und Professionalisierung komplexer geworden (vgl. Viernickel 2017, 9). Aufgrund der breiten Fächerung der Anforderungen an die Frühpädagogik hat sich seit Beginn des neuen Jahrtausends die Professionalisierung des frühpädagogischen Sektors durchgesetzt (vgl. Pasternack 2013, 18).

Hervorgerufen durch die steigenden Anforderungen und die wachsende Komplexität sind die Forderungen nach einer Reform der Erzieher:innenausbildung groß. Zudem sind die Ausbildungsvoraussetzungen und -formen in Deutschland nach wie vor uneinheitlich geregelt; es handelt sich um einen "Flickenteppich unterschiedlicher Regelungen" (Stellwag 2021). Gefordert wird seit Jahren ein bundeseinheitlicher Rahmen für eine gelingende Reform der Erzieher:innenausbildung (vgl. ebd.).

Auf die steigenden Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte reagierend, werden die Zugangswege ins Berufsfeld zunehmend akademisiert. Seit der Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren haben sich pädagogische Studiengänge verschiedener Fachrichtungen zunehmend an deutschen Fachhochschulen etabliert, jedoch noch nicht in der Fachrichtung Frühpädagogik. Erst nach dem "PISA-Schock", durch den öffentliches Interesse an frühkindlichen Bildungsprozessen aufkam, wurden im Jahr 2004 die ersten explizit frühpädagogischen Studiengänge in Deutschland eingeführt. Mittlerweile ist das Studium etwa 73 verschiedener frühpädagogischer Studiengänge an über 50 Hochschulen in Deutschland

möglich. Die Anzahl der Studienangebote stieg von 2004 bis 2014 stetig an; seitdem hat die Anzahl ein relativ gleichbleibendes Niveau erreicht (vgl. Deutsches Jugendinstitut e.V. November 2021). Diese Studiengänge weisen bisher große strukturelle wie inhaltliche Uneinheitlichkeit auf. Zum einen ermöglicht dies ein vielfältiges Studienangebot, das auf unterschiedliche Bedürfnisse der Studierenden eingehen kann. Zum anderen jedoch führt ein uneinheitliches Angebot auch dazu, dass Träger und Einrichtungen die erworbenen Kompetenzen der Absolvent:innen weder einschätzen noch vergleichen können (vgl. Wildgruber, Becker-Stoll 2011, 65). Die Uneinheitlichkeit ist vor allem darauf zurückzuführen, dass in Deutschland "nach wie vor kein Konsens darüber besteht, welches Wissen und welche Kompetenzen in der (akademischen) Ausbildung vermittelt werden sollten. Ein gemeinsamer Referenzrahmen, der über die Fachgesellschaften, die Ausbildungsinstitutionen und die politischen Gremien hinweg systematisch abgestimmt ist, besteht nicht" (ebd.). Da sich frühpädagogische Studiengänge erst in den letzten Jahren etabliert haben, ist bisher kaum einschätzbar, inwiefern sich die Akademisierung des Berufsfeldes langfristig auf die Praxis auswirken wird.

Zu beobachten ist, dass es sich bei den Studierenden der frühpädagogischen Fachrichtung meist nicht um direkte Schulabgänger:innen handelt, sondern vorwiegend um Erzieher:innen, "für die diese Studiengänge Möglichkeiten darstellen, sich weiter zu qualifizieren und neue Berufsfelder zu erschließen" (Wildgruber, Becker-Stoll 2011, 65). Demnach ist nicht davon auszugehen, dass allein durch die Akademisierung des frühpädagogischen Sektors ein großer Einfluss auf den fortschreitenden Fachkräftemangel in Kitas genommen werden kann. In Kitas arbeiteten 2020 bundesweit ca. 36.100 einschlägig qualifizierte Akademiker:innen, davon überwiegend mit einem Hochschulabschluss in Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit. Ihr Anteil am pädagogischen und leitenden Personal hat sich zwischen 2006 und 2020 von drei auf fünf Prozent erhöht, im stark expandierenden Arbeitsfeld ist ihr Anteil am Personal in den vergangenen Jahren jedoch kaum mehr gewachsen. Akademiker:innen stellen noch immer eine Minderheit in Kitas dar. Geprägt ist das Qualifikationsgefüge in Kitas in Deutschland nach wie vor durch den Beruf des:der Erzieher:in. Mit einem Anteil von 11% stellen die Kinderpfleger:innen die zweitgrößte Berufsgruppe dar, gefolgt von Sozialassistent:innen, deren Anzahl sich in den letzten 15 Jahren um 852% überdurchschnittlich stark erhöht hat (vgl. Deutsches Jugendinstitut e.V Juni 2021). Die Verteilung der Berufsgruppen hat sich in den Ergebnissen des Lehrforschungsprojektes bestätigt (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, 12f.).

Die Betrachtung der Berufsgruppenverteilung zeigt, dass Akademisierung allein nicht zielführend ist, um den frühpädagogischen Sektor zu professionalisieren, da beinahe 20 Jahre nach

der Einführung frühpädagogischer Hochschulstudiengänge nach wie vor der mit Abstand größte Anteil des pädagogischen Personals in Kitas von Fachkräften mit Fachschulausbildung repräsentiert wird. Hinzu kommt, dass ein Studium "kein Garant für eine qualifizierte berufliche Karriere" (von Hippel 2011, 249) ist. Denn "der eigentliche Professionalisierungsprozess kann erst in der beruflichen Praxis gelingen" (ebd.).

Nur ein breites Angebot an Fort- und Weiterbildungen eröffnet den bereits in der Praxis tätigen, überwiegend fachschulisch ausgebildeten Fachkräften, die Möglichkeit der individuellen und institutionellen Professionalisierung. "Zweckbestimmungen lebenslangen wie berufsbegleitenden Lernens sind damit, erreichte Qualifikationen kumulativ weiterzuführen, Versäumtes nachzuholen sowie Überholtes zu ersetzen" (von Hippel 2011, 249). Berufliche Fortbildungen können zudem "die Flankierung der Umsetzung von Bildungsreformen sein" (ebd.). Gerade aufgrund der aktuell großen Veränderungen im Qualifikationsgefüge des frühpädagogischen Bereichs sind Fortbildungen bereits berufstätiger Fachkräfte unbedingt erforderlich, um Kenntnisse zu aktualisieren, zu ergänzen und zu spezialisieren und dadurch die Wissensbestände aller pädagogischen Fachkräfte möglichst auf einen aktuellen Stand zu bringen (vgl. ebd.).

Fortbildungen lassen sich aus zwei verschiedenen Perspektiven begründen: Es handelt sich um "professionstheoretische Begründungen sowie Begründungsmuster aufgrund von gestiegenen Anforderungen. Dabei gibt es inhaltliche Verknüpfungen der beiden Perspektiven, wenn sich bspw. in veränderten Herausforderungen – auf die mit Fortbildung reagiert werden kann – Widerspruchskonstellationen spiegeln, in denen die professionellen Antinomien spezifisch konturiert werden" (ebd.).

Professionelles Handeln zeichnet sich durch "reflektiertes Handeln in Antinomien und Widerspruchskonstellationen" (von Hippel 2011, 250) aus. Obwohl der Umgang mit diesen bereits in der Ausbildung vermittelt werden sollte, können Fortbildungen dazu beitragen, reflektiertes Handeln in der Berufstätigkeit zu aktualisieren und zu erweitern. Nur durch die Entwicklung von Werthaltungen der klient:innenorientierten Sichtweise kann es gelingen, mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen umzugehen und damit professionell zu handeln. Kontinuierliche Fortbildung kann somit als Professionsmerkmal angesehen werden und den Prozess der Professionalisierung fördern. Eine Problematik hierbei kann jedoch der Transfer des wissenschaftlichen Wissens in die Praxis darstellen. Dieser soll zwar durch Fortbildungen gefördert werden, jedoch ist bisher unklar, ob die Professionalisierungsbemühungen zielführend sind. Ebenso ist die Wertigkeit der unterschiedlichen Zertifikate und Bescheinigungen oft nicht transparent und bisher in keinen Qualifikationsrahmen eingebunden (vgl. a.a.O.,

254). Zudem muss beachtet werden, dass Fortbildungszertifikate nicht automatisch auf professionelles Handeln schließen lassen. Zur Professionalisierung und zur Entwicklung einer Profession ist zwangsläufig "eine spezialisierte und theoretisch fundierte wissenschaftliche Ausbildung notwendig, die mit einer gewissen Exklusivität des Wissens einhergeht" (a.a.O., 250). Die Praxis zeigt, dass die Akademisierung der Ausbildungsmöglichkeiten kein "Selbstläufer" ist und bisher nicht ausreicht, um hoch qualifizierte Fachkräfte insbesondere im Arbeitsfeld Kita zu gewinnen. Um den erforderlichen Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Praxis zu erreichen, ist eine Reform der Erzieher:innenausbildung unumgänglich. Auf aktuelle Folgerungen und (Veränderungs-) Möglichkeiten diesbezüglich wird in Kapitel 8 konkreter eingegangen.

Dennoch lässt sich zusammenfassen, dass die zunehmende Akademisierung des frühpädagogischen Sektors sowie Bestrebungen zur Reform der Erzieher:innenausbildung bereits gegeben sind und sich in der Professionalisierung befinden. Diese Faktoren stellen das Fundament für die Wissensbasierung dar, die zur Professionalisierung notwendig sind. Dabei ist Folgendes zu beachten: "Indem an der Professionalisierung der Frühpädagogik Fachschulen, Berufsakademien, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und Universitäten beteiligt sind, muss diese jedenfalls als Mehrebenen-Herausforderung begriffen werden" (Pasternack 2017, 116).

Im Rahmen der wachsenden Herausforderungen ist auch die Forderung nach einem Berufsverband für Erzieher:innen gewachsen, der die Interessen der Berufsgruppe vertritt. Dennoch existiert, wie bereits erläutert, bisher kein deutschlandweiter Berufsverband oder eine ähnliche Interessenvertretung, die einen großen Beitrag zur Professionalisierung des Berufs beitragen könnte. "Noch immer sprechen und entscheiden Träger, Fachvertreter:innen und Wissenschaftler:innen und nicht zuletzt Administrationen über pädagogische Fachkräfte, selten mit ihnen. Gewerkschaften nehmen auch an fachlichen Diskussionen teil, sehen aber ihre hauptsächliche Aufgabe eher in anderen Kontexten" (Rabe-Kleberg 2020, 35).

Eine weitere Bedingung der Professionalisierung stellt das Vorhandensein eines gesellschaftlich relevanten Problembereiches dar, dem mit einem entsprechenden Handlungs- und Erklärungswissen begegnet werden kann (vgl. Mieg 2010, 15). Dieser hat sich im Bereich der Frühpädagogik erst in den letzten Jahrzehnten besonders herauskristallisiert, seitdem sich der Auftrag sozialer Berufe von einer reinen Kontrollfunktion zur Unterstützungsfunktion gewandelt hat. In Kitas gilt der Förderauftrag, der Bildung, Betreuung und Erziehung umfasst. Hinzu kommt, dass Kinder und Eltern heute von zunehmend komplexeren Problemlagen betroffen sind, mit denen sich pädagogische Fachkräfte auseinandersetzen müssen.

Zudem kommt der Transparenz und Mitgestaltung in der Problemlösung eine immer größere Bedeutung zu, sodass in Kitas vor allem die Zusammenarbeit mit Eltern an Geltung gewinnt und sich Einrichtungen wie Familienzentren in den vergangenen Jahren etabliert haben (vgl. Geissler 2013, 19).

Oevermann, dessen Professionstheorie vor allem für den Anspruch sozialer Berufe auf einen Professionsstatus einflussreich wurde, betont daher "nicht nur die Kompetenzen der Professionsangehörigen; er ist vielmehr der profilierteste Befürworter der Kooperation mit dem Klienten, und er sieht im "Arbeitsbündnis" die entscheidende Voraussetzung für eine gelingende professionelle Arbeit" (Geissler 2013, 21). Die Arbeit in der Kooperation ist zumeist geprägt von Ungewissheit über Dauer und Wirksamkeit und damit in der Regel nicht an ökonomischem Erfolg orientiert. "Solche Unsicherheit und Zweifel müssen akzeptiert werden; sie unterscheiden die Berufspraxis in den Professionen von anderen anspruchsvollen beruflichen Tätigkeiten" (Geissler 2013, 21). Dabei ist die nicht-technische Anwendung von Wissen ein entscheidender Faktor, denn die Art der Intervention kann immer nur individuell am Fall ausgerichtet werden. Nach Oevermann ist professionelles Handeln immer "immer "Fallverstehen" und unterscheidet sich von ökonomisch oder administrativ begründetem Handeln" (a.a.O., 23).

Die Bearbeitung gesundheitlicher, rechtlicher, psychischer und sozialer Probleme auf wissenschaftlicher Grundlage und unter Beteiligung der Klient:innen kennzeichnet klassische Professionen. Diese Beschreibungen treffen jedoch nicht nur auf die etablierten Professionen zu, sondern ebenfalls auf viele sich professionalisierende soziale Berufe. Vor allem in Kitas ist der Kontakt zu und die Zusammenarbeit mit Eltern besonders ausgeprägt, sodass Erzieher:innen auch Ansprechpartner:innen bei Sorgen und schwierigen Lebenslagen der Familien sind. Insbesondere in inklusiven und integrativen Kitas ist die Arbeit mit Kindern mit besonderem Förderbedarf, deren Anteil in den letzten Jahren erheblich zugenommen hat, von einer Ungewissheit über den Erfolg von Fördermaßnahmen bestimmt, mit der Fachkräfte umgehen müssen. Solche Ungewissheiten kennzeichnen die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte, die dadurch in sich widersprüchlich sind und professionelles Handeln erfordern. Auch kann eine Intervention langfristig nur dann gelingen, wenn die Familien zur Kooperation mit der Kita und ggf. weiteren Institutionen bereit sind. In diesem Zusammenhang hat die sozialräumliche Vernetzung, in die auch die Kitas eingebunden sind, an Bedeutung gewonnen (vgl. a.a.O., 21).

Aufgrund dessen stellt sich die Frage, ob sich frühpädagogische Berufe wie der Erzieher:innenberuf lediglich im Prozess der Professionalisierung befinden, was unumstritten der

Fall ist, oder ob die Professionalisierung in diesem Fall auch die Bildung einer Profession zur Folge haben wird. Die immer komplexer werdenden Anforderungen und die hohe gesellschaftliche Verantwortung frühpädagogischer Fachkräfte sprechen zwar für die Etablierung einer Profession und haben eine Professionalisierung des Berufsfeldes erst nötig sowie möglich gemacht. Dennoch sind in diesem Fall (noch) nicht alle Kriterien erfüllt, die allgemeingültig eine Profession ausmachen.

Eine entscheidende Schwierigkeit professionellen Handelns in sozialen Berufen besteht darin, dass diese, im Gegensatz zu "klassischen" Professionsangehörigen, in den meisten Fällen in eine Organisation eingebunden sind und damit organisatorischen Vorgaben und Regeln verpflichtet sind, wodurch es "zu Konflikten zwischen dem Fachwissen und der ethischen Grundhaltung auf der einen Seite und den organisationalen Regeln und Vorgaben auf der anderen" (Geissler 2013, 22) kommen kann, auf die in Kapitel 7 konkreter eingegangen wird.

Des Weiteren hat, wie bereits erläutert, im frühpädagogischen Arbeitsfeld bisher erst eine Teilakademisierung stattgefunden. "Insgesamt war und ist der Haupteinsatzbereich von Erzieher/innen – der vorschulische Sektor – bislang durch eine sehr geringe Akademisierungsquote gekennzeichnet. Damit unterscheidet er sich von allen anderen pädagogischen Handlungsfeldern" (Pasternack, Keil 2013, 38). In Kitas ist das Qualifikationsgefüge nach wie vor geprägt durch Erzieher:innen, die eine Fachschulausbildung absolviert haben. Zwar besteht durch ein (Fach-) Hochschulstudium im frühpädagogischen Fachbereich immerhin die Möglichkeit der individuellen Professionalisierung, jedoch wurde der Erzieher:innenberuf bislang nicht grundlegend akademisiert. Das für die Herausbildung einer Profession notwendige Maß an theoretischem Wissen, das in der Regel in Form einer akademischen Ausbildung erworben wird, ist damit nicht in vollem Umfang gegeben. Erkennbar ist zudem, dass die Gründungsdynamik frühpädagogischer Studiengänge, jedenfalls vorläufig, zu einem Abschluss gelangt ist. Demnach ist in den nächsten Jahren kaum mit einer Steigerung des Anteils akademischer Fachkräfte in Kitas zu rechnen (vgl. Pasternack 2020).

Nicht zu vernachlässigen ist zudem, dass das Arbeitsfeld Kita für Akademiker:innen bisher wenig attraktiv ist. Denn "Hochschulabsolvent.innen verdienen nach wie vor nur dann mehr als andere Fachkräfte, wenn sie höhere Berufspositionen bekleiden. Das aber trifft auch für Fachschulabsolvent:innen zu" (ebd.). Studierende im frühpädagogischen Fachbereich, die bereits einen Abschluss in einem Erziehungsberuf haben, erhoffen sich durch das Studium zu 94% berufliche Aufstiegschancen. Diese nehmen nach dem Studium oft Leitungspositionen ein (vgl. ebd.). Es wird deutlich, dass die Rahmenbedingungen der Arbeit in Kitas wie

mangelnde Aufstiegschancen, geringe Bezahlung etc. die Akademisierung in diesem Arbeitsfeld verhindern.

Bei der Entwicklung frühpädagogischer Handlungsfelder (wie dem Erzieher:innenberuf) kann, wenn auch nicht gleich von einer Profession, doch von einer Professionalisierung gesprochen werden. "Zentrales Merkmal für diese Form der Professionalisierung ist, dass sich durch diese Entwicklungsprozesse dennoch hervorragend arbeitende Experten ausbilden können, auch wenn die Gruppe an Berufstätigen, die betrachtet wird, z. B. die Erzieherinnen, nicht eine Profession nach den klassischen Kriterien konstituiert. Nicht alle Vorgänge der "Professionalisierung" führen somit zur Bildung einer Profession." (Wildgruber, Becker-Stoll 2011, 62).

Aufgrund dessen lässt sich die Adaption des Professionsbegriffs für die Arbeitsfelder pädagogischen Handelns aber auch kritisch einschätzen. Immer wieder wird für einen Abschied vom Professionsbegriff plädiert, da das klassische Professionsmodell veraltet wirkt und sich nicht vollständig auf pädagogische Berufe übertragen lässt, obwohl in diesen zunehmend eine Professionalisierung sowie eine Professionalität des Handelns erkennbar sind (vgl. Helsper, Tippelt 2011b, 269). Andere Merkmale der Profession verlieren hingegen durch das gestiegene Bildungsniveau der Bevölkerung an Bedeutung (vgl. Geissler 2013, 30). "Mit dem Wandel der Sozialstruktur, dem hohen Bildungsniveau, der Ausdifferenzierung von Studiengängen und Weiterbildungsangeboten sowie dem relativ einfachen Zugang auch zu komplexen Wissensbeständen relativiert sich jedenfalls die Sonderstellung der klassischen Professionen gegenüber den sich neu etablierenden Berufen im sozialen Sektor [...]" (Geissler 2013, 30). Auf die Bedeutung dieser Gegebenheit wird in Kapitel 7 genauer eingegangen.

6.5.2 Rahmenbedingungen für professionelles Handeln in Kitas

Wie bereits aufgeführt wurde, können missliche Rahmenbedingungen in Kitas negativen Einfluss auf die Akademisierung des Arbeitsfelds nehmen. Die strukturellen Rahmenbedingungen stellen die Hauptbedingung für eine gelingende Professionalisierung des Arbeitsfeldes dar, denn professionelles Handeln ist nur unter stimmigen Rahmenbedingungen möglich. Pädagogische Fachkräfte in Kitas brauchen dazu gesetzlich verankerte Rahmenbedingungen wie bspw. ausreichend Zeit für Vor- und Nachbereitung, Reflexion, Dokumentation, Planung etc. (vgl. Pölzl-Stefanec 2017, 209).

Oft werden pädagogische Fachkräfte allein für die geringe Professionalisierung in ihrem Berufsfeld verantwortlich gemacht. Jedoch "[...] können Qualitätsmängel in der Frühen Bildung nicht allein und auch nicht primär an der Qualifikation und am Engagement des Personals festgemacht werden. Es sind primär die Rahmenbedingungen - wie der Personalschlüssel oder die Festlegung von Gruppengrößen -, die Qualität überhaupt erst ermöglichen" (von Balluseck 2017, 10). Doch "aufgrund gesellschaftspolitischer Veränderungen und diverser Einflussfaktoren auf den Bildungsraum [...] ist es ihnen auf Basis der vorherrschenden Rahmenbedingungen kaum möglich, auf die steigenden Anforderungen adäquat und professionell zu reagieren. In Bezug auf die aktuell vorherrschenden gesetzlichen Voraussetzungen in den Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsinstitutionen bedeutet dies auch eine nötige Veränderung im Bereich der Strukturqualität" (Pölzl-Stefanec 2017, 209).

Am Beispiel von Fortbildungen zeigt sich die Problematik in der Praxis folgendermaßen: Wie bereits erläutert, stellen Fortbildungen ein wichtiges Element für die Wissensbasierung dar, die das Fundament im Prozess der Professionalisierung ist. Jedoch ist die Teilnahme an Fortbildungen im Arbeitsfeld Kita aufgrund einschränkender Rahmenbedingungen wie geringem Personalschlüssel, fehlender Finanzierung und hoher Arbeitsbelastung kaum umsetzbar. Hinzu kommt, dass Fortbildungen im frühpädagogischen Bereich bislang nicht verpflichtend sind. Lediglich für einige Teilbereiche liegen Verordnungen vor, die Fortbildungsinhalte zum Teil verbindlich festlegen, wie z. B. in der Sprachförderung sowie in der Umsetzung der Bildungs- und Orientierungspläne (vgl. von Hippel 2011, 252). Diese Unverbindlichkeit in Kombination mit negativen strukturellen Rahmenbedingungen in der Praxis führt dazu, dass pädagogische Fachkräfte selten die Möglichkeit haben, an einer Fortbildung teilzunehmen. Somit lässt sich festhalten, dass missliche strukturelle Rahmenbedingungen in der Praxis, in diesem Fall in Kitas, den Professionalisierungsprozess im frühpädagogischen Bereich behindern. Dies wiederum nimmt Einfluss auf die Qualität frühkindlicher Bildung in Kitas. Werden Kinder in Institutionen betreut, erzogen und gebildet, so trägt die Institution auch die Verantwortung für die Qualität hierfür. Um eine hohe Qualität der pädagogischen Arbeit sowie bessere strukturelle Rahmenbedingungen zu erreichen, ist unter den aktuellen Gegebenheiten eine Professionalisierung des Arbeitsfeldes unbedingt erforderlich. Jedoch sind für deren Umsetzung bessere strukturelle Rahmenbedingungen auch die Grundvoraussetzung. Das frühpädagogische Arbeitsfeld befindet sich damit in einem Professionalisierungsdilemma.

6.5.3 Das Risiko der Deprofessionalisierung

Bei der Betrachtung der Professionalisierung im frühpädagogischen Sektor darf auch das Risiko der Deprofessionalisierung nicht außer Acht gelassen werden. Das Arbeitsfeld ist von einem enormen Fachkräftemangel betroffen, in der Praxis zeigt sich dies durch einen zu niedrigen Personalschlüssel und nicht kindgerechte Gruppen. Prognostiziert wird, dass sich diese Lage aufgrund des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkinder ab 2026 verschärfen wird. "Eine kindgerechte Personalausstattung und zugleich ausreichend Plätze in allen Kitas sind in diesem Jahrzehnt nicht mehr zu realisieren" (Textor 2021), denn es sind bereits jetzt viel zu wenige qualifizierte Fachkräfte im Arbeitsfeld tätig. Die Lücke von mehr als 230.000 fehlenden Fachkräften lässt sich auch durch eine Aufstockung der Ausbildungskapazitäten kaum mehr schließen, da Berufsschullehrkräfte fehlen. Der Personalmangel hat Konsequenzen für die Kita-Qualität, da weniger auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden kann und individuelle Förderung unter den gegebenen Bedingungen kaum möglich ist. Erschwerend hinzu kommt, dass ein Teil des Personals in Kitas unzureichend qualifiziert ist, wodurch der Bildungsauftrag der Kitas als gefährdet gilt. Dies belastet die Situation zusätzlich und führt dazu, dass qualifizierte Fachkräfte noch weniger Zeit für die Arbeit "am Kind" haben.

"Der akute Fachkräftemangel und das dadurch teilweise nicht qualifizierte Personal belastet andere Fachkräfte, die diese Aufgaben mit übernehmen müssen" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LVI).

In den westdeutschen Bundesländern liegt der Anteil des als Erzieher:innen ausgebildeten Personals bei nur 66 Prozent. Etwa ein Viertel des Personals arbeitet auf Assistenzniveau, meist als Kinderpfleger:innen und Sozialassistent:innen. Bislang gibt es keine bundeseinheitlichen Qualifikationsstandards für das Kita-Personal. Damit steigt vor allem bei dem bereits bestehenden Personalmangel, gepaart mit dem weiter fortschreitenden Kita-Ausbau, das Risiko einer Qualitätsminderung (vgl. Textor 2021).

Diese Tendenz ist bereits jetzt im Qualifikationsgefüge des Kita-Personals erkennbar, in dem sich der Anteil der Sozialassistent:innen in den letzten 15 Jahren um 852% erhöht hat (vgl. Deutsches Jugendinstitut e.V. Juni 2021). Inwiefern das Ausbildungsniveau für die Entwicklung des Arbeitsfeldes Kita, insbesondere für die Qualität pädagogischer Arbeit, relevant ist, wird im Folgenden erläutert.

Aufgrund des hohen Fachkräftebedarfs wurden in den vergangenen Jahren immer wieder verkürzte Ausbildungen implementiert. So steht aktuell auch die Einführung einer weiteren

Assistenzausbildung auf Berufsfachschulniveau in der Diskussion, mit dem Ziel, die Ausbildung attraktiver zu gestalten und die Zahl der Absolvent:innen zu erhöhen. Die so ausgebildeten "staatlich geprüfte:n Fachassistent:innen für frühe Bildung und Erziehung" sollen ebenfalls als Fachkräfte im Sinne des SGB VIII in Kitas anerkannt werden.

Obwohl es als Strategie zur Personalgewinnung Erfolg bringen könnte, wird das Vorhaben, immer mehr Personal auf Assistenzniveau auszubilden und in Kitas zu beschäftigen, auch kritisiert. Es wird ein "Downgrading" befürchtet, unter dem sowohl die Qualität frühpädagogischer Arbeit als auch das Sozialprestige von Erzieher:innen und von akademisch ausgebildeten frühpädagogischen Fachkräften leiden könnten. Die Ausbildung auf Assistenzniveau ist auf Niveau 4 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) und damit auf einem niedrigeren Kompetenzlevel angesiedelt als die Fachschulausbildung zum:zur Erzieher:in (Niveau 6). Durch die Implementierung von Assistenzausbildungen wird die Botschaft vermittelt, dass die Arbeit in Kitas auch ohne eine berufsschulische Ausbildung zu bewältigen wäre. Dies führt automatisch zu einer Entwertung der Tätigkeit von höher qualifiziertem Personal wie Erzieher:innen und Hochschulabsolvent:innen (vgl. Fuchs-Rechlin, Rauschenbach 2020, 9f.).

Ein Fortschreiten der Deprofessionalisierung in Kitas würde den Beruf der Erzieher:innen "noch weiter von allen anderen bildungs- und sozialpädagogischen Berufen entkoppeln" (a.a.O.,9) und damit die Reputation zusätzlich schwächen. Denn im Gegensatz zur Kindertagesbetreuung, in der der Anteil einschlägig qualifizierter Akademiker:innen nach wie vor bei lediglich knapp sechs Prozent liegt, haben sich andere Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe in den letzten Jahren zunehmend akademisiert. "Zuletzt lag die Akademikerquote in den Arbeitsfeldern jenseits der Kindertagesbetreuung bei insgesamt 41%, in vielen Arbeitsfeldern sogar deutlich darüber, und in einigen Arbeitsfeldern ist dort mittlerweile im Kern eine Vollakademisierung erreicht" (a.a.O., 10). Eine solche Entwicklung könnte zu der Annahme führen, die Arbeitsanforderungen an das Personal in Kitas seien wenig anspruchsvoll, sodass für die Tätigkeit in Kitas keine Fachschulausbildung, geschweige denn ein Hochschulstudium notwendig wären (vgl. ebd.).

Ein viel diskutierter Ansatz, der die fortschreitende Deprofessionalisierung verhindern soll, stellt die zunehmende Akademisierung des Personals in Kitas dar. Diese erscheint unter den aktuellen Rahmenbedingungen jedoch nicht erfolgversprechend für die Verhinderung der Deprofessionalisierung zu sein, denn wie bereits dargestellt wurde, ist der Anteil an Akademiker:innen im Qualifikationsgefüge des Kita-Personals konstant niedrig. Sollte die bestehende Teilakademisierung auf eine umfassende Akademisierung des Kita-Personals ausgeweitet werden, steigen die Voraussetzungen an fachlich Interessierte insgesamt, sodass

noch weniger qualifizierte Fachkräfte zur Verfügung stehen. Dies würde auf lange Sicht ebenfalls eine Deprofessionalisierung zur Folge haben, da zusätzlich zu den Akademiker:innen wenig qualifiziertes bzw. nicht qualifiziertes Personal beschäftigt werden müsste, um den Personalschlüssel zu decken. Demnach könnte eine Teilakademisierung unter passenden strukturellen Rahmenbedingungen zwar vorteilhaft sein, um die Qualität frühpädagogischer Arbeit anzuheben, das bestehende Personal kann jedoch aktuell nicht vollständig durch Hochschulabsolvent:innen ersetzt werden, geschweige denn ein besser Personalschlüssel erreicht werden. Als eine Möglichkeit kann gesehen werden, lediglich eine Akademisierung der Einrichtungsleitungen durchzusetzen. Insbesondere Fachschulrepräsentant:innen befürworten "eine Professionalisierung ohne Akademisierungserfordernis, also ohne Verwissenschaftlichung" (Pasternack 2017, 116). Um das Risiko einer Deprofessionalisierung zu minimieren, wird daher eine Reform der bestehenden Erzieher:innenausbildung als erfolgversprechend eingestuft (vgl. ebd.). Auf diesbezügliche Möglichkeiten wird in Kapitel 8 eingegangen.

6.5.4 Erwartungen an die Professionalisierung und ihre Einlösung

Die Professionalisierung in der Frühpädagogik hat in gewissem Maße höhere Qualifikationen und ausdifferenziertere Wissensbestände im Berufsfeld bewirkt. Ob diese auch Einfluss auf die praktische Arbeit in Kitas nehmen, hängt zum Großteil davon ab, ob auch Personal mit akademischem Abschluss in der Gruppenarbeit mit Kindern tätig ist. In diesem Fall ist in der Tat beobachtbar, dass etwa 70% der Hochschulabsolvent:innen zumindest ihre erste Stelle unmittelbar in der Gruppenarbeit antreten, worauf in der politischen Perspektive bereits näher eingegangen wurde. Dass die praktische Arbeit auch von der Höherqualifizierung der Fachkräfte profitiert, hängt vornehmlich von der Integration von Praxisaspekten in die Theoriemodule des Hochschulstudiums ab. "Dass sich dabei tatsächlich der potenzielle Mehrwert einer wissenschaftlichen Ausbildung mobilisiert findet, wird insbesondere daran sichtbar, dass die Methodenausbildungen in den Studiengängen eine beachtliche Breite aufweisen. Während in den Fachschulen nahezu ausschließlich Praxismethoden gelehrt werden, ist das Bachelor-Level durch eine weitgehende Ausgeglichenheit von Praxis- und Forschungsmethoden gekennzeichnet" (Pasternack 2017, 109).

Positive Effekte der Tätigkeit von Akademiker:innen in Kitas lassen sich in der Praxis feststellen. Sowohl Träger und Leitungskräfte als auch das in der Gruppenarbeit tätige Personal in Kitas nehmen "in der Praxis Unterschiede in beruflichen Handlungsvollzügen und Haltungen von Kindheitspädagog:innen und Erzieher:innen wahr, die im Wesentlichen den Tendenzen entsprechen, die in der Debatte um Akademisierung und Professionalisierung vermutet werden. Angeführt werden ein vertieftes Fachwissen und ein wissenschaftlicher Hintergrund, ein anderer Sprachstil und eine andere, stärker wissensbasierte Begründung des eigenen Handelns und somit in der Tat ein anderer Habitus" (Altermann et al. 2015, 36).

Ein Studium ermöglicht vor allem den im Beruf stehenden Erzieher:innen zusätzliche Qualifizierungs- und berufliche Aufstiegschancen (vgl. Pasternack, Keil 2013, 13). Dies führt jedoch auch dazu, dass ein großer Anteil der Hochschulabsolvent:innen nicht auf Dauer in der Gruppenarbeit tätig bleibt. So haben etwa 48% der Bachelor-Absolvent:innen bereits leitende Tätigkeiten eingenommen (vgl. Pasternack 2017,111).

An dieser Stelle ist noch einmal zu betonen, dass der Anteil an Akademiker:innen in frühpädagogischen Studiengängen und in insbesondere im Handlungsfeld Kita nach wie vor gering ist, sodass eine Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit allein durch die Teilakademisierung nicht gelingen kann. Eine Qualitätssteigerung durch bspw. Fort- und Weiterbildungen des bestehenden Personals in Kitas gestaltet sich hingegen ebenfalls schwierig, da bisher keine landesweit und trägerübergreifend geltenden Regelungen für Fortbildungen bestehen. Des Weiteren fehlen gesicherte Finanzierungsgrundlagen für die Fortbildungsbeteiligung sowie Akkreditierungsverfahren für Fortbildungsträger und verbindliche Vereinbarungen zur Qualitätssicherung. Durch diese Hindernisse wird eine "Professionalisierung als System" erschwert (vgl. Oberhuemer 2017, 103).

Neben der Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit verfolgt die Professionalisierung zudem ein professionspolitisches Motiv. Durch eine höherwertige Aus- und Weiterbildung soll auch eine Höherwertigkeit des Erzieher:innenberufs erzielt werden (vgl. Pasternack, Keil 2013, 36), denn der Beruf ist noch immer geprägt von einer "Unterprivilegiertheit der Berufsrolle: hinsichtlich ihres sozialen Status und Prestiges, ihrer Bezahlung und Aufstiegsmöglichkeiten" (a.a.O., 37).

Der Erzieher:innenberuf sollte im Zuge der Professionalisierung "sein Image der wenig professionalisierbaren Alltagsnähe und das Etikett der Mütterlichkeit als Beruf abstreifen. Kitas sollen ihren bisherigen Status einer 'akademikerfreien Zone' ablegen" (Pasternack, Keil 2013, 13). Dass die Kita überhaupt erst mit einem solchen Image in Verbindung gebracht wird, lässt sich vor allem auf die historische Entwicklung des Erzieher:innenberufs zurückführen. Denn "die sozialen und erzieherischen Berufe wurden und werden weiterhin überwiegend von Frauen ausgeübt. Wie vielfach nachgewiesen wurde, ist dies ein Grund für ihre relativ geringe gesellschaftliche Anerkennung und ihre – im Vergleich zu Männerberufen der gleichen Qualifikationsstufe – geringe Vergütung" (Geissler 2013, 23f.). Auf diese Gründe

lässt sich auch die Unterrepräsentanz von Männern in der frühpädagogischen Berufsrolle zurückführen. Daher sollte "der Professionalisierungsanspruch gerade der sozialen Berufe auch als strategische Option gelten, aus der "Weiblichkeitsfalle" auszubrechen" (ebd.). Das Ziel einer ausgewogenen Geschlechtermischung durch die Professionalisierung ist somit nur dann realistisch, wenn die übrigen Faktoren, insbesondere Bezahlung und Aufstiegsmöglichkeiten, ebenfalls stimmig sind (vgl. Pasternack, Keil 2013, 37).

Im Rahmen der Professionalisierung wurden große Hoffnungen vor allem auf die (Teil-) Akademisierung des Sektors gesetzt, durch die die Anerkennung und das Gehalt pädagogischer Fachkräfte allgemein steigen sollten. Tatsächlich hat sich das Sozialprestige von Erzieher:innen in den letzten Jahren allgemein verbessert, jedoch lässt sich dies kaum auf die Teilakademisierung zurückführen, zumal, wie bereits erläutert, bisher nur ein sehr geringer Anteil des pädagogischen Personals in Kitas einen Hochschulabschluss hat. Das verbesserte Sozialprestige pädagogischer Fachkräfte in Kitas ist vielmehr als eine "Folge der intensivierten gesellschaftlichen Debatten um den Stellenwert der frühkindlichen Bildung" (Pasternack 2017, 110) zu sehen.

Ebenso wenig ist die positive Einkommensentwicklung der letzten Jahre, die von 2009 bis 2017 um etwa 20% stieg, auf die Akademisierung zurückzuführen. Die Gründe dafür liegen zum einen in der hohen Nachfrage nach pädagogischen Fachkräften, die im Zuge des gesetzlichen Anspruchs auf einen U3-Betreuungsplatz enorm anstieg, zum anderen im Tarifdruck der Gewerkschaften (vgl. ebd.). Trotz der Einkommenszuwächse liegt das Einkommen von Erzieher:innen noch immer unterhalb des deutschen Durchschnittseinkommen. Erzieher:innen gelten damit allgemein als unterbezahlt (vgl. Rudnicka 2021).

Dass die Akademisierung in Bezug auf die Einkommensentwicklung keine Änderungen bewirkt, zeigt sich besonders deutlich in der Praxis. Denn in ihrer ersten Stelle werden 84% der Akademiker:innen im frühpädagogischen Arbeitsfeld bislang deutlich unterhalb der Entgeltgruppen eingestuft, die für Akademiker:innen üblich sind. Dass sich das Gehalt von Hochschulabsolvent:innen in Kitas meist nicht von dem Gehalt der fachschulisch ausgebildeten Erzieher:innen unterscheidet, macht die Tätigkeit in einer Kita für diese Personengruppe wenig attraktiv, wie der geringe Anteil der Akademiker:innen im Qualifikationsgefüge der Kitas zeigt (vgl. Pasternack 2017, 110). Ähnliches ist auch beim Männeranteil im Berufsfeld zu erkennen. Die Annahme, durch ein frühpädagogisches Studium, das die Aussicht auf Aufstiegsoptionen bietet, mehr Männer für die Tätigkeit in Kitas gewinnen zu können, hat sich nicht bewahrheitet. Der Männeranteil in frühpädagogischen Studiengängen ist mit acht Prozent konstant niedrig (vgl. a.a.O., 111), ebenso der Anteil der Männer, die in Kitas tätig sind

(7,4%) (vgl. Textor 2021). Unter den gegebenen Rahmenbedingungen profitiert das Arbeitsfeld Kita somit nicht wie gewünscht von der Teilakademisierung.

6.6 Zusammenfassung

Es zeigt sich, dass eine Professionalisierung des frühpädagogischen Sektors notwendig ist, um auf die steigenden Anforderungen im Arbeitsfeld einzugehen und die damit verbundenen Herausforderungen bewältigen zu können. Die im letzten Jahrzehnt konstant gestiegene Anzahl an Studierenden in frühpädagogischen Studiengängen, bei denen es sich zum Großteil um Erzieher:innen mit Fachschulabschluss handelt, verdeutlicht das große Interesse und die Relevanz der neu eingeführten Studiengänge. Mit der Aufnahme eines Studiums geht für die Erzieher:innen meist die Hoffnung auf eine Verbesserung der Arbeitssituation einher, wie bspw. die Hoffnung auf Aufstiegschancen und damit ein höheres Gehalt und Ansehen.

Die Praxis zeigt, dass für die Arbeit in Kitas immer mehr Kompetenzen und Fachwissen erforderlich sind, um die steigenden Anforderungen an Betreuung, Erziehung und Bildung zu bewältigen. Dies kann durch die Professionalisierung gewährleistet werden.

Es ist jedoch auch zu erkennen, dass die Professionalisierung nur dann gewinnbringend ist, wenn die Rahmenbedingungen dies zulassen. In Kitas stehen vor allem Personalmangel, Arbeitsbelastung, fehlende Wertschätzung und geringe Gehälter der praktischen Umsetzung im Wege.

Um Deprofessionalisierungstendenzen zu verhindern, ist unbedingt zu beachten, dass eine zielführende Professionalisierung und keine "Überakademisierung" im Sinne einer als solchen verstandenen Universallösung des Berufsfeldes stattfindet.

7 Analyse der Gesamtsituation von Kitas

In den bisherigen Kapiteln wurde die Situation der Kitas (in Deutschland und insbesondere in NRW) aus verschiedenen Perspektiven heraus betrachtet und dargestellt. Dabei lag der Fokus vorrangig auf einer überwiegend praktischen Betrachtungsweise. Diese hat jedoch bereits deutlich aufzeigen können, dass die momentane Situation im Handlungsfeld weder für Kinder und Eltern noch für Fachkräfte tragbar ist und zwangsläufig einer Veränderung bedarf. Im folgenden Kapitel wird diese (eher praktisch dargestellte) Situation in den Kontext

einer möglichst umfassenden Analyse unter zusätzlicher Berücksichtigung theoretischer Ansätze und Analyseebenen gebracht.

Bis zu diesem Punkt ist bereits deutlich geworden, dass die Perspektiven inhaltliche Überschneidungen und Zusammenhänge aufweisen. Diese sollen im folgenden Kapitel stärker dargestellt und erläutert werden, indem "matrixähnlich" die in den Perspektiven beschriebenen Aspekte verknüpft werden, um sowohl Zusammenhänge als auch Widersprüche deutlich machen zu können.

Zunächst werden (professions-) theoretische Ansätze erläutert, die zugleich ergänzend als auch grundlegend für die Betrachtung der Situation von Kitas sind. Im Anschluss werden drei Analyseebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) im Kontext von Kitas in verschiedenen analytischen Zusammenhängen betrachtet.

Auf das so entstehende Gesamtbild der Situation aufbauend werden im Anschluss die Veränderungsansätze und -ansprüche an das System Kita konkret formuliert.

7.1 Theorie und Praxis

"Wissenschaft will und soll Wirklichkeit erklären und der Praxis dienen. Sie ist in Begriffe und Theorien gefasste Wirklichkeit. Da diese aber nur so weit fassbar ist, als die Erfahrung und die vermittelnde Sprache reicht, bleibt auch das wissenschaftliche Bild von der Wirklichkeit unzulänglich. Dies hebt aber die Notwendigkeit einer theoretisierenden Annäherung an die Praxis nicht auf. Die Folge ist freilich ein permanentes Ungenügen an der Theorie und auf der anderen Seite eine theoretisch ungenügend geleitete Praxis. [...] [Jedoch] ist eine allzu abstrahierend theoretische Wissenschaft in Gefahr, den Zusammenhang mit der Handlungswirklichkeit zu verlieren" (Speck 2008, 90).

Die Begriffe der Theorie und Praxis sind demnach nur strukturell, jedoch nicht inhaltlich voneinander trennbar, weshalb sie in pädagogischen Handlungsfeldern und Professionen einer besonderen Reflexion bedürfen. "Das erzieherische Handeln steht [...] in der Dialektik von Theorie und Praxis" (Speck 2008, 90). Die Professionalisierungsbestrebungen dürfen hier nicht nur auf die im Handlungsfeld der Elementarpädagogik tätigen Akteur:innen bezogen sein, sondern sind in einem weiter gefassten Verantwortungsrahmen zu betrachten (vgl. Pölzl-Stefanec 2017, 189). Dieser Rahmen wurde bereits in der Beschreibung der einzelnen Perspektiven deutlich gemacht: Das Handlungsfeld Kita ist immer aus verschiedenen - mindestens aus den genannten - Perspektiven zu betrachten und zu reflektieren. "In der profes-

sionellen Praxis geht es darum, das eigene Handeln begründen und erklären zu können. Neben dem Erfahrungswissen und Können der Pädagoglnnen bedarf es ebenso eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, den sowohl angehende Kindergartenpädagoglnnen, als auch elementarpädagogische Lehrkräfte und alle weiteren elementarpädagogischen Akteurlnnen [...] in ihrer Ausbildung erwerben müssen" (a.a.O:, 188)

Aus diesem Grund wird im Folgenden der Zusammenhang zwischen den praktischen Perspektiven auf Kitas, die bisher erläutert wurden und theoretischen Ansätzen anhand von Beispielen dargestellt.

Generell scheint die wissenschaftliche Betrachtung des Handlungsfeldes Kita, insbesondere in Bezug auf die dort tätigen Fachkräfte, (noch) nicht sehr verbreitet zu sein. Die Elementarpädagogik bzw. die frühkindliche Bildung sind Felder, die bereits wissenschaftlich bearbeitet wurden und werden, jedoch sind die Inhalte hier größtenteils auf die Entwicklung und Bildung von Kindern im Vorschulalter bezogen. Es besteht jedoch immer die Notwendigkeit einer theorisierenden Annäherung an die Praxis (vgl. Speck 2010, 89). "Selbstverständlich hat Wissenschaft immer auch den Auftrag, sich um die Verbesserung des menschlichen Lebens und Zusammenlebens zu bemühen, Lebensqualität erhöhen zu helfen" (a.a.O., 90). So entsteht bzw. besteht eine Dualität aus Theorie und Praxis, die im Handlungsfeld Kita beidseitig positive Auswirkungen haben könnte. Im Hinblick auf die wissenschaftliche Betrachtung des Systems Kita könnte die Akademisierung Vorteile bieten, auch wenn sie ansonsten auch durchaus kritisch zu betrachten ist.

7.2 Theoretische Ansätze

Auf die Gesamtsituation von Kitas und den dort tätigen Fachkräften lassen sich verschiedene theoretische Ansätze anwenden. Um einen differenzierten und möglichst umfassenden Blick auf die komplexe Situation von Kitas zu ermöglichenund demnach logische und sinnvolle Veränderungsansätze formulieren zu können, ist es sinnvoll, verschiedene (professions-) theoretische Ansätze zu betrachten und zur Analyse beizutragen.

Diese werden im Folgenden erläutert und mit Beispielen aus den vorangegangenen Perspektiven verknüpft.

7.2.1 Systemtheoretischer Ansatz

Die Systemtheorie nach Niklas Luhmann bezieht sich auf die Entstehung und funktionale Differenzierung von Gesellschaften. "Moderne Gesellschaften sind dadurch gekennzeichnet, dass sich zunehmend autonom und autopoetisch, also sich selbst regulierende Systeme ausdifferenzieren [...], die eigenlogisch auf eine bestimmte Funktion bezogen operieren" (Helsper 2021, 90). Darunter wird verstanden, dass "eine Gesellschaft [...] ihre wichtigsten Teilsysteme im Hinblick auf spezifische Probleme bildet, die dann in dem jeweils zuständigen Funktionssystem gelöst werden müssen. Das impliziert einen Verzicht auf eine feste Rangordnung der Funktionen [...]. An die Stelle einer solchen Rangordnung tritt die Regel, dass jedes Funktionssystem der eigenen Funktion den Primat gibt, und von diesem Standpunkt aus andere Funktionssysteme, also die Gesellschaft im übrigen, als Umwelt behandelt" (Luhmann 2009, 36).

Auch der Bereich der Bildung / Erziehung kann, ebenso wie bspw. Recht und Gesundheit, als Teilsystem der Gesellschaft verstanden werden. Diese Teilsysteme haben keine sogenannte abstrakt-generalisierte Steuerung ausgebildet; dennoch stellen z. B. pädagogische Professionelle die Vermittlung von Bildung und Erziehung sicher. Die Interaktion zwischen Professionellen und Klient:innen ist jedoch hochkomplex und immer von einer gewissen Unsicherheit geprägt. Dennoch ist sie die einzige Möglichkeit, die Vermittlung der hohen und erstrebenswerten Güter der Bildung und Erziehung gewährleisten zu können (vgl. Helsper 2021, 95).

Für die Vermittlung dieser Güter haben die Begriffe Medium und Code in der Systemtheorie eine zentrale Bedeutung. In verschiedenen Funktionssystemen innerhalb der Gesellschaft erfolgt die spezifische Kommunikation über verschiedene Medien oder Codes. Im Wirtschaftsbereich ist dies bspw. das Medium "Geld". In anderen Teilsystemen, wie der Bildung / Erziehung, Gesundheit oder Recht, wird in einer eigenlogischen, autonomen Form mit sogenannten Codes operiert; bei einem Code handelt es sich um eine duale Form der Unterscheidung, z. B. Recht / Unrecht, Krankheit / Gesundheit, "normal" / "anormal", gebildet / ungebildet usw. (vgl. Helsper 2021, 91).

Bezogen auf die Situation von Kitas können in Orientierung an die Systemtheorie folgende Annahmen formuliert werden: Wie beschrieben können die durch die Kita berührten gesellschaftlichen Teilbereiche der (frühkindlichen) Bildung und Erziehung als funktional differenzierte Teilsysteme betrachtet werden. Dadurch, dass es laut der Systemtheorie zwischen den Systemen (und den darin handelnden Akteuren) keine Rangordnung gibt, sind die päda-

gogischen Berufsgruppen, die im System Kita tätig sind, demzufolge zunächst gleichgestellt. Dies lässt sich dadurch begründen, dass die Funktion des Systems das System definiert. In interdisziplinärer Zusammenarbeit, wie sie in Kitas häufig der Fall ist, haben die verschiedenen Professionen bzw. Berufsqualifikationen eine mindestens stark ähnliche Funktion, nämlich die Bildung und Erziehung von Kleinkindern.

So kann aus systemtheoretischer Sicht auch davon ausgegangen werden, dass es sich bei Politik und Bildung / Erziehung um zwei verschiedene, funktional differenzierte Teilsysteme handelt, die jedoch in keiner Rangordnung miteinander konkurrieren, da die spezifische Problemlösung im jeweiligen Teilsystem einen Verzicht auf eine Rangordnung impliziert (vgl. Helsper 2021, 90). Aus dieser Sicht lässt sich also in Frage stellen, wie sinnhaft die strikte Regelung der Rahmenbedingungen in Kitas durch das Teilsystem der Politik ist, da verschiedene Teilsysteme nur bedingt voneinander beeinflusst werden können.

Das System der Politik operiert, dieser Annahme folgend, mit eigenen Codes, die sich von denen der Bildung und Erziehung und somit dem System Kita deutlich unterscheiden, da sie sich bspw. auf den Nutzen bestimmter Gesetze für das Gemeinwesen beziehen. Dieser Aspekt kann als zentrales Argument für eine interdisziplinäre und "intersystematische" Zusammenarbeit sowohl zwischen den verschiedenen Professionen in Kitas als auch zwischen der Gesamtheit derer als Fachkräfte und dem Teilsystem der Politik betrachtet werden. Diese Annahme berücksichtigt in der Systemtheorie jedoch keine Machtgefälle zwischen Politik / der gesetzgebenden Instanz und dem System Kita. Daher wird auf den Aspekt der Macht im nächsten Kapitel eingegangen.

Der systemtheoretische Blick auf die Teilsysteme der Bildung bzw. Erziehung und somit auch auf Kitas impliziert außerdem die sogenannte *Interaktionsabhängigkeit*. Diese gilt für alle funktional differenzierten Teilsysteme, die keine generalisierten Steuermedien wie bspw. das Geld ausgebildet haben. Diese Interaktionsabhängigkeit entsteht dort, wo "in erheblichem Ausmaß Probleme der personalen Umwelt des Gesellschaftssystems sind. Für Probleme von Personen aber eignen sich Interaktionssysteme als ein Ort der Problembearbeitung" (Stichweh 1994, 372). Interaktion wird hier vor allem als Kommunikation zwischen professionell Handelnden und Klient:innen verstanden. Diese ist jedoch, wie es generell auf zwischenmenschliche Kommunikation zutrifft, immer von Unsicherheiten und gegenseitigen Erwartungen geprägt, die jedoch nicht zwangsläufig kompatibel, oft sogar regelrecht konträr sind (vgl. Helsper 2021, 93f.). Das gegenseitige uneingeschränkte Verstehen kann nie vorausgesetzt, vermutlich nicht einmal abschließend erreicht werden.

Die Interaktionsabhängigkeit bzw. die Interaktion der (Teil-) Systeme als solche kann jedoch nicht ausschließlich auf die Interaktion zwischen professionell Handelnden und Klient:innen bezogen werden. Auch die gegenseitigen Erwartungen zwischen Fachkräften und Politik sind häufig nicht kompatibel.

Auch im Bereich der Kommunikation zwischen den hier als solche betrachteten Teilsystemen kommt es häufig zu widersprüchlichen oder missverständlichen Ansichten. Hier können folgende Aussagen von Fachkräften als Beispiele angeführt werden: "Die Erwartungen der Politiker steigen (auch auf Druck der Eltern) und die Gesetze (z. B. KiBiz) werden über den Köpfen des Personals ausgeklügelt" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LIV), "Wir müssen ausbaden, was die Politik versäumt. Und von Beachtung der Kinderrechte sind wir so weit entfernt, wie wir nicht ihre Bedürfnisse genügend berücksichtigen können" (a.a.O., LVII), "[...] die Anforderungen von Politik, Gesellschaft, Träger und Eltern erreichen eine Dimension, die über die Kräfte von Fachkräften geht" (a.a.O., LVIII), "Die Politik ist in der Pflicht und hat uns nicht so zu verheizen" (a.a.O., LXXVII).

7.2.2 Machttheoretischer Ansatz

Der machttheoretische Ansatz beschreibt im Kern die Machtpositionen von Professionen innerhalb einer Gesellschaft "aufgrund ihrer Zuständigkeit für zentrale gesellschaftliche Werte auch mit einer weitreichenden Definitions-, Kontroll- und Normalisierungsmacht" (Helsper 2021, 69). Theoretische Grundlagen, die einen machttheoretischen Ansatz verfolgen, werden heute eher kritisch betrachtet und als veraltet gesehen. Unter anderem gelten diese als Grundlage für professions- und expertenkritische Bewegungen der 1960er und 1970er Jahre, in denen professionelle Expertisen grundlegend in Frage gestellt wurden und es u. a. zu antipsychiatrischen Bewegungen kam (vgl. ebd.). Die Kritik begründet sich vor allem durch eine Betrachtungsweise machttheoretischer Perspektiven, in denen die Frage in den Fokus gerückt wird, wie "Professionen diese Machtpositionen erreichen, Herrschaft legitimieren und mit erzeugen, wie sie diese Machtposition sichern, wodurch sie diese vermögen und was durch die Einnahme dieser Machtbefugnis möglich wird" (ebd.). Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass machttheoretische Ansätze den Kern professionellen Handelns aus den Augen verlieren, da professionelles Handeln hier auf machtstrategische und herrschaftssichernde Aspekte reduziert wird (vgl. a.a.O., 72). Dieser Kritikpunkt beinhaltet ebenso, dass "Professionen vor allem Strategien entwickeln, um Definitionsmacht und Einfluss zu erringen, zu erhalten bzw. auszuweiten" (Helsper, Tippelt 2011b, 270).

Dennoch soll hier der Versuch einer chancenorientierteren Betrachtungsweise machttheoretischer Professionsansätze formuliert werden. Machtgefälle als solche sind grundsätzlich kritisch und reflexiv zu betrachten und zu hinterfragen. Dies gilt insbesondere für Professionen, die eine große Verantwortung für die ihnen anvertrauten Menschen tragen. "In allen pädagogischen Settings - auch in Kindertageseinrichtungen - verfügen die Erwachsenen zunächst über mehr Macht als die Kinder. Pädagogische Beziehungen sind immer durch "ungleiche" Machtverhältnisse gekennzeichnet" (Knauer, Hansen 2010, 24). Macht von Erwachsenen gegenüber Kindern wird in der Regel als so selbstverständlich betrachtet, dass das Vorhandensein dieser von beiden Seiten zunächst nicht hinterfragt wird (vgl. a.a.O., 25).

Daraus resultiert die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der Thematik der Macht und Machtgefällen in professionstheoretischen Kontexten. Der Begriff der Macht scheint insbesondere in pädagogischen Kontexten zunächst jedoch sehr negativ konnotiert zu sein und häufig in Zusammenhang mit Begriffen wie Zwang und Gewalt betrachtet zu werden.

Es muss jedoch zwischen Macht und Zwang / Gewalt unterschieden werden (vgl. Knauer Hansen 2010, 25). In dem hier erläuterten Kontext des machttheoretischen Ansatzes geht es um die Macht, die Professionen innehaben. Dies ist relevant, da es in der Unterscheidung zur Macht konkreter Personen zu betrachten ist. Die Macht von Professionen umfasst in diesem Kontext die bereits benannte Definitions-, Kontroll- und Normalisierungsmacht (vgl. Helsper 2021, 69).

Zunächst können machttheoretische Ansätze in einer eher chancenorientierten Betrachtungsweise als Ergänzung zum systemtheoretischen Ansatz verstanden werden, da dieser, wie bereits beschrieben, keine Aspekte von Macht (-gefällen) beinhaltet. Die Betrachtung von Machtpositionen ist jedoch für Professionen zentral, um jene verstehen und hinterfragen zu können. Unter Umständen können machttheoretische Ansätze auch als Chance verstanden werden, wenn Professionen (nicht einzelne Personen) mit der Macht, die sie innehaben, verantwortungsvoll und im Sinne der ihnen anvertrauten Menschen umzugehen wissen. Als Beispiel kann hier eine gewisse Definitionsmacht angeführt werden: "Was gesund und krank, was normal und anormal, was Recht und Unrecht, was angemessene und unangemessene Bildung ist - an diesen Definitionen und Klassifikationen sind Professionen entscheidend beteiligt und damit an der Zuweisung von Chancen und Ressourcen sowie von Inklusion und Exklusion" (Helsper 2021, 69). Durch diese Definitionsmacht entsteht jedoch auch eine "Definitionschance".

Dies kann an folgendem Beispiel verdeutlicht werden: Machttheorie beinhaltet eine gewisse Monopolstellung der Professionen in Bezug auf ihr spezielles Wissen und Können (vgl. Helsper 2021, 70). Über dieses spezielle Wissen und Können verfügen auch Fachkräfte in Kitas; es kann jedoch beobachtet werden, dass diese Monopolstellung den Akteur:innen des Handlungsfeldes von "der Gesellschaft" häufig abgesprochen wird. Dies wird in den folgenden Kapiteln detaillierter betrachtet und erläutert.

Die Chance der sinnvollen Nutzung einer Definitions- und Normalisierungsmacht bestünde hier darin, den bestehenden Grad an Professionalisierung im Handlungsfeld Kita zu definieren und diese Definition zur Darstellung in der Gesellschaft bzw. in der Öffentlichkeit zu nutzen und dadurch möglicherweise ein Umdenken anregen zu können. Dies ist besonders relevant, da "das Marktmonopol durch öffentliche bzw. staatliche Anerkennung gesichert [wird]" (Helsper 2021, 70). Durch diese Monopolstellung (hier bspw. an der frühkindlichen Bildung) kann eine Profession für sich einen Anspruch auf Zuständigkeit erheben, der "nicht nur rechtlich untermauert, sondern auch kulturell legitimiert und in sozialen Positionen institutionalisiert [ist]" (Helsper 2021, 70).

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Machttheoretische Ansätze bedeuten auch einen "Kampf" um Monopolstellungen, "interprofessionelle Konkurrenz und Durchsetzungskämpfe" (Helsper 2021, 71). Dies wird auch an den verschiedenen Berufsgruppen innerhalb des Handlungsfeldes Kita deutlich: "So hören wir des Öfteren von Praktiker*innen, dass die Akademiker*innen nicht mit Gruppen arbeiten könnten, sich für bestimmte Arbeiten zu fein seien und von der Praxis sowieso keine Ahnung hätten. Die Studierenden meinen z. T., dass sie eine bessere Ausbildung hätten, wissen, wo es langgehe und auf langjährige Erfahrungen so mancher Kollegin verzichten könnten. Diese Vorurteile zu reflektieren, gehört für beide Berufsgruppen zum professionellen Handeln" (Mingerzahn, Borke 2020). "Bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ohne Studium sind oft Ängste festzustellen, die damit zusammenhängen, dass sie den Einsatz von Fachkräften mit Studium als Kritik an ihrer eigenen Arbeit und an ihrer Ausbildung wahrnehmen. Dennoch zeigt sich in den Interviews, dass sich die Integration von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Teams oft nicht grundsätzlich von der Integration neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ohne akademische Qualifizierung unterscheidet. Dies scheint auch damit zusammenzuhängen, dass Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, insbesondere Berufsanfängerinnen und -anfänger, oft großen Wert darauf legen, sich an vorhandene Strukturen anzupassen. Diese Anpassungsleistung wird offenkundig auch vielfach erwartet, und wenn sie nicht erfolgt, kommt es zu Konflikten" (ebd.).

Dabei könnte die Interprofessionalität pädagogischer Handlungsfelder statt durch Konkurrenz durch Netzwerk- und interdisziplinäre Zusammenarbeit geprägt sein, wenn es gelingt, sie positiv und chancenorientiert zu betrachten. Durch "Machtkämpfe" zwischen Professionen bzw. Berufsgruppen, bspw. um bestimmte Klientel oder Handlungsfelder, werden Spaltungstendenzen verschärft. Wird eine Kontroll-, Definitions- und Normalisierungsmacht jedoch verantwortungsbewusst im Sinne der Fachkräfte und der Klientel genutzt, kann durchaus eine positive Form interdisziplinärer Zusammenarbeit entstehen, die auch für das Handlungsfeld Kita gewinnbringend wäre. Auf die Vorteile interdisziplinären Arbeitens wird in Kapitel 8 ausführlicher eingegangen.

Des Weiteren lässt sich festhalten, dass in Bezug auf Macht in Kitas häufig vorrangig die Machtverhältnisse zwischen Kindern und Fachkräften betrachtet werden. Die Machtgefälle, in denen Fachkräfte über weniger Macht verfügen als ihr jeweiliges Gegenüber (bspw. die Politik), werden demgegenüber jedoch kaum thematisiert. Hier können als Beispiel politische Einflussnahme bzw. politische Vorgaben genannt werden (vgl. von Balluseck 2009). Dieses Beispiel ist in doppelter Hinsicht zu betrachten: Auch in Bezug von Politik und Kitas finden sich hauptsächlich Themen wie die kindgerechte Aufarbeitung politischer Themen, jedoch deutlich weniger Inhalte zur Thematik des Verhältnisses zwischen Politik und Fachkräften in Kitas.

Veränderung im Handlungsfeld Kita kann aus dem Blickwinkel eines "chancenorientierten" machttheoretischen Ansatzes heraus nur durch Dialog erreicht werden, da eine gemeinsame positive Nutzung von Macht im Bereich der gesellschaftlichen Werte der Bildung und Erziehung nur durch Zusammenarbeit der diese realisierenden Professionen sowie der Politik umgesetzt werden kann.

7.2.3 Die strukturtheoretische Professionstheorie

"Es lassen sich zwei Perspektiven von Professionstheorien unterscheiden. Dies sind zum einen Konzepte, die auf dem strukturfunktionalistischen Paradigma beruhen und aufgrund von gesamtgesellschaftlich zentralen Funktionen auf gemeinsame (ideal)typische Merkmale einer Profession schließen. Zum anderen gibt es Ansätze, die das Handeln der Professionellen als durch strukturelle Zwänge charakterisierte Interaktionskomplexe begreifen und die innere Logik professionellen Handelns untersuchen" (Helsper, Tippelt 2011b, 249f). Im Unterschied zur in Kapitel 6 dargestellten Professionsperspektive thematisiert dieses Kapitel

verschiedene theoretische Ansätze unterschiedlicher Theoretiker:innen bezüglich Professionen.

Bei der hier vorgestellten strukturtheoretischen Professionstheorie handelt es sich um einen Ansatz, der besagt, dass professionelles Handeln nicht abstrakt steuerbar ist, sondern durch die Autonomie der Professionellen gekennzeichnet und damit in der Klienten-Professionellen-Beziehung verankert ist. Der Ansatz wurde stark durch Ulrich Oevermann geprägt, der davon ausgeht, dass es Berufe gibt, die weder durch den Markt noch durch Bürokratie geregelt werden können (vgl. Helsper 2021, 103). Kern der Theorie ist die Annahme, dass professionelles pädagogisches Handeln darauf abzielt, stellvertretend für Klient:innen ("Laien") deren Krisen zu bewältigen (vgl. ebd.) bzw. bei der Bewältigung zu unterstützen. Damit zielt Oevermann auf einen Aspekt, der in anderen professionstheoretischen Ansätzen keine Berücksichtigung findet.

"Der Begriff der Krise ist in der strukturtheoretischen Professionstheorie dabei nicht negativ besetzt, sondern steht dafür, dass etwas nicht mehr routineförmig umgesetzt werden kann, sondern neue Handlungsmöglichkeiten und Lösungen gefunden werden müssen. Die Krise ist also der Strukturort der Entstehung des Neuen: Ohne Krise keine Veränderung und keine Weiterentwicklung. Sie besitzt somit nicht nur die Seite der Destabilisierung und Desorientierung, sondern auch die der kreativen Veränderung" (Helsper 2021, 104). In modernen und damit differenzierten Gesellschaften kann für die stellvertretende Krisenbewältigung nicht auf Alltagswissen oder esoterisch-religiöse Grundlagen zurückgegriffen werden. Sie erfordert eine Grundlage aus expliziten methodischen Prinzipien und damit einhergehenden wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie spezifischer Wissensbestände. Somit benötigen professionell Tätige einen wissenschaftlich-erkenntniskritischen "Forschungshabitus". Wenn Professionelle nicht über einen solchen Habitus verfügen, laufen sie Gefahr, den Zwängen und Routinen ihres Handelns und ihres Handlungsfeldes unreflektiert und unkritisch zu begegnen (vgl. Oevermann 1996, 95f.).

Doch es gilt dabei auch Folgendes zu berücksichtigen, was ergänzend zur strukturtheoretischen Professionstheorie verstanden werden kann: "Gleichzeitig mit der zunehmenden Zahl der Professionsangehörigen verlieren jedoch mit dem gestiegenen Bildungsniveau der Bevölkerung einige konstitutive Merkmale der Profession an Bedeutung: Das gilt für die soziale Distanz zu anderen Berufsgruppen und insbesondere für den latenten Herrschaftsaspekt. So wird die Berechtigung von Professionsangehörigen, biographisch relevante Entscheidungen stellvertretend für die Klienten zu treffen, nicht mehr ohne weiteres hingenommen" (Geissler 2013, 30).

Um wissenschaftliches Wissen professionell anwenden zu können, benötigt es die Fähigkeit des rekonstruktiven Fallverstehens als Bestandteil von Professionalität (vgl. Oevermann 2002, 30f.). Darunter wird das verstehende Erschließen des Einzelfalls in Rekonstruktion von z. B. wissenschaftlichen Klassifikationen und Diagnosen verstanden, welches natürlich nur in der Interaktion zwischen Professionellen und Klient:innen entstehen kann (vgl. Helsper 2021, 105). Die Routinen des professionellen Handelns, die subsumtionslogischen Klassifikationen wie z. B. Diagnosen, die Paradoxien der routinisierten Krisenbewältigung durch Professionelle sowie das sogenannte Arbeitsbündnis zwischen Professionellen und Klient:innen müssen immer wieder (selbst-)reflexiv hinterfragt werden (vgl. Helsper 2021, 106).

Durch die stellvertretende Krisenlösung seitens professioneller Fachkräfte entsteht auch nach Oevermanns Theorie eine Abhängigkeit in der Asymmetrie des Machtverhältnisses zwischen Fachkraft und Klient:in. Dabei besteht die Gefahr, dass die Intervention seitens der Fachkraft zu einer noch vertieften Abhängigkeit des Klienten führen kann, was unbedingt zu vermeiden ist. Die professionelle Intervention ist stattdessen immer auf Selbsthilfe und das Beenden der Intervention auszurichten (vgl. a.a.O., 108).

Um die Definition des theoretischen Ansatzes abzurunden, lässt sich festhalten, dass die strukturtheoretische Professionstheorie die Strukturlogik professionellen Handelns präzise bestimmen kann. Somit kann das professionelle Handeln von anderen beruflichen Handlungsformen unterschieden werden. Momente des Zwangs wie z. B. die Schulpflicht, sowie Macht und Herrschaft werden in diesem Ansatz jedoch weniger berücksichtigt (vgl. Helsper 2021, 109).

Im Bezug der strukturtheoretischen Professionstheorie auf das System Kita ergeben sich zwei Fragen: Welche Krisen werden durch die Klient:innen (bzw. stellvertretend durch die Fachkräfte) in der Kita bewältigt? Verfügen Erzieher:innen als größte Gruppe von Fachkräften in Kitas über einen wissenschaftlich-erkenntnistheoretischen "Forschungshabitus", wie er von Oevermann beschrieben und vorausgesetzt wird?

Die erste Frage bezieht sich auf Eltern und Kinder als Klient:innen des Systems Kita. In Bezug auf Fachkräfte wird der Krisenbegriff im weiteren Verlauf dieses Kapitels noch genauer betrachtet. Der Besuch einer Kita stellt in der Regel weder für Kinder noch für Eltern die Bewältigung einer akuten Lebenskrise dar. Vielmehr ist der Kita-Besuch heutzutage normaler Bestandteil der Bildungsbiografie von Kindern, wie in der soziologischen Perspektive dargestellt wurde. In der strukturtheoretischen Professionstheorie ist der Begriff der Krise, wie bereits erwähnt, jedoch auch nicht negativ besetzt, sondern beinhaltet, dass neue Handlungs-

möglichkeiten und Lösungen gefunden werden müssen. Die Krise beinhaltet immer Wege kreativer Veränderungen (vgl. Helsper 2021, 104).

Dieser Logik folgend kann die zu bewältigende Krise der Klient:innen in Kitas so verstanden werden, dass es sich bei neuen Handlungsmöglichkeiten und Lösungen in diesem Fall um neue Bildungsmöglichkeiten und -perspektiven für Kinder und Eltern handelt: Der Besuch der Kita stellt für viele Kinder die erste Bildungs- und Betreuungserfahrung außerhalb der eigenen Familie und des (längeren) Getrenntseins von den Eltern dar. Außerdem machen Kinder hier erste Bildungserfahrungen im Kontakt mit Gleichaltrigen, die insbesondere in sozialer Hinsicht sehr bedeutend für spätere Bildungserfahrungen sind.

Auch wenn in der Regel der Besuch der Kita ein "normaler" Bestandteil der kindlichen Bildungsbiografie ist, gibt es durchaus Situationen, in denen der Besuch der Kita zur Bewältigung akuter Krisen in Familien beiträgt. Diese Krisenbewältigung ist bspw. im Sinne des Kinderschutzauftrags zu verstehen, den auch Kitas als Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe innehaben. "ErzieherInnen leisten in Kitas einen wichtigen Beitrag zum Kinderschutz" (Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung 2016). Gemäß §8a SGB VIII (Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung) ist bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung sofort das Jugendamt bzw. eine sogenannte insoweit erfahrene Fachkraft zur Beratung in der Kita hinzuzuziehen. Um drohende Kindeswohlgefährdungen bei Kindern abzuwenden, die noch keine Kita besuchen, ist die Kita als Maßnahme zur zusätzlichen Absicherung des Kindeswohls durchaus möglich. In Einzelfällen sind erfahrungsgemäß sogar Überbelegungen von mehreren Kindern pro Gruppe möglich, wenn die Notwendigkeit des Kitabesuchs durch das jeweilige (Landes-) Jugendamt gesehen wird. Hier gilt jedoch die absolute Härtefallregelung, die ausschließlich in Absprache mit dem jeweiligen Jugendamt umgesetzt werden kann, bspw. dann, wenn der Kita-Besuch als Bedingung für den Verbleib eines Kindes in seiner Herkunftsfamilie gestellt wird (vgl. Landeselternausschuss der Kindertagesstätten in RLP 2015).

Die stellvertretende Bewältigung der Krise durch Fachkräfte lässt sich demzufolge so verstehen, dass Fachkräfte in Kitas (unabhängig ihrer Berufsqualifikation) die Betreuung in Kitas sicherstellen sowie Bildungsangebote durchführen und erzieherisch tätig sind, wodurch neue Handlungsmöglichkeiten für Eltern und Kinder geschaffen werden können. An dieser Stelle wird der Bezug zur soziologischen Perspektive deutlich, in der die Bedeutung der Qualität frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote dargestellt wurde: Kitas können sowohl positiven als auch negativen Einfluss auf soziale Ungleichheiten nehmen. Somit ist das System Kita direkt an der Gestaltung der Gesellschaft mitbeteiligt, indem durch frühkindliche

Bildung die Verstärkung oder Bewältigung sozialer Ungleichheiten angestoßen werden kann.

Wie eingangs in der Erläuterung der strukturtheoretischen Professionstheorie beschrieben wurde, macht Oevermann deutlich, dass professionell tätige Fachkräfte einen wissenschaftlich-erkenntniskritischen Forschungshabitus benötigen, um den Zwängen und Routinen ihres jeweiligen Handlungsfeldes reflektiert begegnen zu können (vgl. Oevermann 1996, 95f.). Auf der Grundlage der in der Professionsperspektive in Kapitel 6 formulierten Kritik an der Erzieher:innenausbildung kann die Frage gestellt werden, ob der von Oevermann beschriebene Forschungshabitus in der Erzieher:innenausbildung (ausreichend) vermittelt bzw. ausgebildet wird, oder ob dazu eine Ausbildung auf Hochschulniveau erforderlich ist. In Kapitel 6.3 wurden zentrale Kritikpunkte an der Erzieher:innenausbildung dargestellt. Von diesen sind vor allem folgende zwei Punkte relevant für die Beantwortung der Frage nach dem Vorhandensein eines Forschungshabitus bei Erzieher:innen: Thole und Cloos (2006) beschreiben, dass Erzieher:innen nur bedingt als Expert:innen für Fragen der Erziehung, Bildung und Betreuung von (jungen) Kindern gesehen werden können, da ihnen wichtige Kompetenzen für das reflexive Verständnis von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen sowie der Planung und Vernetzung des Jugendhilfesystems fehlen würden (vgl. Thole, Cloos 2006, 53). Des Weiteren hätten Erzieher:innen ein mangelndes Fachwissen in Bereichen der Hirnforschung, Psychologie und Frühpädagogik; sie verfügen nicht über eine ausdifferenzierte Methodik und Didaktik (vgl. Textor 2002).

Für diese (in den beiden genannten Punkten durchaus sehr gravierend formulierten) Aspekte kann inhaltlich natürlich keine einzelne Fachkraft verantwortlich gemacht werden.

Stattdessen ist hier die Erzieher:innenausbildung zu kritisieren und zu hinterfragen. Der Anspruch einer Ausbildungsreform sollte und kann nicht an die einzelnen Fachkräfte gestellt werden, sondern muss politisch, professionsspezifisch und gesellschaftlich formuliert werden. Dies wird im Rahmen der Veränderungsansätze in Kapitel 8 aufgegriffen.

Der Ansatz der strukturtheoretischen Professionstheorie bezieht sich seiner Beschreibung nach auf die (stellvertretende) Bewältigung von (Lebens-) Krisen von Klient:innen, die mit Unterstützung von Fachkräften (z. B. Ärzt:innen, Lehrer:innen, Pädagog:innen und Erzieher:innen) gelöst werden sollen. Die Definition des Begriffs Krise, die in diesem Theorieansatz angeführt wird, sowie der beschriebene Umgang mit dieser, kann jedoch durchaus auch auf das System Kita bezogen werden bzw. auf die vorhandene Notwendigkeit der Veränderungen im System. Dass sich das System Kita in einer Krise befindet, konnte bereits deutlich gemacht werden. Veränderungen auf verschiedenen Ebenen sind somit zwingend notwendig

- gleichzeitig wird im Ansatz der strukturtheoretischen Professionstheorie die Krise als Strukturort der Veränderung und somit als grundlegend und die beste Möglichkeit für kreative Veränderung (vgl. Helsper 2021, 104) verstanden.

Im Ansatz der strukturtheoretischen Professionstheorie wird die stellvertretende Krisenbewältigung von professioneller Fachkraft und Klient:in beschrieben. Legt man den Blick jedoch auf die Krisenbewältigung im gesamten System Kita, können in diesem Kontext die Fachkräfte in der Kita als Klient:innen betrachtet werden. Diese haben in ihrem Handlungsfeld aus verschiedenen Gründen, die in der Beschreibung der Perspektiven deutlich gemacht wurden, in der Regel wenig Möglichkeiten der Selbsthilfe bzw. der eigenständigen Problemlösung.

Die stellvertretende bzw. unterstützende Krisenbewältigung geschieht hier demnach "von außen" (genau wie Krisen von Klienten von und mit externen Fachkräften bearbeitet werden), bspw. durch Supervision, Fachberatung oder die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Kita und der frühkindlichen Bildung. Letztere kann das System Kita in ihrer Gesamtheit stärken und zur Weiterentwicklung beitragen. Auch die bereits angesprochene Möglichkeit bzw. die Notwendigkeit eines Berufsverbandes für Erzieher:innen ist hier zu nennen, da dieser eine sinnvolle und konstruktive Möglichkeit der "Selbsthilfe" bzw. der Organisation der Fachkräfte im Handlungsfeld ermöglichen würde. Aufgrund der Relevanz dieses Aspektes wird dieser in Kapitel 8 ebenfalls differenziert ausgearbeitet.

7.2.4 Das Experten-Kompetenz-Modell

Im Mittelpunkt des sogenannten Experten-Kompetenzmodells steht die Annahme, dass Professionelle über ein Experten-Sonderwissen in Form von spezifischen Wissensbereichen und -domänen verfügen müssen (vgl. Helsper 2021, 80). Hier zeigen sich Parallelen zur strukturtheoretischen Professionstheorie: Auch Oevermann bezeichnet spezifisches Wissen als unabdingbar für professionelles Handeln (vgl. Oevermann 1996, 95f.). Es soll jedoch hier nicht "voreilig" der Begriff der Kompetenz mit dem Begriff des Wissens gleichgesetzt werden.

Als Expert:innen werden im Experten-Kompetenz-Modell Personen betrachtet, "die berufliche Aufgaben zu bewältigen haben, für die man eine lange Ausbildung und praktische Erfahrung benötigt und die diese Aufgabe erfolgreich lösen" (Bromme 1992, 5).

Es können zwei Arten des Expertenbegriffs unterschieden werden: Zum einen ein leistungsorientierter Expertenbegriff und zum anderen ein wissensorientierter Expertenbegriff. Der leistungsorientierte Expertenbegriff setzt voraus, dass die Leistung gut operationalisiert ist und klar bemessen werden kann. Als Expert:innen werden hier Personen betrachtet, die etwas besonders gut oder besonders erfolgreich können (vgl. Helsper 2021, 81). Der wissensorientierte Expertenbegriff rückt das Wissen der Person in den Fokus. Als Expert:in wird hier eine Person bezeichnet, die "eine spezialisierte, komplexe Aufgabe [...] erfolgreich bewältigt" (Krauss, Bruckmaier 2014, 244f.).

Expert:innen verfügen jedoch nicht ausschließlich über ein Mehr an Wissen, sondern vielmehr über eine andere Organisation des Wissens als Nicht-Expert:innen (vgl. Helsper 2021, 85).

"Bezüglich der Frage, in welchem Verhältnis professionelles Wissen und Können stehen, also welches Wissen für erfolgreiches Expertenhandeln bedeutsam ist und ob Wissen in diesem Sinne handlungsleitend ist, zeigt sich [...], dass das wissenschaftliche, methodisierte Wissen zwar ein notwendiges, aber kein hinreichendes Wissen für eine gelungene Expertise und professionelles Handeln darstellt. Vielmehr ist das professionelle Können mit einem auf professioneller Praxiserfahrung beruhendem Wissen verbunden, in das wissenschaftliches Wissen eingeht, das aber in Form erfahrungsbasierter Skripts oder routinisierten impliziten Wissens vorliegt" (Helsper 2021, 86).

Im praktischen Bezug des beschriebenen Modells auf das Handlungsfeld bzw. das System Kita stellt sich die Frage, wer in der Kita als Expert:in betrachtet wird bzw. betrachtet werden kann. Es könnte angenommen werden, dass die Erzieher:innen bzw. die Fachkräfte anderer Berufsgruppen als Expert:innen gelten. Im Folgenden soll die Frage beantwortet werden, ob dies tatsächlich der Fall ist.

In der Professionsperspektive (Kapitel 6.5.1) wurde bereits erläutert, dass die Berufsgruppe der Erzieher:innen keine Profession "nach den klassischen Kriterien konstituiert" (Wildgruber, Becker-Stoll 2011, 62). Des Weiteren wurde in Kapitel 6.3 in Frage gestellt, "ob die Qualifikation zur Erzieherin hinreichend den gewachsenen Qualitätsmaßstäben entspricht, um nachweisbare Bildungseffekte bei jungen Kindern zu erzielen bzw. auch einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu leisten" (König, Friedrich 2015, 9).

Hier zeigt sich ein genereller Widerspruch im Handlungsfeld Kita, auf den im Kapitel 7.3.3 genauer eingegangen wird: Erzieher:innen werden unter Umständen nicht als Profession und nicht als Expert:innen ihres Handlungsfeldes betrachtet, sollen jedoch gleichzeitig die Aufgaben des Handlungsfeldes und die Anforderungen an frühkindliche Bildung erfüllen. Außerdem wird seitens Politik und Gesellschaft eine gewisse Expertise vorausgesetzt und

eingefordert, während Erzieher:innen andererseits in ihrer gesellschaftlichen Reputation häufig jegliche Expertise abgesprochen wird, worauf im Folgenden ebenfalls eingegangen wird. Die Frage nach dem Expertenstatus von Erzieher:innen ist demnach durchaus differenziert zu betrachten. Bekanntermaßen arbeiten in Kitas Fachkräfte mit und ohne akademische Ausbildung. In Bezug auf den Expertenstatus von Kita-Fachkräften wird oft davon ausgegangen, Fachkräfte mit akademischer Ausbildung (z. B. Heilpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen) seien die "besseren" Fachkräfte oder stärker als Expert:innen zu betrachten als bspw. Erzieher:innen oder Sozialassistent:innen. Hier kann eine zusätzliche Spaltung drohen, wenn einerseits Fachkräfte mit akademischem Hintergrund für sich beanspruchen, die "besseren Fachkräfte" zu sein, oder andererseits Akademiker:innen als "ultimatives Allheilmittel" für das Handlungsfeld Kita betrachtet werden.

In der eingangs beschriebenen Theorie des Experten-Kompetenz-Modells wurde zwischen zwei Arten des Expertenbegriffs unterschieden, dem leistungs- und dem wissensorientierten Begriff des Experten. In der Professionsperspektive wurde bereits die Qualität der Ausbildung zum:zur Erzieher:in kritisiert: "ErzieherInnen können nur bedingt als umfassend ausgebildete ExpertInnen für Fragen der Erziehung, Bildung und Betreuung angesehen werden. Jenseits der direkten pädagogisch-reflektierten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verfügen sie über nur geringe Kompetenzen zur reflexiven Durchdringung von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen, der weiträumigen Planung und Vernetzung ihrer Tätigkeit in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe" (vgl. Thole, Cloos 2006, 53). Der zentrale Kritikpunkt ist hier ein fehlendes Wissen seitens der nicht-akademischen Fachkräfte in bestimmten Bereichen des Handlungsfeldes. Es kann die These aufgestellt werden, dass Erzieher:innen bzw. Fachkräfte mit fachschulischer Ausbildung demnach eher dem leistungsorientierten Expertenbegriff zuzuordnen sind, während akademische Fachkräfte wie Heilpädagog:innen oder Sozialarbeiter:innen eher mit dem wissensorientierten Expertenbegriff beschrieben werden können.

Demnach können alle Fachkräfte in Kitas grundsätzlich als Expert:innen betrachtet werden, auch wenn sie zum Großteil keiner definierten Profession angehören und möglicherweise über keinen expliziten Forschungshabitus verfügen, wie in der strukturtheoretischen Professionstheorie beschrieben wurde. Auch nicht-akademische Fachkräfte verfügen über spezielles praktisches (und zum Teil auch theoretisches) Wissen, das sie in ihrer Professionalität von Laien unterscheidet. Wie bereits im Kapitel zur strukturtheoretischen Professionstheorie angesprochen wurde, schwindet mit zunehmender Bildung der breiten Bevölkerung die Distanz zwischen Laien und Professionellen. Daher werden unter Umständen Entscheidungen von Fachkräften für Klient:innen nicht mehr ohne Weiteres hingenommen (vgl. Geissler

2013, 30). Auch unabhängig vom Bildungsgrad der Klient:innen ist es heutzutage möglich, sich bspw. durch das Internet, insbesondere durch soziale Medien, Wissen und Meinungen anzueignen. Gerade Themen wie Erziehung und Bildung werden hier häufig kontrovers diskutiert und professionelle pädagogische Expertise dadurch schnell als obsolet betrachtet. Praktisch wird dies anhand der Auswertung der offenen Kommentarfelder des Lehrforschungsprojektes deutlich. Die befragten Fachkräfte berichten hier bspw. von Eltern, die die Expertise von Fachkräften nicht anerkennen: "Ständiges Hinterfragen und in Frage stellen der pädagogischen Arbeit" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LXVI), "Eltern möchten den Erziehern vorschreiben, wie der Tagesablauf zu gestalten ist [...]" (ebd.), "Eltern meinen überall mitreden zu können, da mit Kindern ja jeder arbeiten kann und man dafür keine Ausbildung benötigt" (a.a.O., LXX), "Oft haben wir das Problem, dass Eltern unsere Arbeit nicht wertschätzen, sie wollen uns erklären wie wir unsere Arbeit machen sollen. [...]" (a.a.O., LXXIV).

Im Sinne der fortschreitenden Professionalisierung des Handlungsfeldes Kita kann und sollte die Erzieher:innenausbildung dennoch kritisch betrachtet werden. Hier wird auch die Relevanz von Fort- und Weiterbildungen noch einmal deutlich - natürlich nicht ausschließlich für Erzieher:innen, sondern auch für Fachkräfte anderer Berufsgruppen unabhängig ihrer akademischen oder fachschulischen Ausbildung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass nach dem Experten-Kompetenz-Modell auch Fachkräfte mit Fachschulausbildung als Expert:innen im Handlungsfeld Kita gelten können. Hier kann (zumindest theoretisch) von einer Art geteilter Expertise ausgegangen werden, sofern eine interdisziplinäre Zusammenarbeit in Kitas erfolgt und gelingt. Auf die Möglichkeiten interdisziplinären Arbeitens wird in Kapitel 8 genauer eingegangen. An dieser Stelle ist natürlich zu berücksichtigen, dass der mit Abstand größte Teil der Fachkräfte in Kitas Erzieher:innen sind, während der Anteil der Akademiker:innen bei drei bis fünf Prozent liegt (vgl. Deutsches Jugendinstitut e.V., Juni 2021).

Die Bereiche "der reflexiven Durchdringung von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen, der weiträumigen Planung und Vernetzung ihrer Tätigkeit in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe" (Thole, Cloos 2006, 53), die laut Thole und Cloos in der Erzieher:innenausbildung nicht vermittelt würden, könnten bspw. von Fachkräften mit anderen (akademischen) Qualifikationen übernommen werden. Um dies in der Praxis umsetzen zu können, müsste natürlich jede Kita-Gruppe über mindestens eine akademisch ausgebildete Fachkraft verfügen, womit bei einer durchschnittlichen Fachkräftebesetzung von drei Personen pro Gruppe von einem Akademiker:innenanteil von mindestens 30% ausgegangen werde müsste. Allerdings kann

die Akademisierung auch nicht als ultimative Lösung für Kitas betrachtet werden, weshalb die Kritik an der Erzieher:innenausbildung in dieser Hinsicht nicht außer Acht gelassen werden darf.

7.3 Analyseebenen

In den vorangegangenen Kapiteln wurde immer wieder der Blick auf die Professionalisierung in der Frühpädagogik gelegt und dabei auf die Chancen und Risiken für das Arbeitsfeld eingegangen. Auch die Rahmenbedingungen, die sowohl Einfluss auf die Qualität der pädagogischen Arbeit als auch auf die Arbeitsbedingungen der Fachkräfte nehmen, wurden vielfach thematisiert. Hierbei ist eine Abhängigkeit von Anforderungen der Politik, Gesellschaft und Organisation zu beobachten, die sich im Laufe der Zeit verändern und damit neue Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte darstellen. Es entstehen Dynamiken und Abhängigkeiten der einzelnen Faktoren, die sich in der vorliegenden Arbeit immer wieder kreuzen. Um die Komplexität möglichst nachvollziehbar darzustellen, werden relevante Prozesse im Folgenden erneut aufgegriffen und auf mehreren Analyseebenen betrachtet. Wie in den Sozialwissenschaften generell üblich, findet dies auf der "Makroebene" der Gesellschaft, der "Mesoebene" von Organisationen und der "Mikroebene" der direkten Interaktion statt (vgl. Brüsemeister 2008, 41). Hierbei liegt der Fokus auf Profession im Allgemeinen sowie der jeweiligen Bedeutung für das frühpädagogische Arbeitsfeld, insbesondere der Kita.

Zunächst werden auf der Makroebene die Wechselwirkungen zwischen Profession und Gesellschaft in den Blick genommen. Hier ist vor allem die Bedeutung von Professionen und deren Verantwortung in der modernen Gesellschaft als auch der Einfluss gesellschaftlicher Forderungen an die Professionen von Bedeutung. Anschließend wird auf der Mesoebene das Verhältnis von Profession und Organisation betrachtet, wobei insbesondere der tendenziell widersprüchlichen Logik zwischen professioneller Autonomie und Organisationsrationalität Aufmerksamkeit zukommt, aber auch den Möglichkeiten, die der Organisationsrahmen für professionelles Handeln bieten kann. Zuletzt wird auf der Mikroebene der Fokus darauf gelegt, in welchem Bezug Profession und Professionelle zueinander stehen und auf welche Weise sich professionelles Handeln aus beiden Komponenten zusammensetzt.

Bei der Betrachtung der drei Analyseebenen ist zu beachten, dass es sich dabei lediglich um eine theoretische Betrachtungsweise mit dem Ziel der Veranschaulichung handelt und die Analyseebenen daher in der Praxis nicht in sich geschlossen zu denken sind. Auch zwischen

den genannten Ebenen sind Wechselwirkungen möglich, wie sie bereits in den verschiedenen Perspektiven dargestellt wurden.

7.3.1 Profession und Gesellschaft (Makroebene)

Profession steht nie für sich alleine, sondern ist immer im Zusammenhang mit der Gesellschaft zu sehen, denn "Professionen sind ein Mechanismus der Überleitung von der ständischen Gesellschaft des alten Europa zur funktional differenzierten Gesellschaft der Moderne und vermutlich liegt gerade darin ihre gesellschaftsgeschichtliche Bedeutung" (Stichweh 2000, 29). Wie im Kapitel zum systemtheoretischen Ansatz bereits umfassender geschildert wurde, beschreibt die funktionale Differenzierung eine Primärdifferenzierung im Gesellschaftssystem, die "Makrosysteme mit funktionalen Primaten entstehen lässt" (a.a.O., 31). Fraglich ist an dieser Stelle, welche Rolle Professionen in diesem Gesellschaftssystem noch einnehmen und ob überhaupt noch die Rede von Professionen sein kann. Durch die wachsende Wissensintensität anderer Berufe, auf die ebenfalls eine hochschulische Ausbildung vorbereitet, sowie das allgemein gestiegene Bildungsniveau der Bevölkerung, das sich zum Teil auf die massenmediale Wissensverbreitung zurückführen lässt, verliert die Wissensbasierung als eines der Alleinstellungsmerkmale der Professionen an Bedeutung. Sowohl die soziale Distanz zu anderen Berufsgruppen als auch der latente Herrschaftsaspekt der Professionen schwindet dadurch (vgl. Geissler 2013, 30).

Diese Tendenz ist vor allem im pädagogischen Bereich zu beobachten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass das Fachwissen pädagogischer Fachkräfte weniger abstrakt erscheint als das anderer Professionen. Eine gesellschaftliche Geringschätzung gegenüber institutioneller Kinderbetreuung war lange Zeit vorherrschend, ebenso wie gegenüber dem Berufsbild des:der Erzieher:in, da dieses lange mehr mit Beaufsichtigung als mit Bildung und Lernen in Verbindung gebracht wurde (vgl. Wildgruber, Becker-Stoll 2011, 74). Diese Ansicht ist begründbar durch "die historisch weit zurückreichende fachliche Zuständigkeit von Männern für die Bearbeitung gesundheitlicher, rechtlicher und religiöser Krisen" (Geissler 2011, 23), die bis heute "die weithin ungebrochene Konnotation von Profession und Professionalität mit der selbstständigen, hoch angesehenen (und finanziell ertragreichen) Berufsarbeit von Männern" (ebd.) erklärt. Die sogenannten "vor-professionellen" Leistungen wie die Kindererziehung und Krankenpflege wurden überwiegend von Frauen im Privaten ausgeübt. Dies erklärt, weshalb pädagogische Fachkräfte teilweise noch immer rechtfertigen müssen, "warum sie für das bisschen Arbeit, das Mütter nebenher und rund um die Uhr machen, auch noch eine lange Ausbildung benötigen" (Rauschenbach 2010, 4). Darin liegt aus dem Blickwinkel der

Verbindung zwischen Profession und Gesellschaft die Begründung für die relativ geringe gesellschaftliche Anerkennung dieser Berufe (vgl. Geissler 2011,23). Aus diesem Grund wird das spezielle Wissen pädagogischer Professionen von der Gesellschaft allgemein oft weniger anerkannt. Die breite Verfügbarkeit von Wissen führt außerdem dazu, dass "die Berechtigung von Professionsangehörigen, biographisch relevante Entscheidungen stellvertretend für die Klienten zu treffen, nicht mehr ohne weiteres hingenommen" (Geissler 2013, 30) wird. Auch das Qualifikationsgefüge im Arbeitsfeld Kita ist von Deprofessionalisierungstendenzen betroffen, die das Risiko bergen, die Reputation der frühpädagogischen Fachkräfte zunehmend zu schwächen (vgl. Fuchs-Rechlin, Rauschenbach 2020, 9f.).

Besonders der pädagogische Bereich ist von den genannten Faktoren betroffen, aber auch andere Professionen könnten aufgrund der genannten Entwicklungen in der Gesellschaft an Prestige verlieren. Hier ist bspw. der gravierende Statusabstieg der Geistlichen zu nennen. So wird in der postindustriellen Gesellschaft kaum noch Rat in der Religion gesucht, sondern bspw. auf Therapieangebote gesetzt (vgl. Geissler 2013, 25). Aufgrund dessen wird diskutiert, "ob Professionen ein historisches Auslaufmodell sind oder geradezu ein strukturelles Erfordernis für moderne und sich reflexiv modernisierende Gesellschaften darstellen" (Helsper, Tippelt 2011b, 269). Der Wandel der Sozialstruktur, das hohe Bildungsniveau und der einfache Zugang zu komplexen Wissensbeständen führen jedenfalls zu einer Schwächung des Professionsstatus in der Gesellschaft. Trotz der Nachteile, die dies für klassische Professionen bedeutet, kann diese Entwicklung auch Vorteile, gerade für sich neu etablierende Professionen etwa im pädagogischen Bereich, bieten. Die Sonderstellung klassischer Professionen relativiert sich gegenüber den sich neu etablierenden Professionen, sodass die Tendenz verstärkt wird, dass für sich professionalisierende Berufe im pädagogischen Bereich der Professionsanspruch artikuliert werden kann (vgl. Geissler 2013, 27), wie dies bspw. bei der sich neu etablierenden Profession der Heilpädagogik zu beobachten ist.

Es bietet sich demnach auch für Berufe im frühpädagogischen Sektor die realistische Perspektive, sich, wie in Kapitel 6.5 analysiert, zielführend zu professionalisieren und damit das Ansehen frühpädagogischer Fachkräfte in der Gesellschaft anzuheben.

Gesellschaftstheoretisch betrachtet, besitzen Professionen dennoch nach wie vor großen Einfluss sowie eine hohe Definitionsmacht. Hier zeigen sich deutlich die Verknüpfungen zwischen Macht- und Systemtheorie: Professionen tragen eine große Beteiligung an der Erzeugung gesellschaftlicher Normalitätsstandards, erhalten nach wie vor soziale Anerkennung in der Gesellschaft und erlangen dadurch eine gewisse Macht (vgl. Helsper 2021, 124), wie in Kapitel 7.2.2 bereits detaillierter ausgeführt wurde. Erkennbar ist, dass sich Professionen in

der modernen Gesellschaft vor allem durch ein besonderes Merkmal auszeichnen, das bei Betrachtung der strukturtheoretischen Professionstheorie erkennbar wird: Die Ausdifferenzierung der Funktionssysteme hat den Anspruch der Inklusion, wodurch alle Gesellschaftsmitglieder entweder in Form von Leistungsrollen des Funktionssystems beteiligt sind oder zumindest als Publikum im Funktionssystem in Erscheinung treten. Die Besonderheit der Professionen liegt darin, dass "das Publikum in der individualisierten Form des Klienten gedacht wird, der als ein Klient ein von ihm selbst nicht ohne weiteres zu lösendes Problem aufweist, das durch die Leistungsrollen des Systems einer Bearbeitung zugänglich gemacht wird" (Stichweh 2000, 32).

In Form von Professionellen-Klient:innen-Beziehungen wird in den professionalisierten Funktionssystemen die Beziehung des Leistungssystems zu seinem Publikum institutionalisiert (vgl. a.a.O., 33). Diese Professionellen-Klient:innen-Beziehungen sind in gesellschaftlichen Teilsystemen vorzufinden, die "Leistungen bezüglich zentraler Wertbezüge vorhalten" (Helsper 2021, 124), die nur auf Grundlage der Professionellen-Klient:innen-Beziehung und ohne Eingriff von außen erbracht werden können (vgl. ebd.). Dieses Merkmal, durch das sich Professionen von anderen Berufen abgrenzen, kann als Notwendigkeit für die Professionalisierung im pädagogischen Bereich angesehen werden. Als Begründung gilt, dass sich, ausgelöst durch den gesellschaftlichen Wandel, auch soziale Berufe mit zunehmend komplexen Problemlagen der Klient:innen befassen, die eine Kooperation von Professionellen und Klient:innen erforderlich machen (vgl. Geissler 2013, 19). Auch das Arbeitsfeld Kita ist von immer komplexer werdenden Problemlagen geprägt, die in der postindustriellen Gesellschaft vor allem durch veränderte Familiensituationen, Armut, Flucht und Migration ausgelöst werden. Die Wirkungszusammenhänge wurden in der soziologischen Perspektive in Kapitel 5 dargestellt. Dass die Tätigkeit in Kitas aufgrund dessen mittlerweile auch von einer Art der Krisenbewältigung geprägt ist und die pädagogische Arbeit daher auch professionalisierter Arbeitsweisen bedarf, wurde in der Analyse auf Grundlage der strukturtheoretischen Professionstheorie in Kapitel 7.1.3 bereits ausführlich geschildert.

Dadurch, dass es in der modernen Gesellschaft zu einer fortschreitenden Institutionalisierung kommt, muss auch die Qualität der Arbeit in den Teilsystemen, in diesem Fall der pädagogischen Arbeit, systemisch verstanden und bearbeitet werden. Hier kommt der sogenannten Interaktionsabhängigkeit, auf die im systemtheoretischen Ansatz bereits eingegangen wurde, eine große Bedeutung zu. Da Fachkräfte Teil des gesellschaftlichen Systems sind, sind sie, ebenso wie die Organisationen, auch nicht in der alleinigen Verantwortung für ihr Handeln zu sehen. Sie werden bspw. durch politische und organisatorische Rahmenbedingungen beeinflusst (vgl. Viernickel 2017, 43). Konkret sind sie angewiesen auf gute Ar-

beitsbedingungen, Zuerkennung von Handlungsautonomie, qualifizierte Fachkräfte vom Arbeitsmarkt, Finanzierung und Ausstattung sowie verlässliche gesetzliche Rahmen (vgl. a.a.O., 50).

Dieser gesellschaftliche Einfluss ist besonders relevant mit Blick auf die immer wieder aufgegriffenen Schwierigkeiten sowohl für pädagogische Fachkräfte als auch für Kinder und Eltern, die sich durch ungünstige strukturelle Rahmenbedingungen ergeben. Dies zeigt wiederum Auswirkungen auf die Gesellschaft, da bspw. durch die in Kapitel 5.6 dargestellten Qualitätsmängel in Kitas, die insbesondere durch ungünstige Rahmenbedingungen entstehen, soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft begünstigt werden. Profession und Gesellschaft beeinflussen sich demnach auch im Arbeitsfeld Kita immer gegenseitig. Durch die Institutionalisierung von Bildung wird Qualität zu einer systemisch zu verstehenden und zu bearbeitenden Dimension von Pädagogik. Das heißt: Weder die pädagogischen Fachkräfte noch die Einrichtungen können in die alleinige Verantwortung gezogen werden. Sie sind Teile des gesellschaftlichen Systems, sind angewiesen auf Finanzierung und Ausstattung, qualifizierte Fachkräfte vom Arbeitsmarkt und verlässliche gesetzliche Rahmen. "Somit wird die Frage nach dem professionellen Handeln pädagogischer Fachkräfte schließlich auch zu einer Frage nach der Verantwortung, die die Gesellschaft insgesamt für das Wohlergehen, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder trägt" (ebd.).

7.3.2 Profession und Organisation (Mesoebene)

Die sozialen Prozesse der modernen Gesellschaft sind von Organisationen geprägt, sodass teilweise bereits von der Organisationsgesellschaft gesprochen wird (vgl. Beck, Greving 2011, 33). "Organisationen gelten im Diskurs der Weiterbildung als stabile und fixierte Gebilde, die sich durch Merkmale wie Strukturiertheit, Hierarchie, Mitgliedschaftsregelungen, klare Grenzziehungen, Personenungebundenheit, formale Abläufe und Zielgerichtetheit auszeichnen" (Seitter 2011, 132). Dadurch gewährleisten sie eine starke funktionale Differenzierung, größtmögliche Effizienz und Zielerreichung. "Organisationen sind arbeitsteilig gegliedert, verfügen über wenigstens ein Entscheidungs- und Kontrollzentrum, das die notwendige Kooperation zwischen den Akteuren nach innen und die Vertretung nach außen steuert und eine Verfassung, die die Ziele, Hierarchie und Kontrolle bestimmt" (Beck, Greving 2011, 33). Wie bereits dargestellt, sind Fachkräfte, die in Organisationen eingebunden sind, immer auch an die dort geltenden organisationalen Regeln und Vorgaben gebunden sowie von strukturellen Rahmenbedingungen abhängig. Die Entscheidung über eine Intervention wird somit nicht durch die im Feld Tätigen allein getroffen. Durch die "Einbindung in eine Organisation [ent-

steht] tendenziell ein Konflikt zwischen den aus dem [...] Fachwissen sowie der Berufsethik abgeleiteten Lösungsvorschlägen auf der einen Seite und den vom Organisationsrahmen hergeleiteten finanziellen, personellen und zeitlichen Restriktionen auf der anderen" (Geissler 2013, 28). Besonders deutlich zeigen sich diese Konflikte, wenn professionell tätige Personen in Organisationen eingebunden sind. Neben der möglichen Zurückstellung eigener Lösungsvorschläge sind sie in der Organisation mit dem (teilweisen) Verlust der professionellen Autonomie konfrontiert. Dies führt oft zu hierarchischen Konflikten zwischen der Professions- und der Organisationslogik aufgrund der Verteidigung eigener fachlicher Entscheidungen gegen die Rationalität der Organisation (vgl. Geissler 2013, 27). "Besonders prekär und störanfällig wird das professionelle Handeln, wenn es mit formalen und bürokratischen Prinzipien und Regeln von Organisationen kollidiert und darin für Fehler und mangelnde Problembearbeitung besonders empfänglich wird" (Helsper 2021, 101)

In Hinblick auf das System Kita ist diese Thematik besonders relevant, da pädagogisch Tätige in der Regel eng an Organisationen gekoppelt sind. "Denn erst aus der durch bürokratische Mechanismen abgesicherten Zugehörigkeit zu Einrichtungen, die in ihren institutionellen Selbstbeschreibungen ausdrücklich ein auf Lernen, Erziehung und / oder Bildung bezogenes gesellschaftliches Mandat für sich beanspruchen, leitet sich eine der Bedingungen für die Möglichkeit der Etikettierung 'pädagogisch tätig zu sein' ab" (Nittel 2011, 52). Immer wieder zeigt sich im Arbeitsfeld Kita eine starke Abhängigkeit der professionellen Tätigkeit von den vorherrschenden Rahmenbedingungen.

Der konfliktbelastete Zusammenhang zwischen professioneller Tätigkeit und politischen sowie organisatorischen Rahmenbedingungen in der Kita wird insbesondere mit Blick auf die Qualität in Kitas, die bereits in Kapitel 5.6 in den Blick genommen wurde, deutlich. Hier wurde erläutert, dass Qualitätseinbußen in den Kitas vor allem auf die Strukturqualität, also die Rahmenbedingungen wie etwa den Personalschlüssel und die Gruppengröße zurückzuführen sind. Die Strukturqualität hat direkten Einfluss auf die Prozessqualität, also die Qualität konkreter pädagogischer Arbeit, daher kann sich "die beste Qualifikation [...] bei Personalmangel und Überlastung nicht entfalten" (von Balluseck 2017, 10). Durch unzureichende Rahmenbedingungen wird professionelles Handeln in Kitas somit teilweise behindert.

Es gilt jedoch auch zu beachten, dass nicht nur die Organisation selbst bzw. die in ihr Tätigen Einfluss auf die strukturellen Rahmenbedingungen nehmen können und das sich daraus tendenziell entwickelnde Konfliktpotential lenken können. Das professionelle Handeln pädagogischer Fachkräfte kann von mehreren ineinandergreifenden Merkmalen beeinflusst werden (vgl. Viernickel 2017, 42). Es gilt, zwischen politischen Rahmenbedingungen und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie organisationskulturellen Merkmalen zu differenzie-

ren, die sich sowohl unterstützend als auch limitierend auf das professionelle Handeln pädagogischer Fachkräfte auswirken können.

Zu den politischen Rahmenbedingungen zählen Gegebenheiten, auf die Träger und Einrichtungen kaum Einfluss nehmen können. Dabei handelt es sich konkret um "gesetzliche Festlegungen zu Personalschlüsseln, Gruppengrößen, zu Zeiten für mittelbare Arbeit und für Leitungstätigkeiten sowie formale Qualifikationsvoraussetzungen und tarifliche Eingruppierungen für das pädagogische und das Leitungspersonal" (Viernickel 2017, 40). Auf diese wurde in der politischen Perspektive sowie in der rechtlichen Perspektive bereits eingegangen. Ebenfalls zu den politischen Rahmenbedingungen zählt der Aspekt der Qualifikation bzw. des Ausbildungsniveaus des pädagogischen Personals (vgl. a.a.O., 41).

Unter den organisatorischen Rahmenbedingungen werden die träger- und einrichtungsseitigen Entscheidungen und Ausgestaltungen dieser gesetzlichen Rahmenbedingungen gefasst. Die organisatorischen Rahmenbedingungen beschreiben somit den Personal- und Mitteleinsatz vor Ort. "Oftmals liegt die Zuordnung von Personalressourcen zu Gruppen oder Arbeitseinheiten im Ermessen von Träger und Einrichtungsteams, woraus sehr unterschiedliche Gruppengrößen und Fachkraft-Kind-Relationen resultieren können. Auch die Gewährung und Inanspruchnahmemöglichkeit von Zeitkontingenten für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben können vielerorts trägerseitig entschieden werden" (Viernickel 2017, 41). Darunter können im Arbeitsfeld Kita bspw. Zeiten für pädagogische Planungen, Beobachtungen und Dokumentationen, Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Einrichtungen, Teamsitzungen und konzeptionelle Arbeiten gefasst werden. Auch Unterstützungsangebote wie Fachberatung, Supervision und Weiterbildungen, die ein Träger zur Verfügung stellt, zählen zu den organisatorischen Rahmenbedingungen (vgl. ebd.).

"Neben den politischen und organisatorischen Bedingungen [...] sind es organisationskulturelle Merkmale wie das Leitungshandeln und die Zusammenarbeit im Team, die den Fachkräften eine qualitativ hochwertige Arbeit ermöglichen" (von Balluseck 2017, 10). Etwa der Führungsstil von Leitungs- und Trägerverantwortlichen, aber auch die Kommunikationskultur und die Innovationsbereitschaft im Team beeinflussen professionelle Handlungsweisen. Zwar sind organisationskulturelle Merkmale relativ stabil, doch durch Diskurs, Reflexion und fachliche Weiterentwicklung grundsätzlich veränderbar (vgl. Viernickel 2017, 41f.).

Diese Differenzierung verdeutlicht, dass Personalmangel und Zeitdruck im Arbeitsfeld Kita auch, aber nicht ausschließlich organisationsabhängig, sondern im größeren Rahmen zu betrachten sind. Eine hohe Bedeutung kommt dabei den hier genannten politischen Rah-

menbedingungen zu. Wie groß der Einfluss der Politik ist und welchen Einfluss sie auf die Situation in Kitas nehmen kann, wurde in Kapitel 3 genauer ausgeführt.

Dieser Punkt wurde auch im Rahmen des Lehrforschungsprojektes durch die befragten Fachkräfte wiederholt aufgegriffen: "Viele Angebote hat der Träger schon fest installiert. Der Alltag zeigt aber, dass die Angebote, Fortbildungen… nur mit ausreichendem Personal stattfinden können, daher muss die Änderung von der Politik geschaffen werden" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LXXVII).

Das beschriebene Konfliktpotential zwischen Professions- und Organisationslogik könnte sich durch die Professionalisierung im Arbeitsfeld Kita zusätzlich verstärken, da die Ausbildung einer Berufsethik und die stärkere Wissensbasierung im Rahmen der Professionalisierung tendenziell dazu führen, dass die in der Organisation tätigen Fachkräfte dazu neigen, die eigene Fachlichkeit zu verteidigen. Der Anspruch der eigenen Fachlichkeit und die Definitionsmacht der eigenen Profession wurden in Kapitel 7.2.2 im Rahmen des machttheoretischen Ansatzes dargestellt.

Hinzu kommt, dass, wie bereits erläutert, pädagogische Fachkräfte in Kitas in immer komplexer werdende Problemlagen eingebunden sind, die individueller, fachlicher Entscheidungen bedürfen und nicht standardisiert nach formalen Abläufen der Organisationslogik bearbeitet werden können. Es stellt sich die Frage, wie Profession und Organisation dieses Konfliktpotential begrenzen können, sodass sich der professionelle Blick auf individuelle Einzelfälle auch in Organisationen durchsetzen kann (vgl. Geissler 2011, 28). "Gerade die Prozesse der Macht, welche sich in [heil]pädagogischen Organisationen ergeben, müssen hierbei in den Mittelpunkt rücken; diese sind aufzugeben bzw. zu reflektieren im Hinblick auf eine Sorge um sich bzw. eine Sorgsamkeit, welche als Haltung und als Praxis der Freiheit der wechselseitig zu gestaltenden Interaktionen beschrieben werden kann" (Greving 2011, 132).

Um dies in der Praxis zu ermöglichen, kommen etwa Angebote wie Supervision und kollegiale Beratung in Frage, aber auch schon konstruktive Besprechungen im Team können hilfreich ein. Solche trägerseitigen Unterstützungsangebote bedingen qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit (vgl. von Balluseck 2017, 10). Dass die Strukturen in Kitas, vor allem bedingt durch Zeitdruck und Personalmangel, solche Angebote oft gar nicht erst zulassen, wurde in den vorangegangenen Kapiteln bereits mehrfach ausgeführt. Auch in den Ergebnissen des Lehrforschungsprojektes zeigt sich diese Tatsache deutlich. Der Wunsch nach regelmäßigem Austausch und Supervision ist groß, doch auch die Gründe, die diese Angebote behindern, werden aufgegriffen: "Es wäre toll, wenn es einen besseren Personalschlüssel und kleinere Gruppen zur Entlastung des Personals gäbe" (Ruthmann, Schlingensiepen

2021, LXXVI), "Leider gibt es zu wenig Zeit für Austausch während der Arbeitszeit, das macht es sehr schwierig" (ebd.).

Unter den aktuellen Voraussetzungen bietet sich daher im Arbeitsfeld Kita kaum die Möglichkeit, die eigene Haltung zu vertreten, ohne Konflikte innerhalb der Organisation anzustoßen bzw. entstandene Konflikte zielführend zu bearbeiten.

Wurde lange Zeit einzig auf die These einer widersprüchlichen oder sogar sich ausschließenden Logik zwischen professioneller Autonomie und Organisationsrationalität verwiesen, zeichnet sich mittlerweile ab, dass die einfache Entgegensetzung von Profession und Organisation jedoch ausdifferenziert werden muss. "Einerseits wird zwischen organisatorischen, handlungsentlastenden Routinen, die für die professionelle Arbeit Ressourcen und Stützungen bereit halten, und andererseits spezifischen organisatorischen Strukturen unterschieden, die das professionelle Handeln einer Außensteuerung und Fremdkontrolle unterwerfen und die Eigenlogik der Professionellen-Klient-Interaktionen destruieren" (Helsper, Tippelt 2011b, 297). Diese Differenzierung verdeutlicht, dass die Organisation nicht automatisch professionelles Handeln unterbindet, sondern dies nur für spezifische Strukturvarianten der Organisation gilt. Demnach ist ebenso denkbar, dass die Organisation "auch als fluide Netzwerkbildung erscheint, die das was eigentlich auf der Seite der Professionellen-Adressaten-Interaktion verbucht wird – nämlich Offenheit, Flüchtigkeit und Übergängigkeit – auch auf der organisatorischen Ebene in Erscheinung treten lässt" (a.a.O. 278).

Zwar kommt es immer wieder vor, dass individuelle Ziele der Organisationsmitglieder von kollektiven Zielen der Gesamtorganisation abweichen, es ist jedoch auch anzumerken, dass individuelle Ziele in vielen Fällen erst im Rahmen der Organisation verwirklicht werden können, die bspw. die Mittel dafür zur Verfügung stellt (vgl. Greving 2011, 123). Insbesondere in pädagogischen Handlungsfeldern ist die professionelle Tätigkeit auf eine Finanzierung im Rahmen der Organisation angewiesen.

Pädagogische Organisationen unterscheiden sich von vielen anderen Organisationen dadurch, dass sie als Dienstleistungsorganisationen im dritten Sektor, genauer im Sozialund Gesundheitswesen verortet sind. Im Gegensatz zu Organisationen im ersten und zweiten Sektor, in denen die Rohstoffgewinnung und industrielle Produktion verortet sind, orientieren sie sich in erster Linie an den Interessen ihrer Klientel (vgl. Greving 2011, 140). Wie gezeigt wurde, sind sie dennoch in hohem Maße von politischen Entscheidungen abhängig.

In Organisationen des Sozialwesens ist zu beachten, "dass in ihnen zwei unterschiedliche Ausprägungen von Mitgliedern tätig werden: die professionell Handelnden und diejenigen,

mit denen gehandelt wird" (Greving 2011, 121). Hierbei ist immer die Rede von interaktionalen Handlungen, die als zentrales Moment des pädagogischen Handelns angesehen werden können. Organisationen sind mehr als "die Summe des Handelns der einzelnen Individuen und und ihrer Motive" (Beck, Greving 2011, 34). Im sozialen Bereich beeinflussen sich Organisation und Interaktion gegenseitig: Zum einen prägt die Interaktion zwischen professionell Tätigen und ihrer Klientel die Kultur der Organisation, zum anderen beeinflusst die Organisation aber genauso die Interaktionen (vgl. Greving 2011, 133). Welche Bedeutung dies für die professionell Handelnden im sozialen Bereich konkret hat, wird im folgenden Kapitel in den Blick genommen.

7.3.3 Profession und Professionelle (Mikroebene)

Wie bereits dargestellt wurde, nehmen Gesellschaft, Organisation und Profession in der professionellen Tätigkeit immer Einfluss aufeinander. Ebenso stellt sich dies auch bei der Betrachtung auf der Ebene der Profession und Professionellen dar. In Kapitel 6 zur Professionsperspektive wurde umfassender erläutert, dass sich Professionen durch eine Vielzahl von Merkmalen von anderen Berufen unterscheiden. Wie sich diese Unterschiede auf die Tätigkeit professionell Handelnder, insbesondere im sozialen Bereich, auswirken, wird in dieser Analyseebene betrachtet.

Die Tätigkeit professionell Handelnder ist von Ungewissheit und Deutungsoffenheit geprägt, die u. a. auf gesellschaftliche Normenkonflikte und die Heterogenität der Klientel zurückgeführt werden können. Professionelle müssen daher in der Lage sein, in der Regel ohne bzw. mit nur bedingt erprobtem Handlungswissen klientenbezogen sowie fall- und situationsspezifisch zu handeln (vgl. Pasternack 2013, 64). Vielmehr ist eine nicht-technische Anwendung von Wissen erforderlich, um gemeinsam mit der individuellen Klientel an einer Problemlösung zu arbeiten. "In diesem Sinne ist professionelles Handeln nach Oevermann immer "Fallverstehen" und unterscheidet sich von ökonomisch oder administrativ begründetem Handeln" (Geissler 2013, 23).

Die aufgeführten Merkmale professionell Handelnder treffen selbstverständlich auch auf die Professionen im sozialen Bereich zu. Jedoch sind "die pädagogischen Professionellen habituell und in ihrer Milieueinbindung nicht so deutlich von ihrer Klientel abgesetzt wie etwa die Ärzteschaft bis noch vor einigen Jahrzehnten. Und auch ihr Gegenstand - Erziehen, Bilden, Unterrichten, Helfen, kurz: stellvertretende pädagogische Krisenlösungsermöglichung - ist nicht so deutlich vom Alltag der "Laien" abgesetzt wie das ärztliche oder juristische Handeln.

Mit Kindern oder Jugendlichen umzugehen, jemandem etwas beizubringen oder erzieherisch auf die Einhaltung von Regeln zu achten, damit hat nahezu jede/r Erwachsene bereits einmal Erfahrungen gemacht - insbesondere auch mit eigenen Kindern" (Helsper 2021, 285).

Dies erklärt, weshalb Fachkräften insbesondere im elementarpädagogischen Bereich häufig die Professionalität ihres Handelns abgesprochen wird. Umso wichtiger ist es daher, an dieser Stelle die Besonderheiten professionellen pädagogischen Handelns herauszustellen. Dieses ereignet sich immer "im Spannungsfeld von beruflich-biografischen Selbstverständnis und methodisch-empathischen Fremdverstehen des anderen Mitmenschen" (Greving 2011, 138). Da pädagogische Fachkräfte immer in der Interaktion mit ihrem Klientel handeln, ist ihre Tätigkeit, wie die anderer Professionen, von Ungewissheit und Deutungsoffenheit geprägt und "somit immer als Dialog in und mit dem Unbekannten zu verstehen" (Greving 2011, 169).

Dass professionelles Handeln unter konkreten historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen stattfindet, zeigt sich auch im Arbeitsfeld Kita in einem Spannungsfeld. In der Frage des Aufwachsens von Kindern in Verbindung mit der Diskussion um die notwendige Qualifikation pädagogischer Fachkräfte wird dieses Spannungsfeld deutlich, in dem zwischen *Norm* und *Fall* unterschieden werden kann. Der Begriff der *Norm* beschreibt sämtliche Vorstellungen von richtiger und guter Erziehung, Bildung und Betreuung in Kitas, die in der Gesellschaft, u. a. kulturell bedingt, divers bis widersprüchlich sein können. Unter *Fall* werden sehr konkrete Arbeitsschritte der alltäglichen Arbeit in Kitas aufgefasst. Dazu zählen etwa direkte Interaktionen mit Kindern, bspw. im Spiel oder beim Anziehen (vgl. Rabe-Kleberg 2020, 30). "Der Unterschied zwischen Norm und Fall könnte kaum größer sein, auf der einen Seite die fehlende Eindeutigkeit der Normen und auf der anderen die Konkretheit des Handelns. Diese große Spanne im Verhältnis zwischen Norm und Fall macht das professionelle Handeln nicht einfacher. Vielmehr trägt es zu dem Ungewissheitscharakter bei, der auch den Rahmenbedingungen anhaftet" (Rabe-Kleberg 2020, 30).

Diese Ungewissheit birgt zudem immer das Risiko, dass die eigene professionelle Arbeit von unerfüllten Erwartungen und Misserfolgen bestimmt sein kann.

Professionelles Handeln zeichnet sich bei pädagogischen Fachkräften dadurch aus, dass sie "spontan mehrere Perspektiven einnehmen, ihre Planung verändern und ideenreiche und vielfältige Lösungen finden. Sie können ad hoc fall- und situationsadäquat agieren und sind nicht auf ein (ohnehin nicht vorhandenes) "Rezeptwissen" angewiesen" (Pölzl-Stefanec 2017, 203). In Kitas ist ein solches professionelles Handeln in vielen Alltagssituationen erforderlich.

Pädagogische Fachkräfte müssen in der Lage sein, auf verschiedene Verhaltensweisen von Kindern adäquat zu reagieren, individuelle Bedürfnisse zu erkennen und auf diese einzugehen und Fragestellungen von Eltern professionell zu bearbeiten, um nur einige Beispiele zu nennen. Hinzu kommt, dass die Rahmenbedingungen der Arbeit in Kitas diese Deutungsoffenheit erhöhen: "Der originäre Auftrag der Kita ist oft nicht klar - Personal macht viel zu viele Dinge, die aus der Tradition heraus weitergeführt werden, aber nicht Auftrag der Kita sind. Die Rolle der Fachkraft ist oft nicht klar" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LV).

Um klientenbezogenes Handeln gewährleisten zu können, ist ein professioneller Habitus erforderlich. Dieser zeichnet sich durch eine berufsspezifische ethische Grundhaltung ebenso aus wie durch die Fähigkeit zur Gestaltung einer Arbeitsbeziehung, insbesondere der reflexiv-reflektierenden Rollenübernahme und -distanz und die Fähigkeit des Fallverstehens (vgl. Greving 2011, 21f.). "Werden diese Fähigkeiten negiert oder nicht zugelassen, kann es zu einer Manipulation der Bezugspartner in pädagogischen Prozessen kommen" (Greving 2011, 137).

Von professionell Handelnden, vornehmlich im sozialen und pädagogischen Bereich, wird daher in gewisser Weise das Eingehen diffuser Sozialbeziehungen erwartet. Im Gegensatz zu spezifischen Rollen, in denen Individuen als Rollenträger mit klar definierter Zuständigkeit interagieren, beziehen sich Individuen in diffusen Sozialbeziehungen als "ganze Menschen" aufeinander. Eine solche diffuse Sozialbeziehung zeichnet sich somit durch eine Allzuständigkeit aus, da für die Handelnden oft kein konkretes Zuständigkeitsprofil ausformuliert ist. Die Ausübung der professionellen Berufsrolle ist durch die Herausforderung geprägt, zwar in einer rollenförmigen Tätigkeit zu interagieren, aber dennoch dem Anspruch nachzukommen, sich auf das Gegenüber ganzheitlich einzulassen. Dies kann Widersprüche zwischen spezifischen und diffusen Anteilen im professionellen Handeln auslösen (vgl. Oevermann 1997, 115f.).

Die Schwierigkeiten, die eine solche, oft von Widersprüchen geprägte, Rolle in der praktischen Arbeit bewirkt, sind auch im Arbeitsfeld Kita deutlich zu erkennen: "Die frühpädagogische Praxis, die davon ausgeht, es gebe eine "normale" Entwicklung des Kindes stößt immer wieder an Grenzen - zu groß ist die Vielfalt, der sich gerade frühpädagogische Fachkräfte gegenübersehen und auf die sie professionell reagieren sollen, ohne sich in Empathie, Mitleid oder Abneigung zu verlieren. Die Konstanz der pädagogischen Haltung in und gegenüber Vielfalt, verbunden mit persönlicher Zugewandtheit, ist eine Leistung, die in Wissenschaft, Politik und bei den Tarifpartnern immer noch viel zu wenig gewürdigt wird. Sie geht über die üblichen Gefühle von Eltern hinaus, weil sie auch bei Kindern gefordert ist, die nicht

das Eigene, das Vertraute, das Wertgeschätzte repräsentieren. Es ist die Leistung, die Inklusion ermöglicht" (von Balluseck 2017, 19).

Aus diesem Grund tragen pädagogisch Tätige eine hohe Verantwortung. Mehr noch als in anderen Professionen liegt in pädagogischen Handlungsfeldern die Notwendigkeit vor, die eigene Persönlichkeit sowie persönliche Kompetenzen in die Arbeitsbeziehung einzubringen, die Einfluss auf den Verlauf der Interaktion nehmen können. So kommt im Arbeitsfeld Kita der Beziehungsgestaltung, insbesondere zu Kindern und Eltern, eine hohe Bedeutung zu. Dabei ist jedoch auch eine professionelle Distanz unabdingbar, sodass das Ausbalancieren von Nähe und Distanz einen hohen Stellenwert für die professionelle Arbeit einnimmt. Dieses Spannungsfeld stellt eine der wesentlichen Grundlagen professionellen Handelns für Fachkräfte im sozialen und pädagogischen Bereich dar. Zunehmend komplizierter und unübersichtlicher werdende Lebenswelten verändern auch die Konstellation von Nähe und Distanz, wodurch die Herausforderungen für die Arbeit in pädagogischen und sozialen Berufen zunehmen (vgl. Thiersch 2012, 36). Um welche veränderten Herausforderungen es sich dabei konkret handelt, wurde in Kapitel fünf bereits in den Blick genommen.

Auch in der praktischen Arbeit in der Kita zeichnet sich ab, welchen Einfluss diese neuen Herausforderungen auf das Spannungsfeld von Nähe und Distanz nehmen und damit auch Veränderungen in der Professionellen-Adressat:innen-Beziehung bewirken: "Wir arbeiten immer öfter familienersetzend und nicht ergänzend. Kinder sind stellenweise mehr Stunden am Tag in der Kita als bei den Eltern. Die Forderungen der Eltern werden immer mehr" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LIV), "Das, was zu Hause nicht mehr geleistet wird, soll von den Einrichtungen aufgefangen werden" (ebd.).

Hinzu kommen der "gesteigerte Legitimationsdruck, dem sich pädagogische Organisationen und die in ihnen Tätigen gegenübersehen" (Helsper, Tippelt 2011b, 278f.) sowie "Qualitätsstandards, die als Außenanforderungen an die pädagogischen individuellen und kollektiven Akteure gerichtet werden" (ebd.). Fachkräfte in Kitas müssen in der Lage sein, sich auf verschiedenste Herausforderungen einzulassen, um den veränderten Erwartungen von Politik und Gesellschaft an ihre professionelle Arbeit gerecht zu werden. Diese Entwicklung bietet, wie bereits dargestellt wurde, zwar auch die Möglichkeit der Professionalisierung des Arbeitsfeldes und die Entwicklung neuer Berufsbilder (vgl. ebd.). Neben den Vorteilen der fortschreitenden Professionalisierung des frühpädagogischen Arbeitsfeldes in der Bestrebung um Anerkennung und Einfluss geht jedoch auch "die soziale Konstruktion von Anspruchsprofessionalitäten einher" (Helsper, Tippelt 2011b, 276 f). Die Aufwertung der frühpädagogischen Berufe durch die Akademisierung von Bildungswegen, die notwendigerweise mit breiterem Wissen, einer professionalisierten Haltung und umfassender Reflexion einhergehen,

"impliziert [...] immer auch einen von außen auferlegten "Anspruchszwang", dem es zu genügen gilt" (ebd.).

Dies wurde auch in der Befragung der Fachkräfte im Rahmen des Lehrforschungsprojektes deutlich:

"Der Druck auf Eltern steigt, sie wollen / sollen / müssen früher ins Berufsleben zurückkehren und übertragen mehr Aufgaben der Erziehung den Einrichtungen; Eltern sind immer häufiger unsicher; sie bringen Probleme und Redebedarf mit in die Einrichtung; die Abgrenzung der eigenen Arbeit zur Beratungsstelle ist schwierig. Der gesellschaftliche Druck ist gestiegen; Bildung wird großgeschrieben und Leistung schon bei Kleinen erwartet; Politik weckt Erwartungen bei Eltern, denen wir nicht gerecht werden können und müssen! Die eigenen Anforderungen sind hoch; die Anforderung an Fachlichkeit steigt" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LIV).

Wie gezeigt wurde, setzt sich professionell pädagogisches Handeln zum einen aus dem Habitus des professionell Tätigen und zum anderen aus dem Feld der Profession zusammen, das sein Handeln bestimmt. "Zwischen diesen beiden Grundelementen kommt es somit zu vielfältigen Bezogenheiten und Abhängigkeiten" (Greving 2011, 21).

7.4 Widersprüche im Handlungsfeld Kita

Das professionelle (pädagogische) Handeln ist, ebenso wie alltägliches Handeln, von Widersprüchen geprägt. In den meisten Situationen bestehen zwei oder mehr mögliche Entscheidungsoptionen (vgl. Helsper 2021, 167). Die zuerst von Oevermann im Rahmen seines "strukturtheoretischen Bestimmungsansatzes" entworfenen Kategorien der *Paradoxien* oder *Antinomien* beschreiben solche Widersprüche im professionellen Handeln (vgl. Bohnsack 2020, 26). "Bezogen auf Bildungs- und Erziehungsprozesse ist eine Antinomie dadurch bestimmt, dass für das professionelle pädagogische Handeln widerstreitende Orientierungen vorliegen, die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht aufzuheben sind. Dadurch kann es in besonders schwierigen und zugespitzten Situationen zu Verstrickungen des pädagogischen Handelns kommen, die als pädagogische Paradoxien bezeichnet werden" (Helsper 2021, 186). Im Folgenden werden die Antinomien und Paradoxien zusammenfassend als Widersprüche bezeichnet, da im Handlungsfeld Kita sowohl Antinomien als auch Paradoxien vorliegen, die teilweise analytisch nicht exakt trennbar sind. In den vorherigen Kapiteln sind stellenweise immer wieder vorhandene Widersprüche aufgekommen, die im folgenden Kapitel explizit dargestellt werden. Dieser expliziten Benennung der Wider-

sprüchlichkeiten im Handlungsfeld kommt eine besondere Bedeutung zu, da die Problematiken, die von Fachkräften in der Praxis beschrieben werden, eben jene Widersprüche deutlich zeigen. Die Rahmenbedingungen dieser Problematiken im Handlungsfeld sind in den vorherigen Kapiteln bereits dargestellt worden.

Wie auch in der bisherigen Beschreibung und Analyse des Handlungsfeldes Kita sind auch die Widersprüche nicht klar voneinander trennbar, da stets Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Themenbereichen bestehen. Im Handlungsfeld Kita handelt es sich bei den Widersprüchen zumeist um Rahmenbedingungen, die unter Umständen konträr zueinanderstehen und dadurch in der Praxis Schwierigkeiten hervorrufen.

7.4.1 Quantität ↔ Qualität

In Bezug auf das Handlungsfeld Kita werden die Begriffe der Quantität und Qualität in der Regel gemeinsam und im Kontext von Kita-Ausbau verwendet. Sowohl der qualitative als auch der quantitative Ausbau verschiedener Kinderbetreuungsangebote ist von großer Bedeutung (vgl. Statistisches Bundesamt et al. 2021, 65). Durch den expliziten begrifflichen Zusammenhang der beiden Schwerpunkte nahezu als Begriffspaar entsteht zunächst der Eindruck, diese beiden Bereiche seien stark miteinander verbunden und könnten nicht im Widerspruch zueinanderstehen. Auch die politischen Ansprüche beziehen sich immer auf beide Bereiche als Dualität.

Die praktischen Beispiele, die von den Fachkräften in der Befragung im Rahmen des Lehrforschungsprojektes formuliert wurden, zeigen jedoch, dass dies nicht (immer) umsetzbar ist bzw. nicht im Sinne der politischen und rechtlichen Ansprüche funktioniert.

"Um das Bildungsniveau zu heben hat KiBiz die Anforderungen an die Arbeit der Fachkräfte qualitativ verbessert und dadurch erhöht. Das ist auch gut so. Jedoch ist das im Mindestpersonalschlüssel, der auch tatsächlich über KiBiz finanziert wird, nicht beachtet worden" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, L).

In diesem Abschnitt soll demnach deutlich gemacht werden, warum es sich bei Quantität und Qualität momentan durchaus um einen Widerspruch handelt.

Sowohl an die Quantität als auch an die Qualität frühkindlicher Bildung werden u. a. durch politische Vorgaben hohe Ansprüche gestellt. Die Umsetzung quantitativer Ziele ist dabei deutlich besser messbar als die Umsetzung von Qualitätsansprüchen.

Unter dem Begriff der Quantität wird in diesem Zusammenhang in erster Linie der zahlenmäßige Ausbau von Kita-Plätzen verstanden. Ansprüche an den quantitativen Ausbau entstehen vor allem dadurch, dass immer mehr Kinder einen Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz haben (bspw. Kinder unter drei Jahren seit 2013). Wie in der soziologischen Perspektive dargestellt wurde, haben außerdem mehr Familien einen höheren Betreuungsbedarf, so dass viele Kinder bis zu 45 Stunden pro Woche in Einrichtungen betreut werden. Es wurde erläutert, dass dies u. a. dadurch begründet ist, dass zunehmend beide Elternteile berufstätig sind oder es sich um Kinder berufstätiger alleinerziehender Elternteile handelt. Auch der Geburtenanstieg sowie die zunehmende Anzahl an zugewanderten (häufig kinderreichen) Familien führt zu einem quantitativ erhöhten Betreuungsbedarf (vgl. Statistisches Bundesamt et al. 2021, 68).

Der Begriff der Qualität wird im wissenschaftlichen Diskurs, wie in der soziologischen Perspektive beschrieben wurde, in vier Dimensionen eingeteilt. Das allgemeine Verständnis von Qualität in Kitas meint inhaltlich zumeist das, was in wissenschaftlicher Dimension als Prozessqualität beschrieben wird - diese beinhaltet die Qualität konkreter pädagogischer Arbeit in der Interaktion, auch unter Berücksichtigung methodischer Ausgestaltung und Angemessenheit (vgl. Klinkhammer, Erhard 2018). Der Kern der Prozessqualität lässt sich als Anspruch an mehr sowie bessere Bildung und mehr individuelle Förderung sowie mehr Zeit für einzelne Kinder beschreiben.

Die Ansprüche an den qualitativen Ausbau sind ebenfalls hoch, da, wie in der soziologischen Perspektive erläutert wurde, die Qualität der frühkindlichen Bildung und Betreuung einen immensen Einfluss auf den Ausgleich herkunftsbedingter Ungleichheiten sowie spätere Bildungserfolge von Kindern haben kann (vgl. Kuger, Peter 2019). Durch die Nationale Untersuchung zu Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) im Jahr 2012 wurde erstmals die Qualität der außerfamiliären Betreuung in Deutschland erfasst - mit mittelmäßigem Ergebnis in den Kitas (vgl. Tietze et al. 2013, 14).

Es kann demnach folgendes festgehalten werden: Qualität und Quantität stehen vor allem in der Hinsicht im Widerspruch zueinander, dass vor allem von Fachkräften und Trägern davon ausgegangen wird, dass die Ansprüche beider Bereiche kaum gleichzeitig umgesetzt werden können. Bereits mit der Einführung des KiföG im Jahr 2008 wurde befürchtet, dass der quantitative Ausbau von Kitas nur mit erheblichen Qualitätseinbußen umsetzbar sein würde (vgl. Jungbauer, Ehlen 2013, 5). Wie in der rechtlichen Perspektive erläutert wurde, wurde auch in Bezug auf das Gute-Kita-Gesetz davon ausgegangen, dass das Ziel der Verbesserung sowohl von Quantität als auch von Qualität zu einem Personalbedarf führt, der nicht zu decken ist, sodass die Steigerung von Quantität und Qualität nicht parallel umsetzbar ist.

Diese Befürchtungen scheinen sich zu bewahrheiten. Eine verbesserte Prozessqualität, wie sie in der NUBBEK Studie untersucht wurde, ließe sich nur durch verbesserte bzw. vermehrte Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern erreichen. Dazu ist jedoch erforderlich, dass Fachkräfte ausreichend zeitliche Ressourcen für die individuelle Förderung der Kinder zur Verfügung haben (vgl. Klinkhammer, Erhard 2018). Dies steht in deutlicher Diskrepanz zum Anspruch des quantitativen Ausbaus. Durch die vorliegenden strukturellen Hindernisse in Struktur- und Prozessqualität sind Einbußen in der Qualität elementarpädagogischer Arbeit unvermeidbar (vgl. ebd.).

Dieser Widerspruch wurde durch eine befragte Fachkraft im Lehrforschungsprojekt folgendermaßen beschrieben: "Die Aufnahme von Zweijährigen im Regelkindergarten, Umwandlung von integrativen Kindergärten in Inklusion im Regelkindergarten und zusätzliche Dokumentationspflichten ohne Anpassung von Rahmenbedingungen (Zeit) und Personalschlüssel" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LI).

Des Weiteren sind "eine kindgerechte Personalausstattung und zugleich ausreichend Plätze in allen Kitas [...] in diesem Jahrzehnt nicht mehr zu realisieren" (Textor 2021). Neben den immensen Auswirkungen auf Bildungsdisparitäten sowie individuelle Bildungschancen von Kindern hat der Widerspruch zwischen Quantität und Qualität auch relevante Konsequenzen für die in Kitas tätigen Fachkräfte, da die Ansprüche an Quantität und Qualität zumeist an diese adressiert werden und von ihnen umgesetzt werden sollen.

Es lässt sich festhalten, dass es sich bei den Aspekten der Quantität und Qualität frühkindlicher Bildung hinsichtlich ihres immensen soziologischen und politischen Stellenwertes sowie der individuellen Bedeutung für die Bildung von Kindern keineswegs um einen Widerspruch handeln dürfte. In der aktuellen Situation von Kitas ist dieser Widerspruch jedoch real und gilt aufgearbeitet zu werden.

7.4.2 Professionalisierung → Deprofessionalisierung

Die Frühpädagogik befindet sich im Prozess der Professionalisierung, der in den vorangegangenen Kapiteln bereits ausführlich dargestellt wurde. Die Professionalisierung des Arbeitsfeldes bietet vielschichtige Möglichkeiten, die gesellschaftliche Anerkennung pädagogischer Berufe aufzuwerten und die Qualität der Arbeit anzuheben. Dadurch steigen jedoch auch die Anforderungen an eine professionelle Arbeit, die von Politik und Gesellschaft an pädagogische Fachkräfte gestellt werden. Trotz zahlreicher möglicher Vorteile muss auch

berücksichtigt werden, dass sich die Professionalisierung der Frühpädagogik nur unter geeigneten Rahmenbedingungen gelingend realisieren lässt.

Wie bereits erläutert wurde, ist bisher lediglich eine Teilakademisierung der Frühpädagogik festzustellen; der Anteil der Hochschulabsolvent:innen ist noch immer relativ gering im Vergleich zur Anzahl der Fachschulabsolvent:innen. Im Qualifikationsgefüge des frühpädagogischen Arbeitsfeldes liegt dieser bisher bei nur etwa fünf Prozent. Dies lässt sich überwiegend auf unattraktive Arbeitsbedingungen für (akademisierte) Fachkräfte zurückführen. So entsprechen die Gehälter akademisch ausgebildeter frühpädagogischer Fachkräfte noch immer nicht dem Niveau von anderen akademischen Berufen (vgl. von Balluseck 2017, 12). Hinzu kommt, dass auch die Möglichkeiten der Professionalisierung abseits der Akademisierung mangelhaft sind, da es bspw. keine konkreten Regelungen zur Qualität von Fortbildungen gibt und pädagogische Fachkräfte diese aufgrund unzureichender Rahmenbedingungen ohnehin oft nicht wahrnehmen können (vgl. Oberhuemer 2017, 103).

Da die Rahmenbedingungen für eine gelingende Professionalisierung im frühpädagogischen Bereich somit nicht ausreichend gegeben sind, stehen die Professionalisierungsbestrebungen gleichzeitig in engem Zusammenhang mit Deprofessionalisierungstendenzen im Bereich der frühkindlichen Bildung. Je höher die Ansprüche an die frühkindliche Bildung werden, desto höher steigen auch die Erwartungen an eine entsprechende Qualifikation pädagogischer Fachkräfte. Wie bereits aufgeführt wurde, sind jedoch nur wenige akademische Fachkräfte bereit, unter den genannten Rahmenbedingungen in Kitas zu arbeiten. Dies wirkt sich verstärkend auf den bereits bestehenden Fachkräftemangel aus.

Die alleinige Akademisierung der Ausbildung im Zuge der Professionalisierung bietet sich daher nicht zur Erhöhung der Qualität pädagogischer Arbeit in Kitas an, solange die Rahmenbedingungen der Arbeit sich nicht zum Positiven verändern, da sie sich verstärkend auf den Fachkräftemangel auswirken würde und damit Deprofessionalisierungstendenzen ausweiten würde. Aufgrund des hohen Fachkräftebedarfs in den vergangenen Jahren wurden immer wieder verkürzte Ausbildungen auf Assistenzniveau implementiert, mit dem Ziel, die Ausbildung attraktiver zu gestalten und die Zahl der Absolvent:innen zu erhöhen. Dies ist insofern erfolgreich, dass die Anzahl der Absolvent:innen dieser Assistenzausbildungen tatsächlich kontinuierlich steigt. Diese Entwicklung hat jedoch zur Folge, dass immer mehr gering qualifizierte Fachkräfte in der Kita tätig sind, während die Anzahl an hoch qualifizierten Fachkräften konstant niedrig ist. Daher wird ein "Downgrading" befürchtet bzw. zum Teil bereits festgestellt, das sowohl auf die Qualität frühpädagogischer Arbeit als auch auf das Sozialprestige pädagogischer Fachkräfte im Allgemeinen negative Auswirkungen hat.

Es zeigt sich, dass Professionalisierung und Deprofessionalisierung in einem engen Zusammenhang miteinander stehen und sie sich wechselwirksam bedingen. Der Widerspruch liegt an dieser Stelle darin, dass eine fortschreitende Professionalisierung des frühpädagogischen Bereichs Deprofessionalisierungstendenzen nicht automatisch ausschließt, sondern diese eben auch begünstigen kann.

An dieser Stelle lässt sich ein Zusammenhang zum Widerspruch Quantität ↔ Qualität ziehen, da die Qualität pädagogischer Arbeit nur dann erhöht werden kann, wenn auch Wert auf eine höhere Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte gelegt wird. Dies würde jedoch, wie bereits aufgeführt wurde, unter den gegebenen Rahmenbedingungen zu Lasten der Quantität gehen, sodass möglicherweise der gesetzliche Anspruch auf einen Betreuungsplatz nicht mehr umsetzbar wäre. Eine Steigerung der Quantität zu Lasten der Qualität frühpädagogischer Betreuung könnte zwar einen höheren Betreuungsumfang ermöglichen, würde höchstwahrscheinlich jedoch zum befürchteten "Downgrading" ebenso führen wie zur Ausweitung sozialer Ungleichheiten.

Um eine gelingende Professionalisierung zu ermöglichen, müssen zum einen die Rahmenbedingungen optimiert werden, um eine Tätigkeit im frühpädagogischen Bereich attraktiver zu gestalten und so dem Fachkräftemangel, insbesondere dem Mangel an hoch qualifizierten Fachkräften, entgegenzusteuern. Zum anderen ist im Zuge der Professionalisierung zu beachten, dass dennoch keine "Überakademisierung" stattfindet, durch die sich der bestehende Fachkräftebedarf zusätzlich verschärfen würde. Zielführender scheinen die Professionalisierung des bestehenden pädagogischen Personals, die nur unter geeigneten Rahmenbedingungen gelingen kann, sowie eine Reform der fachschulischen Erzieher:innenausbildung zur Anhebung der Qualität frühpädagogischer Bildungsarbeit.

7.4.3 Inklusion ↔ Exklusion

In den bisherigen Kapiteln wurde an verschiedenen Stellen die Thematik der Inklusion im Bereich der Kita tangiert. So konnte bspw. deutlich gemacht werden, dass der Anspruch der Inklusion neue Herausforderungen mit sich bringt, die in der Kita umgesetzt werden müssen (vgl. Peucker et al. 2017, 103).

In Kapitel 4.4 sind sowohl der rechtliche und politische Anspruch an Inklusion (formuliert im KiBiz als gemeinsamer Förderauftrag sowie in §22a, Abs. 4 SGB VIII) als auch die Schwierigkeiten in der Umsetzung verdeutlicht worden. Diese bestehen u. a. darin, dass sich die

Erfassung von Zahlen und Daten zum Thema Inklusion schwierig gestaltet (vgl. Groschwald, Rosenkötter 2017, 28) sowie in der Differenzierung, welche Kinder Anspruch auf einen heilpädagogischen Kita-Platz haben und bei welchen Kindern dieser Anspruch nicht besteht. Die Schwierigkeit besteht hier darin, dass kaum eine klare Grenze gezogen werden kann, was jedoch durch die Differenzierung in Regeleinrichtungen und heilpädagogischen bzw. integrativen Einrichtungen gefordert wird. Eine Definition von Behinderung zu formulieren ist möglich, in der Praxis ist die Differenzierung jedoch weiterhin schwierig, wenn es bspw. um die Unterscheidung einer sog. Verhaltensstörung von einer sog. seelischen Behinderung geht (vgl. Groschwald, Rosenkötter 2021, 28). "Der Grundgedanke der Inklusion besteht ja gerade darin, alle Kinder willkommen zu heißen - im Unterschied zur Integration von Kindern mit einer Diagnose. Das Paradoxe daran ist: Wenn man keine Diagnose stellt, kann man auch nicht wissen, wie viele inklusive Plätze man in den Einrichtungen vorhalten muss, wie viel Personal man braucht und wie man das Personal aus- und weiterbilden soll." (ebd.). Generell kann davon ausgegangen werden, dass nur 20% der Kinder, die ein sogenanntes inklusives Angebot benötigen würden, eines zur Verfügung gestellt werden kann (vgl. ebd.).

In Kapitel 6.3 wurde erläutert, dass die Thematik der Inklusion bzw. der Umgang mit Kindern mit sogenannten Behinderungen kaum Thema der Erzieher:innenausbildung ist, was auch durch die befragten Fachkräfte im Lehrforschungsprojekt häufig kritisiert wurde: "Es sind Arbeitsbereiche hinzugekommen, die bis heute nicht in der Ausbildung unterrichtet werden, wie z. B. Inklusion [...]" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LIV). In den Antworten der befragten Fachkräfte wurde die Thematik "Kinder mit erhöhtem Förderbedarf" im Zusammenhang mit Inklusion häufig angesprochen, bspw.: "Die Anzahl der Kinder mit Förderbedarf sowie die Kinder mit "besonderem Verhalten" ohne Anerkennung des Förderbedarfes ist sehr stark angestiegen. Die Rahmenbedingungen sowie die Anzahl der Personalstunden, der Gruppengröße, Inklusion, usw. sind mit den geänderten Anforderungen nicht "angepasst" worden." (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, L), "Es wäre sehr hilfreich, wenn es einen erhöhten Personalschlüssel gäbe- dieser könnte durch Heilpädagogen, Heilerziehungspfleger und insbesondere Therapeuten aufgestockt werden" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LXXVI).

89,67% der im Lehrforschungsprojekt befragten Fachkräfte sind in Bezug auf die Thematik der Inklusion grundsätzlich der Meinung, Kinder mit und ohne Behinderung sollten die gleiche Einrichtung besuchen können (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, XXf.). 58,66% der Fachkräfte fühlen sich auf eine inklusive Gestaltung der Arbeit jedoch nicht vorbereitet (vgl. ebd.), trotz dessen gaben 64,33% der Fachkräfte an, sich im Umgang mit Kindern mit Behinderung sicher zu fühlen (vgl. a.a.O., XXII). 70,00% der Befragten gaben an, sie würden in Kitas grundsätzlich viele Hindernisse und Barrieren für Kinder mit Behinderungen sehen,

71,34% sind dennoch der Meinung, Kitas böten für Kinder mit und ohne Behinderungen das passende Umfeld (vgl. a.a.O., XXIII). Hier zeigt sich, dass die Einstellung zur Inklusion im Sinne dessen, dass Kinder mit und ohne Behinderung die gleiche Einrichtung besuchen, durchaus eine positive ist. Das bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass es sich dabei auch um wirklich inklusiv arbeitende Einrichtungen handelt. Es ist möglich, dass bei der Angabe der Haltung gegenüber der Thematik Inklusion auch eine gewisse soziale Erwartung vorliegt, inklusiven Kontexten positiv gegenüberzustehen. Häufig wird diese, der Inklusion offen gegenüberstehende Position, von pädagogischen Fachkräften erwartet und selbstverständlich davon ausgegangen, dass die Umsetzung von Inklusion in Kitas von allen befürwortet wird. Dass diese Haltung jedoch nicht selbstverständlich ist und Inklusion kein "Selbstläufer" ist, lässt sich begründen: Pädagogische Fachkräfte fühlen sich zum einen an den gesetzlichen und den bildungspolitischen Anspruch gebunden, zum anderen aber auch dem eigenen pädagogischen Anspruch verpflichtet. Die Herausforderung liegt darin, die an sie gestellten Anforderungen auszubalancieren sowie eine stabile Haltung und notwendige Kompetenzen zu entwickeln und zu behalten (vgl. Groschwald, Rosenkötter 2021, 40). Dass mehr als die Hälfte der Fachkräfte sich nicht ausreichend auf inklusive Arbeitskontexte vorbereitet fühlen, lässt sich u. a. darauf zurückführen, dass die Thematik der Inklusion bzw. die Arbeit mit Kindern mit sog. Behinderungen in der Erzieher:innenausbildung zu wenig Beachtung erfährt, wie bereits erläutert wurde.

In den Aussagen der befragten Fachkräfte sowie in den hier genannten Zahlen zur Einstellung der Fachkräfte gegenüber der Thematik der Inklusion zeigt sich deutlich der (bisweilene) Widerspruch zwischen Inklusion und Exklusion. Der Begriff der Inklusion ist immer unter Berücksichtigung des Begriffes der Exklusion zu diskutieren, da sich beide Begriffe gegenseitig bedingen. So zeigt sich in den o.g. Aussagen der Fachkräfte, dass die Thematik der Inklusion exklusiv durch dafür ausgebildete Fachkräfte bearbeitet werden solle, ebenso wie in folgender Aussage: "Wir brauchen in jeder Einrichtung, die inklusiv arbeitet, geeignete Fachkräfte bspw. Heilpädagogen" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LXXVIII). Der Anspruch an Inklusion wird hier an bestimmte, jedoch dann exklusive Berufsgruppen wie Heilpädagog:innen oder Therapeut:innen gestellt, die diesen dann in spezialisierter Arbeit mit Kindern umsetzen sollen, da sich ein Großteil der Erzieher:innen für diesen Anspruch nicht ausreichend qualifiziert sieht. Spezialisierte Unterstützung bedeutet jedoch oft das exakte Gegenteil von Inklusion, nämlich abgesonderte (exklusive) Förderung (vgl. Greving, Ondracek 2014, 69).

In der Kita zeigt sich dies in der Praxis bspw. dadurch, dass im Alltag integrativer / inklusiver Kindergruppen häufig die Kinder mit sog. Behinderung mit den Heilpädagog:innen oder

Therapeut:innen spezielle Förderung im Eins-zu-eins-Kontakt bekommen. Auch ist gängige Praxis, dass Kinder während der Betreuungszeit in der Kita Therapie- und Förderangebote bekommen, wie bspw. Logopädie oder Frühförderung. Dies hat auch positive Aspekte, ist jedoch unter dem Blickwinkel von Inklusion und Exklusion kritisch zu betrachten.

Des Weiteren ist widersprüchlich, dass Inklusion in der Kita zwar, wie eingangs beschrieben, als Anspruch formuliert wird, doch durch fehlende praktische Möglichkeiten in der Bedarfsund demnach Personalplanung (vgl. Groschwald, Rosenkötter 2021, 28) kaum realistisch und für alle Beteiligten positiv umsetzbar ist. Der Anspruch der Inklusion darf jedoch nicht an die einzelne Fachkraft (unabhängig ihrer Berufsgruppe) gestellt werden. In den o.g. Aussagen sowie auch in folgender Aussage "Für mich gehört in jede Kindertagesstätte zumindest eine Heilpädagogin. Ich merke deutlich den Bedarf und die Unwissenheit der Kollegen" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LXXVII) zeigt sich deutlich die Überforderung aus verschiedenen Gründen (Unwissenheit, fehlende Qualifikation, unpassende Rahmenbedingungen usw.), wodurch der Wunsch, jemand anderes möge das Thema Inklusion bearbeiten, sehr nachvollziehbar ist.

Hinzu kommt, dass der Inklusionsbegriff aufgrund der Ablehnung separierender Strukturen zunehmend inflationär benutzt wird und damit zu einem "Modewort" verkommt. Die gesellschaftliche Forderung nach Inklusion bewirkt, dass bspw. die gemeinsame Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung gleich als Inklusion dargestellt wird - obwohl es sich dabei zunächst ausschließlich um eine organisatorische Zustandsbeschreibung handelt (vgl. Lotte 2017, 77). Für die Arbeit in Kitas fehlt es an praxisnahen Vorgaben zur tatsächlichen Umsetzung inklusiver Strukturen. Inklusion betrifft nicht nur Teilbereiche, sondern die Einrichtung als Ganzes: So müssen Anpassungen des Leitbildes, der Konzeption, die Form von Gruppenaktivitäten und einzelne pädagogische Maßnahmen entsprechend angepasst werden (vgl. Nowack 2013, 5).

Der Begriff der Inklusion wird in den o.g. Antworten der befragten Fachkräfte häufig im Bezug zu Kindern mit sog. Behinderung / besonderem Förderbedarf verwendet. Auch dies ist in sich widersprüchlich, da der Begriff "Inklusion" nicht exklusiv auf Menschen mit Behinderung anwendbar ist, da dies wiederum exklusiv wäre. Der Begriff der Behinderung ist laut Otto Speck generell ein "derart komplexer und allgemeiner Begriff, dass er weder zur Unterscheidung von Nichtbehinderung taugt, noch generell sachdienlich ist" (Speck 2008, 196). In diesem Kontext stellt Speck in Frage, "ob es eine Behinderung als objektivierbare Größe, als ein Etwas überhaupt gibt" (Speck 1991, 105). Dies gilt ebenso bspw. für die Differenzierung von Kindern in "Regelkitas", - integrative, inklusive oder andere Einrichten von Kitas. Auch

die Unterscheidung in heilpädagogische und reguläre Plätze ist vor diesem Hintergrund kritisch zu betrachten, zumal diese Differenzierung vorrangig oder sogar hauptsächlich aus organisatorischen Gründen besteht.

Es lässt sich festhalten, dass auch im Handlungsfeld Kita Widersprüche zwischen Inklusion und Exklusion erkennbar sind. Der Anspruch der Inklusion darf hier nicht an einzelne Fachkräfte oder an einzelne Berufsgruppen gestellt werden. Außerdem ist anzumerken, dass "der Begriff der Inklusion in Abgrenzung zu weiteren Begrifflichkeiten, der methodologischen Präzisierung und auch in der konzeptionellen Ausdifferenzierung in der Tat ein vager und unscharfer Begriff ist. Dennoch ist er als Leitidee nutzbar - auch wenn dies paradox erscheinen mag - und wird als solche auch genutzt" (Greving, Ondracek 2014, 71).

7.4.4 Handlungszwang ↔ Legitimationsdruck

Pädagogisches Handeln findet immer in einem Spannungsfeld statt, das von Handlungszwang und Legitimationsdruck geprägt ist. Professionelles pädagogisches Handeln erfordert grundsätzlich immer eine Begründung, dabei sehen sich pädagogische Organisationen und Fachkräfte einem gesteigerten Legitimationsdruck ihres professionellen Handelns ausgesetzt (vgl. Helsper, Tippelt 2011b, 278f.), wie bereits erläutert wurde.

Der Begriff der Legitimation bezieht sich in pädagogischen Kontexten auf das Eingebundensein des:der Pädagog:in in gesellschaftliche und rechtliche Kontexte. Pädagogisches Handeln findet immer im Auftrag staatlicher oder nichtstaatlicher Instanzen statt und hat somit ein Doppelmandat, nämlich für die Klientel als auch im Sinne des Auftrags des Dienstgebers (vgl. Greving, Ondracek 2014, 126).

Durch diese Einbindung in verschiedene Kontexte entsteht an mehreren Stellen Legitimationsdruck, dem pädagogische Fachkräfte ausgesetzt sind.

Ebenso besteht in pädagogischen Handlungsfeldern und demnach auch in der Kita ein Handlungszwang: Wie bereits erläutert wurde, ist professionelles pädagogisches Handeln in der Praxis oftmals dadurch geprägt, dass Umstände eintreten, die Unsicherheit und Ungewissheit mit sich bringen. Es kommt demnach zu einer Überkomplexität der Situation im Verhältnis zum verfügbaren Wissen (vgl. Stichweh 2013, 260). Dennoch muss in solchen Situationen professionell agiert werden, ohne auf vorhandenes "Rezeptwissen" zurückgreifen zu können, sodass für Professionelle auch dann ein Handlungszwang besteht, wenn kurzfristig ein Begründungsdefizit vorliegt (vgl. Koring 1989, 10).

Stichweh betont, dass "Professionen sich nicht länger nach dem Modell einer Lehrtätigkeit oder einer Vermittlung von Wissen beschreiben lassen; stattdessen muß von professionellen Handlungssystemen die Rede sein, und ihr Verhältnis zum Wissen definiert sich als eine Anwendung von Wissen unter Handlungszwang" (Stichweh 1992, 39f.). Dieser Handlungszwang ist somit Teil des professionellen Handelns. In der (pädagogischen) Praxis besteht diese Handlungsnotwendigkeit immer, weshalb Georgens und Deinhardt bereits 1861 formulierten: "Die Praxis kann nicht warten, bis die Wissenschaft fertig ist! Der Grund hierfür: die praktische Not verweist auf die Notwendigkeit" (Greving 2007, 69 zit. n. Georgens, Deinhardt 1861). Georgens und Deinhardt haben dies explizit für die Praxis und Wissenschaft der Heilpädagogik formuliert, es kann jedoch durchaus auch Anwendung in anderen pädagogischen Handlungsfeldern finden.

Der Handlungszwang erfordert dabei immer eine gewisse Handlungskompetenz. Der Begriff der Handlungskompetenz ist dabei nicht gleichzusetzen mit dem Begriff der beruflichen Qualifikation. Handlungskompetenz "bezieht sich auf die Fähigkeit, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensmuster im praktischen Tun anzuwenden. Als solche steht sie für die effiziente Erledigung konkreter Aufgaben auf einem bestimmten Praxisfeld" (Greving, Ondracek 2014, 270). Der Heilpädagoge Emil Kobi formulierte daraus hervorgehend die methodische Grundfrage der Heilpädagogik, die ebenfalls Anwendung auf sämtliche anderen pädagogischen Handlungsfelder finden kann: "In der Praxis muss gehandelt werden - aber wie?" (Greving 2007, 69).

Die Frage nach dem "Wie?" kann neben der inhaltlichen, methodischen pädagogischen Arbeit durchaus auch im Sinne von Rahmenbedingungen, Angebotsstrukturen usw. verstanden werden, die durch die Fachkräfte legitimiert werden müssen, was somit direkt im Zusammenhang mit dem Begriff des Legitimationsdrucks steht.

Im Folgenden wird aufgegriffen, welche Bedeutung Handlungszwang und Legitimationsdruck für das Handlungsfeld Kita haben. Dabei stellt sich die Frage, durch wen oder was diese ausgeübt werden und worin hierbei ein Widerspruch besteht.

Die Handlungsnotwendigkeit in der Kita ist bereits deutlich gemacht worden: Es müssen pädagogische Bildungs- und Betreuungsangebote für die Kinder zur Verfügung gestellt werden, die durch steigende Anforderungen verändert und erhöht werden. Die Fachkräfte sind bspw. aufgefordert, sich an neuen Bildungsplänen zu orientieren und entsprechende Angebote für die Praxis zu schaffen. Auch der Umgang mit Inklusion und Kindern mit erhöhtem Förderbedarf stellt neue Herausforderungen für Fachkräfte dar, die zu leisten sind, obwohl der theoretische Bezug diese Anforderungen betreffend meist (noch) nicht in ausreichendem Maße

gegeben ist. In vielen Alltagssituationen in Kitas sind individuelle, professionelle Entscheidungen gefragt. Der Handlungszwang ist im Handlungsfeld Kita somit immer gegeben. Dabei ist das Arbeitsfeld von zunehmenden Unsicherheiten geprägt, die etwa durch gesetzliche Neuerungen und gestiegene Ansprüche an die pädagogische Arbeit entstehen. Dennoch wird von pädagogischen Fachkräften in Kitas erwartet, mit diesen Herausforderungen umzugehen und entsprechend professionell zu handeln.

Durch die zunehmenden Anforderungen an pädagogische Fachkräfte steigen Handlungszwang und Legitimationsdruck: Sowohl in quantitativer Hinsicht besteht eine Handlungsnotwendigkeit, da ausreichend Betreuungsplätze mit immer höherem zeitlichen Umfang zur Verfügung stehen müssen, als auch in qualitativer Hinsicht, da individuell passende Bildungsund Betreuungsmöglichkeiten für Kinder und Familien zur Verfügung gestellt werden müssen, die Einfluss auf die weiteren Bildungswege der Kinder sowie auf die Chancengleichheit bzw. den Ausgleich von Ungleichheiten nehmen u. v. m. Trotz oder gerade wegen der zunehmenden Anforderungen an pädagogische Fachkräfte, mit denen trotz eines möglichen Begründungsdefizits umgegangen werden muss, steigt auch der Legitimationsdruck für die professionelle pädagogische Arbeit in Kitas. Ein Zusammenhang besteht hier zur Professionalisierung im frühpädagogischen Arbeitsfeld. Wie bereits in den Analyseebenen verdeutlicht wurde, zeichnet sich das Fachwissen pädagogischer Fachkräfte in Kitas für Außenstehende weniger stark vom Laienwissen ab als das anderer Professionen. Um eine gelingende Professionalisierung des Arbeitsfeldes zu erreichen, sind Kitas in der Pflicht, ihre professionelle pädagogische Arbeit gegenüber verschiedenen Instanzen zu legitimieren. Dieser Legitimationsdruck zeigt sich im Handlungsfeld Kita u. a. in folgenden Zusammenhängen:

In der praktischen Tätigkeit ist vor allem die Legitimation des eigenen Handelns gegenüber Eltern und der Einrichtung relevant. Die Kita wird mittlerweile nicht mehr ausschließlich als Betreuungs- sondern zunehmend auch als Bildungseinrichtung gesehen. Dabei ist es für viele Eltern in der modernen Gesellschaft immer wichtiger, als Expert:innen ihrer Kinder anerkannt zu werden. Pädagogische Fachkräfte müssen in der Lage sein, eine Erziehungsund Bildungspartnerschaft mit den Eltern einzugehen und diese in den Bildungsprozess zu integrieren, während sie gleichzeitig ihre professionelle Haltung verteidigen müssen, um weiterhin eine Expertise gegenüber den Eltern in fachlichen Fragen gewährleisten zu können.

Des Weiteren können hierarchische Konflikte zwischen Professions- und Organisationslogik entstehen, da pädagogisch Tätige in der Regel in Organisationen eingebunden sind, wie in der Analyseebene der Profession und Organisation erläutert wurde. Um einen Verlust der professionellen Autonomie zu verhindern, ist die Legitimation eigener fachlicher Entschei-

dungen entgegen der organisationalen Rationalität entscheidend. Um eine höhere Anerkennung der Tätigkeit in Kitas auch in der Gesellschaft zu erreichen, ist eine Legitimation auch gegenüber der Politik notwendig. Wie im folgenden Widerspruch Bedarfe von Eltern und Kindern ↔ Bedarfe von Fachkräften verdeutlicht wird, werden in politischen Entscheidungen überwiegend die Bedarfe von Eltern und weniger die der pädagogischen Fachkräfte berücksichtigt.

Der Widerspruch zwischen Handlungszwang und Legitimationsdruck besteht vor allem darin, dass in der Praxis (professionell begründet) gehandelt werden muss, während jedoch die Praxis nicht wartet, bis die Theorie fertig ist (vgl. Greving 2007, 69). In der Kita zeigt sich dieser Widerspruch an verschiedenen Stellen, die deutlich gemacht werden konnten. Dabei ist auffällig, dass dieser auf verschiedenen Ebenen sichtbar wird. Wie dargestellt wurde, zeigen sich Handlungszwang und Legitimationsdruck vor allem in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Handlungsfeldes, bspw. in der Legitimation gegenüber politischen Entscheidungsträger:innen. Seitens der Fachkräfte wurde jedoch häufig der Eindruck beschrieben, "die Politik" würde nicht adäquat eingreifen und die Fachkräfte "verheizen" (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LXXVII). So entsteht auch seitens politischer Entscheidungsträger:innen ein Legitimationsdruck und ein Handlungszwang gegenüber den Fachkräften in Kitas, wobei Legitimation generell auch für unterlassenes Handeln erforderlich ist.

Wie ebenfalls gezeigt werden konnte, zeigen sich Legitimationsdruck und Handlungszwang auch in der konkreten Fachkraft-Kind-Interaktion. Dies wird folgend kurz am Beispiel der Dokumentation in der Kita verdeutlicht. Dabei handelt es sich um ein sehr konkretes Beispiel, welches im Rahmen der Befragung im Lehrforschungsprojekt von den befragten Fachkräften häufig thematisiert wurde und den Widerspruch zwischen Handlung und Legitimation auf praktische Weise zeigt. Bei der Dokumentation in der Kita handelt es sich u. a. um eine Legitimation gegenüber Eltern und Einrichtung, bspw. darüber, welche Bildungsangebote erbracht wurden und wie die Entwicklung des einzelnen Kindes verläuft. Wie bereits angesprochen wurde, sind Fachkräfte immer mehr dazu aufgefordert, eine Erziehungspartnerschaft mit den Eltern einzugehen und Transparenz zu ermöglichen. Vorliegende Dokumentationen aus der Kita können für Kinder und Eltern einen enormen Mehrwert haben, bspw. in Bezug auf weitere ergänzende Förderangebote wie etwa Frühförderung. Hier können Diagnostikergebnisse und Entwicklungsdokumentationen wichtige Erkenntnisse liefern.

Die Befragung der Fachkräfte zeigt jedoch, dass die Dokumentation einen erheblichen organisatorischen und zeitlichen Aufwand mit sich bringt, die häufig nicht mit der pädagogischen Arbeit mit den Kindern vereinbar ist, welche jedoch im Mittelpunkt des Handlungsfeldes Kita

stehen sollte: "Es werden mehr administrative Dinge gefordert, die Zeit von der Arbeit am Kind wegnehmen (z. B. Datenschutz, Lerngeschichten, viele Dokumentationen, Statistiken, Qualitätsmanagement, …)" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LI). Hier zeigt sich explizit der Widerspruch zwischen Legitimationsdruck und Handlungszwang in der konkreten Fachkraft-Kind-Interaktion im Rahmen der Dokumentation. Die Sinnhaftigkeit der Dokumentation wird jedoch in Frage gestellt: "1997 habe ich meine Ausbildung abgeschlossen. Da wurde fast gar nichts dokumentiert. Das veränderte sich von Jahr zu Jahr. Mittlerweile wird eine umfangreichere schriftliche Dokumentation für jedes einzelne Kind gefordert. Die Frage ist: Wieviel macht wirklich Sinn? Die Schulen interessiert die Arbeit und die Dokumentation aus der Kita in der Regel kaum bis gar nicht" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, XLVI).

7.4.5 Bedarfe von Eltern und Kindern ↔ Bedarfe von Fachkräften

Wie bereits umfassend dargestellt wurde, hat sich die Betreuung, Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit in den vergangenen Jahren einen starken Umbruch erfahren. Sowohl qualitativ als auch quantitativ kommt der Betreuung in Kitas immer mehr Bedeutung zu, sodass mittlerweile ein Großteil der Kinder im Vorschulalter eine Kita besucht. Diese Entwicklung ist auf den gesellschaftlichen Wandel zurückzuführen. Da die Kita quantitativ die bedeutendste außerfamiliäre Infrastruktur vor dem Schuleintritt darstellt, verschiebt sich auch die Verantwortung für Erziehungs- und Bildungsaufgaben immer stärker aus dem familiären Bereich in die Kita. Wurde die Kita lange Zeit als reine Betreuungseinrichtung angesehen, gehen mit dem gesellschaftlichen Wandel neue Erwartungen an die Betreuung, Erziehung, und verstärkt auch Bildung von Kindern vor dem Schuleintritt einher.

Mit dieser Entwicklung entstehen zahlreiche neue und teilweise diffuse Ansprüche von Politik, Gesellschaft und - mit Blick auf die Kita konkret - Eltern an die Arbeit in Kitas, denen die dort tätigen pädagogischen Fachkräfte gerecht werden müssen. Diese wurden in der soziologischen Perspektive detailliert erläutert. Wie bereits dargestellt wurde, lassen die aktuellen strukturellen Rahmenbedingungen jedoch kaum eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit zu, sodass Fachkräfte nicht adäquat auf die steigenden Anforderungen eingehen können. Dennoch wird vom Personal in Kitas erwartet, diese Herausforderungen zu bewältigen, was oftmals zu Unsicherheit und Überforderung führt. Mit steigenden Bedarfen der Eltern und daraus hervorgehenden Ansprüchen an die pädagogische Arbeit steigen demnach auch die Bedarfe pädagogischer Fachkräfte, etwa an Arbeitsentlastung, fachlicher Weiterbildung und Beratungsangeboten. An dieser Stelle ist ein Widerspruch zwischen den Ansprüchen

der Eltern und Kinder und den Bedarfen pädagogischer Fachkräfte in Kitas erkennbar, der sich unter den aktuellen Rahmenbedingungen nicht kurzerhand auflösen lässt.

Aus diesem Grund soll nun darauf eingegangen werden, worauf sich die beobachtbar steigenden Ansprüche der Eltern als auch auf die Bedarfe pädagogischer Fachkräfte in Kitas konkret zurückführen lassen.

Zunächst einmal ist erkennbar, dass den Bedarfen von Eltern bezüglich der Kindertagesbetreuung im Allgemeinen mehr Aufmerksamkeit zukommt als denen der pädagogischen Fachkräfte. So sind ihre Bedarfe in der Regel besser bekannt und können stärker berücksichtigt werden. Die Bertelsmann Stiftung etwa führt seit 2016 regelmäßig Elternumfragen durch, in denen Eltern nach den Gründen für eine Betreuung ihrer Kinder in der Kita befragt werden, sowie welche Informationsbedürfnisse sie an die Kita haben und wie sie die Beteiligung der Eltern in den Einrichtungen bewerten. Zusätzlich wurden in diesem Rahmen Eltern in der qualitativen Studie "Kita-Qualität aus der Perspektive von Eltern" in Form von Gruppendiskussionen nach ihren Vorstellungen von und Erwartungen an eine "gute" Kita gefragt (vgl. Nentwig-Gesemann, Hurmaci 2020).

Wie bereits in der soziologischen Perspektive dargestellt wurde, ist ein Großteil der Eltern auf einen Betreuungsplatz für ihre Kinder in einer Kita angewiesen, da sie die Betreuung vor allem aufgrund von Berufstätigkeit beider Elternteile nicht in vollem Umfang selbst leisten können. Daher ist der Wunsch nach einer möglichst frühen Betreuung (U3) mit einem möglichst hohen Umfang (vermehrt 45 Stunden pro Woche) bei vielen Eltern groß. Der seit 2013 geltende rechtliche Anspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder unter drei Jahren (§24 SGB VIII) vereinfacht die Vereinbarung von Familie und Erwerbstätigkeit für viele Eltern, auch wenn durch den Anspruch auf einen Betreuungsplatz keine Betreuung in der von den Eltern gewünschten Einrichtung gewährleistet werden muss.

Neben den Anforderungen an die Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung haben in den vergangenen Jahren ebenso die qualitativen Ansprüche der Eltern zugenommen. In der Gesellschaft ist die Leitvorstellung der verantworteten Elternschaft stark präsent, die das Fördergebot der Kinder beinhaltet. Kinder sollen demnach nicht "nebenbei" aufwachsen, sondern durch die Eltern die bestmögliche Unterstützung und Förderung erfahren. Geprägt durch dieses gesellschaftliche Leitbild fühlen sich Eltern oft zentral verantwortlich für das Wohlergehen und den Bildungserfolg ihrer Kinder. Ebenfalls von Bedeutung ist hier "das Gebot der Mutternähe und Aufopferung, das Fremdbetreuung von unter 3-Jährigen ablehnt und die Rückstellung eigener Bedürfnisse hinter die des Kindes fordert" (Ruckdeschel 2015, 16).

Die Herausforderung für Eltern liegt hier im Dilemma, einerseits, etwa aufgrund von Berufstätigkeit, auf einen Betreuungsplatz angewiesen zu sein und sich andererseits für die Entwicklung ihres Kindes zentral verantwortlich zu fühlen, wodurch ein hoher gesellschaftlicher Druck entsteht. "Bei sowohl starkem Individualisierungsdruck als auch bei wachsender gesellschaftlicher Einbindung von Erziehungs-und Bildungsprozessen (Vergesellschaftung) hängt Aufwachsen entscheidend davon ab, ob es gelingt, die familiale Systembildung in die Umweltsysteme einzubetten" (Wolff 2017, 137). Folglich werden in dieser Situation die eigenen Ansprüche oft auf die Kita übertragen (vgl. Nentwig-Gesemann, Hurmaci 2020, 8). Gepaart mit der immer stärkeren Anerkennung der Relevanz frühkindlicher Bildung steigen die Ansprüche der Eltern an qualitativ hochwertige Bildungsarbeit in der Kita enorm.

Die Übertragung von Verantwortung für zuvor familiäre Angelegenheiten in die Kita wurde auch im Rahmen des Lehrforschungsprojektes von den befragten Fachkräften immer wieder als belastend für ihre Arbeit aufgeführt: "Immer umfassendere Dokumentationsaufgaben, immer mehr Vorschriften und Richtlinien, jüngere Kinder in der Kita, Aufgabenumverteilung: die Kita übernimmt, was zu Hause nicht gemacht/geschafft wird, sehr hohe Erwartungen und Forderungen der Eltern seit Erneuerung der Gesetze und Umdenken in der Gesellschaft (Kinder werden immer früher und länger fremdbetreut durch Berufstätigkeit der Eltern, weil es die Kinder fördert / sie sich zu Hause langweilen)" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, I), "Seitdem Mütter mehr Belastungen ausgesetzt sind, Berufstätigkeit, Kinder werden abgeschoben, Kitas sollen die Erziehung übernehmen" (a.a.O., II), "Wir arbeiten immer öfter familienersetzend und nicht ergänzend. Kinder sind stellenweise mehr Stunden am Tag in der Kita als bei den Eltern. Die Forderungen der Eltern werden immer mehr und die Kinder werden immer jünger in der Kita" (a.a.O., LIV).

Die steigende Verantwortung pädagogischer Fachkräfte in Kitas für die frühkindliche Bildung und Erziehung wurde auch durch die Anfang der 2000er Jahre eingeführten Bildungs- und Orientierungspläne forciert. Darunter fällt auch die Beziehung zwischen Fachkräften und Eltern in der Kita, die seither im Sinne der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft immer mehr als Zusammenarbeit statt einer hierarchischen Beziehung angesehen wird (vgl. Nentwig-Gesemann, Hurmaci 2020, 7). Denn "frühkindliche Bildung, Erziehung Betreuung vollzieht sich nicht in einer [...] Kita als abgeschottetem Raum. Vielmehr ist in verschiedenen Kontexten eine Kooperation mit anderen an den Bildungsprozessen beteiligten Personen und Institutionen erforderlich, um Kindern gute Chancen für ihr Aufwachsen zu ermöglichen" (von Balluseck 2017, 11). Mit dieser Aufforderung sowohl an Eltern als auch an Fachkräfte in Kitas ist ein "hohes "Responsibilisierungspotential" verbunden: Beide werden quasi darauf "verpflichtet", die Verantwortung für eine optimale Entwicklung des Kindes zu übernehmen –

damit also Qualitätskriterien zu teilen – und [...] zugleich den Imperativ der Zusammenarbeit anzunehmen" (a.a.O.,8). Folglich steigen die Anforderungen an Fachkräfte in Kitas, sowohl in Bezug auf Bildungsarbeit als auch eine gelingende Elternarbeit betreffend.

Mit der Anmeldung des eigenen Kindes in einer Kita geht für Eltern oft folgende emotional herausfordernde Situation einher: "Sie 'übergeben' ihr Kind einer ersten pädagogischen Institution, in der eventuell andere Regeln, Normen und Werte gelten als in der Familie. Angesichts des jungen Alters der Kinder müssen sie zudem eine Akzeptanz dafür entwickeln, dass sich ihr Kind an andere enge Beziehungspersonen bindet, und sie müssen diesen als Eltern vertrauen" (Nentwig-Gesemann, Hurmaci 2020, 64).

Daraus ergibt sich, dass die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften oft mit Unsicherheiten verbunden ist und eines starken Vertrauensaufbaus bedarf, der für alle Beteiligten anspruchsvoll sein kann. Dazu müssen die unterschiedlichen Perspektiven von Eltern, Kindern und Fachkräften in den Blick genommen werden (vgl. Betz et al. 2019, 10). Dies kann vor allem für Fachkräfte eine Herausforderung darstellen, da Eltern zum Teil sehr heterogene Erwartungen mitbringen. Zwar stimmen die grundlegenden Vorstellungen von guter Kita-Qualität bei einem Großteil der Eltern überein: Eine sichere Betreuung und "gute" Entwicklung des Kindes sowie Kommunikation und Transparenz zählen zu den grundlegenden Wünschen. Dennoch können diese individuell stark ausgeprägt sein sowie von eigenen, familien- bzw. milieuspezifischen Vorstellungen abhängig sein (vgl. Nentwig-Gesemann, Hurmaci 2020, 63).

So zeigte sich auch in der qualitativen Studie "Kita-Qualität aus der Perspektive von Eltern" (Nentwig-Gesemann, Hurmaci 2020), dass bei Eltern keineswegs von einer homogenen Gruppe mit sehr ähnlichen Qualitätsvorstellungen von Kita ausgegangen werden kann. Es konnten stark kontrastierende Vorstellungen der Eltern festgestellt werden, die grob zu drei "Typen" zugeordnet werden können, bei denen es selbstverständlich auch zu Überschneidungen kommen kann.

Zum ersten Typ zählt die Vorstellung von Kita als Ort der Persönlichkeitsentfaltung und Individualität. Hierbei legen Eltern zumeist Wert auf eine vertrauensorientierte Beziehung mit wechselseitiger Anerkennung zu den Fachkräften, doch auch divergierende Vorstellungen können akzeptiert werden. Im Vordergrund steht, dass sich Kinder in der Kita selbst bilden und entfalten. Zum zweiten Typ zählen Vorstellungen von Kita, in denen die Entwicklungsund Leistungsoptimierung im Vordergrund stehen. Eltern mit Qualitätsvorstellungen des zweiten Typs möchten in der Regel als Expert:innen ihrer Kinder anerkannt werden und mit

den Fachkräften gemeinsam an der optimalen Förderung ihrer Kinder arbeiten, wobei sie zum Teil auch konkurrieren können. Zum dritten Typ elterlicher Qualitätsvorstellungen gehört vor allem der Wunsch, dass das Kind in der Kita sicher betreut und erzogen wird. Die Kita wird in erster Linie als Ort mit Betreuungsauftrag gesehen. Eltern mit Vorstellungen des dritten Typs möchten möglichst wenig Einfluss in der Erziehung und Bildung verlieren, sodass viel Wert auf eine Trennung zwischen dem familiären und öffentlichen Rahmen gelegt wird (vgl. ebd.).

Zwar dient diese Einordnung in Typen lediglich als Übersicht elterlicher Qualitätsvorstellungen von Kita, die in der Praxis deutlich individueller ausfallen können und daher in der Regel nicht derart kategorisiert beobachtet werden können. Dennoch verdeutlicht diese Einordnung, dass elterliche Vorstellungen und damit einhergehende qualitative Bedarfe an eine Kita sehr heterogen sein können. Aufgrund dessen ist der Anspruch an pädagogische Fachkräfte hoch, sich auf jeweils sehr individuelle Bedarfe der Eltern einzulassen um eine gelingende Elternarbeit sowie eine Betreuung der Kinder nach elterlichen Vorstellungen gewährleisten zu können.

Für pädagogische Fachkräfte kommt jedoch noch erschwerend hinzu, dass eine gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft nur unter den notwendigen Rahmenbedingungen möglich ist. "Denn ohne die dafür notwendige Ressourcenausstattung in der Kita, gute Personalschlüssel, Zeit für Gespräche und Reflexion sowie Aus- und Weiterbildung ist eine kultur- und ungleichheitssensible Arbeit an den Schnittstellen von Familien und Kita, die auch die Perspektiven der Kinder mitberücksichtigt, nicht zu haben" (Betz et al. 2019, 10).

Mit Blick auf die Befragung im Rahmen des Lehrforschungsprojektes und die bereits in der rechtlichen Perspektive aufgeführten Gesetzesänderungen ist deutlich geworden, dass sich die Rahmenbedingungen in den vergangenen Jahren vor allem für Eltern zum Positiven entwickelt haben und somit vor allem ihre Bedarfe berücksichtigen. Zu nennen ist hier bspw. der gesetzliche Anspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder unter drei Jahren, um die Familien zu entlasten. Viele pädagogische Fachkräfte äußerten in der Befragung Kritik an aktuellen Gesetzen, da der Anspruch an ihre Arbeit dadurch steige und sich die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit verschlechtern, ihre Bedarfe jedoch von Seiten der Politik und Gesellschaft keine ausreichende Berücksichtigung fänden. Neben den Rahmenbedingungen der Arbeit wurden dabei auch die steigenden Anforderungen, insbesondere von Eltern, an die pädagogische Arbeit aufgeführt:

"Mit den letzten 20 Jahren wurde viel im politischen Bereich für Eltern getan. Schriftliche Dokumentationen nahmen / nehmen zu. Kinder gehen mittags nicht mehr nach Hause, sondern essen in der Einrichtung. Dafür steht kein zusätzliches Personal zur Verfügung. Außer einer kurzen Pause sind die Mitarbeiter mittlerweile den ganzen Tag einem Dauerstress ausgesetzt. Elternansprüche werden immer höher. Das, was zu Hause nicht mehr geleistet wird, soll von den Einrichtungen aufgefangen werden" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, XLVIII), "Mit Beginn des Gesetz KiBiz (NRW) sind die Bedingungen für alle schlechter geworden. Durch die Stundenbuchungen geht viel Flexibilität verloren und auch das Personal wird nur nach Stundenbuchung eingesetzt. Leider findet der erhöhte Förderbedarf der Kinder / Beratungsbedarf der Eltern in der gesetzlichen Planung keine Beachtung. Der Fehler liegt im System, wenn die Kita 45 Stunden geöffnet sein muss, das Personal jedoch nur 39 Stunden arbeitet...es entstehen dadurch Randzeiten, in denen die Aufsichtspflicht meines Erachtens nicht immer gewahrt ist. Unser Ansehen als Bildungseinrichtung ist noch lange nicht mit der Schule gleichgestellt, gesellschaftlich, wie auch politisch ... es müsste sich viel ändern, damit Erzieher den Beruf bis zum Eintritt in die Rente 'durchstehen' können." (a.a.O., L), "Mit Beginn vom KiBiz immer mehr Aufgaben, längere Betreuungszeiten, Betreuung jüngerer Kinder, die mehr Aufmerksamkeit benötigen, aber nicht mehr Personal" (a.a.O., XLVI).

Durch diese Ausführung wird deutlich, dass die steigenden Ansprüche seitens Politik und Gesellschaft auch höhere Bedarfe bei den Fachkräften in Kitas bewirken. So führen bspw. die aufgrund steigender Bedarfe ausgebauten Betreuungsmöglichkeiten in Kombination mit bereits bestehendem Fachkräftemangel zu einem schlechteren Personalschlüssel und damit automatisch zu Mehrarbeit für pädagogische Fachkräfte. Hinzu kommen im Zuge der Debatten um die Relevanz frühkindlicher Bildung höhere Anforderungen an die Qualität pädagogischer Arbeit, die Fachkräfte unter den genannten Bedingungen bewältigen müssen.

Der Anspruch von Politik, Gesellschaft und im Speziellen der Eltern an pädagogische Fachkräfte steigt somit sowohl in quantitativer wie auch in qualitativer Hinsicht, ohne dass die
Rahmenbedingungen der Arbeit für pädagogische Fachkräfte entsprechend angepasst werden. Die daraus resultierenden Bedarfe der Fachkräfte, bspw. an einem kindgerechten Personalschlüssel, der u. a. eine Arbeitsentlastung und die Teilnahme an Weiterbildungen ermöglichen könnte, bleiben in politischen Planungen bisher weitestgehend unberücksichtigt.
Werden die Bedarfe pädagogischer Fachkräfte jedoch nicht hinreichend berücksichtigt, kann
auch den Ansprüchen von Eltern an bspw. qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit nicht
nachgekommen werden, da unter den gegebenen Rahmenbedingungen die individuellen
Bedarfe einzelner Kinder im Gruppenalltag kaum Berücksichtigung finden können. So können pädagogische Fachkräfte in Kitas den Anforderungen kaum mehr gerecht werden, je-

doch ebenso wenig dafür verantwortlich gemacht werden. Der Widerspruch liegt darin, dass sich die Umsetzungen, die sich überwiegend an elterlichen Bedarfen orientieren, sowie die Bedarfe von Fachkräften in Kitas gegenseitig bedingen. Daher können unter den aktuellen Rahmenbedingungen die Bedarfe aller Beteiligten nicht gleichermaßen berücksichtigt werden, wodurch sie momentan im Widerspruch zueinander stehen.

8 Veränderungsansätze für das System Kita

In den bisherigen Kapiteln wurde das System Kita detailliert dargestellt. Dazu wurde das Handlungsfeld aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, um politische, rechtliche, soziologische und professionstheoretische Aspekte in die Betrachtung einfließen zu lassen. Daraus resultierend wurden die unterschiedlichen Perspektiven durch Theorieansätze sowie durch die Analyse auf verschiedenen Ebenen miteinander verknüpft. Dabei ist immer wieder deutlich geworden, dass insbesondere die Rahmenbedingungen der Arbeit in Kitas weder förderlich für die Qualität der frühkindlichen Bildung und Erziehung noch für das Arbeitsumfeld von Fachkräften sind. "Durch die Pisastudie ist das Augenmerk auf die Kitas verstärkt worden. Dadurch sind vielfältige Veränderungen in den Aufgaben entstanden, z. B. das Dokumentieren. Außerdem haben die Auffälligkeiten bei Kindern stark zugenommen und die Ansprüche der Eltern an die Arbeit sind höher geworden. Dazu kommt, dass oft das Personal fehlt und man kaum noch gut ausgebildete Erzieher findet. Man muss nehmen was kommt... Der Beruf ist für die Aufgabenvielfalt und Verantwortung zu schlecht bezahlt. Man möchte immer mehr Qualität in der Arbeit mit den Kindern, kann aber die Rahmenbedingungen nicht gewährleisten" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LIV).

Aus der Zusammenführung der Perspektiven und der umfassenden Betrachtung der Gesamtsituation von Kitas lassen sich verschiedene Faktoren ableiten, die das Gelingen (und damit auch ein funktionierendes Fortbestehen) des Systems bzw. Handlungsfeldes bedingen. Dabei sind sowohl das Gelingen einer qualitativ hochwertigen frühkindlichen Bildung und Erziehung als auch die Kita als Arbeitsort von Fachkräften zu berücksichtigen. Es wurde erläutert, dass viele dieser Faktoren seit Jahren bekannt sind und dennoch keine Verbesserung, sondern vielmehr eine Verschlechterung der Bedingungen stattgefunden hat. Dadurch wird die Notwendigkeit der Formulierung und Umsetzung von Veränderungsansätzen umso akuter.

Diese Veränderungsansätze sind bisweilen nur analytisch bzw. zur Darstellung voneinander trennbar, inhaltlich weisen sie jedoch Zusammenhänge auf, die in der Betrachtung berück-

sichtigt werden müssen. Aus diesem Grund kann keiner der hier vorgestellten Veränderungsansätze für sich allein stehend betrachtet werden; sie bedingen sich gegenseitig. Die Ansätze sind so gedacht, dass die Bedarfe aller Akteur:innen möglichst weitgehend berücksichtigt werden können, um bspw. dem Widerspruch zwischen den Bedarfen von Eltern und Fachkräften entgegenzuwirken. Um dies umsetzen zu können, ist bei Veränderungen unumgänglich, dass die Akteur:innen des Systems Kita (Kinder, Eltern, Fachkräfte, "die Politik", "die Gesellschaft" usw.) einbezogen und an grundlegenden Entscheidungen beteiligt werden.

8.1 Kindgerechter Personalschlüssel

Die Einführung eines kindgerechten Personalschlüssels ist die vermutlich grundlegendste und am häufigsten diskutierte Veränderung in Bezug auf das System Kita. Es handelt sich nicht um eine innovative Forderung, da die Problematik um den Personalschlüssel in der Kita bereits seit Jahren bekannt ist. Bereits in der 2013 durch Jungbauer und Ehlen durchgeführten Studie zur Stressbelastung wurde die mangelnde Personalausstattung bzw. der zu geringe Personalschlüssel in Kitas als "Stressquelle Nr. 1" identifiziert (vgl. Jungbauer, Ehlen 2013, 53). Dennoch wurde die Forderung um einen kindgerechten Personalschlüssel bisher nicht ausreichend umgesetzt, stattdessen hat sich die Lage durch den Kita-Ausbau und den bestehenden Fachkräftemangel sogar enorm verschärft, weshalb diese Forderung aktueller denn je ist.

Es konnte deutlich gemacht werden, dass in diesem Arbeitsfeld ein gravierender Fachkräftemangel besteht, dem ausschließlich durch deutliche Verbesserung der personellen Ausstattung entgegengewirkt werden kann. Eine solche Verbesserung hätte auf verschiedenen Ebenen einen positiven Einfluss: Zunächst haben Kinder vor dem Hintergrund der UN-Kinderrechtskonvention den Anspruch auf eine angemessene Personalausstattung sowohl in Bezug auf Anzahl als auch auf Qualifikation des Personals (vgl. Bertelsmann Stiftung 2019, 14). Momentan liegt jedoch in 78% der Kitas kein kindgerechter Personalschlüssel vor (vgl. Bertelsmann Stiftung 2020). Die tatsächliche Fachkraft-Kind-Relation im Alltag zeigt noch gravierendere Mängel auf: Beispielsweise entspricht ein Personalschlüssel von 1:7,5 einer tatsächlichen Fachkraft-Kind-Relation im Kita-Alltag von 1: 11,2 (vgl. Bertelsmann Stiftung 2019, 15). Auch die Gruppengröße ist in 70% der Kitas nicht kindgerecht (vgl. Bertelsmann Stiftung 2020). Durch eine Verbesserung der Personalsituation könnte somit zunächst eine kindgerechte Umgebung geschaffen werden, in denen den Ansprüchen an frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung besser gerecht werden könnte.

Des Weiteren ist die mangelnde Personalausstattung der Hauptauslöser für arbeitsbedingten Stress bei Fachkräften in Kitas (vgl. Jungbauer, Ehlen 2013, 53). Diese Aussage lässt sich durch die Daten des Lehrforschungsprojektes bestätigen - hier geben 76,7% der Fachkräfte an, die Gruppengröße als belastend zu empfinden. Insbesondere Personalausfälle durch Krankheit, die nicht kompensiert werden können, sind thematisiert worden.

Weitere Faktoren, die von Fachkräften als belastend beschrieben werden, sind neben der mangelnden Personalausstattung zu viele gleichzeitige Anforderungen sowie die Lautstärke am Arbeitsplatz. Hier kann durch einen angepassten Personalschlüssel und damit einhergehend kleineren Gruppen deutliche Verbesserung geschaffen werden, was insgesamt zu einer weniger belastenden Arbeitsatmosphäre in Kitas führt.

Um den Personalschlüssel nach den Empfehlungen der Bertelsmann Stiftung auf ein kindgerechtes Niveau zu bringen, werden zusätzlich ungefähr 106.500 Vollzeitkräfte benötigt (vgl. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) 2020, 15). Wie im Kapitel zur Deprofessionalisierung erläutert wurde, scheint es jedoch unmöglich, in diesem Jahrhundert noch eine kindgerechte Personalausstattung und ausreichend Plätze zu realisieren (vgl. Textor 2021). Da die Personalsituation keineswegs tragbar ist, sind an dieser Stelle die Akteur:innen der Politik mehrfach gefordert: Es müssen gleichzeitig ausreichend Kita-Plätze zur Verfügung gestellt werden, die jedoch auch für Eltern bezahlbar gestaltet sein müssen (vgl. Rauschenbach, Meiner-Teubner 2019). Außerdem müssen Fachkräfte für das Handlungsfeld Kita akquiriert werden sowie die bereits dort tätigen Fachkräfte möglichst im Arbeitsfeld gehalten werden, während zusätzlich die Arbeitsbedingungen verbessert werden müssen, ohne die Anforderungen von Kindern und Eltern aus dem Blick zu verlieren. Um diese Fachkräfte akquirieren zu können, müssen im System Kita weitere Veränderungen vorgenommen werden, um den Beruf bzw. das Berufsfeld attraktiver zu gestalten. Ein Aspekt dessen ist sicherlich die Neu- bzw. Umstrukturierung der Erzieher:innenausbildung, die in Kapitel 8.4 betrachtet wird.

Aus soziologischer Perspektive betrachtet, werden soziale Ungleichheiten durch mangelnde Qualität in der frühkindlichen Bildung verstärkt. Die Qualität der frühkindlichen Bildung kann derzeit als mangelhaft beschrieben werden, da die strukturellen Bedingungen keine höhere Qualität zulassen - den Fachkräften fehlt für die individuelle Bildung und Förderung der Kinder zumeist die Zeit. Ein höherer Personalschlüssel würde im Umkehrschluss somit die Qualität frühkindlicher Bildung verbessern und dazu beitragen, soziale Ungleichheiten abzubauen bzw. nicht zusätzlich zu intensivieren. So könnte auf die Bedarfe einzelner Kinder und Eltern adäquater reagiert und eingegangen werden, insbesondere z. B. beim Vorliegen einer

Behinderung oder eines Migrationshintergrundes. Dieser Anspruch kann aus der politischen Perspektive und damit durch politische Akteur:innen kaum ignoriert werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Verbesserung der Personalsituation in Kitas für sämtliche Akteur:innen vielfältige positive Effekte hätte. Bekanntermaßen ist dies jedoch äußerst schwierig zu realisieren. Hier kann nicht ausschließlich die Politik als zuständig adressiert werden, sie ist jedoch durchaus zu einem großen Teil in der Pflicht. Daher werden hier und in den folgenden Veränderungsansätzen die Voraussetzungen für die Schaffung einer besseren Personalsituation grundlegend formuliert.

Ein relevanter Punkt für die verstärkte Akquise neuer Fachkräfte für das Handlungsfeld Kita ist das Gehalt bzw. die teilweise vollständig fehlende Vergütung der fachschulischen Ausbildung. Hier können durchaus Parallelen zur Tarifeinigung bezüglich der Bezahlung von Auszubildenden in Gesundheits- und Pflegeberufen hergestellt werden: Vor 2018 handelte es sich bei Ausbildungsberufen im Gesundheitssektor zum Teil um unbezahlte Ausbildungen, wie es (ausgenommen die praxisintegrierten Ausbildungen "PiA" und "OptiPrax") im Erzieher:innenberuf noch immer Normalität ist. Mit einer Tarifänderung im Oktober 2018 sind Auszubildende in den Berufen des:der medizinisch-technischen Assistent:in, Physiotherapeut:in, Diätassistent:in, Ergotherapeut:in und einigen weiteren in den Tarifvertrag für Auszubildende des öffentlichen Dienstes aufgenommen worden (vgl. Vereinigung der kommunalen Arbeitgeberverbände 2018). Seither sind diese Ausbildungen in Anlehnung an die Ausbildung in der Krankenpflege vergütet. Ebenso wurden im Jahr 2014 bspw. die Ausbildungsvergütungen für Rettungsassistent:innen (heute differenziert zwischen Rettungs- und Notfallsanitäter:innen) eingeführt. Diese Beispiele zeigen, dass die Ansprüche an diesbezügliche Veränderungen durchaus umsetzbar sind. Solche tariflichen Entwicklungen sind auch für Auszubildende im Erzieher:innenberuf vorstellbar, umsetzbar und zwingend notwendig.

Überdies muss das Arbeitsfeld unabhängig von der beruflichen Qualifikation der Fachkräfte zwangsweise attraktiver gestaltet werden, u. a. durch die Veränderung berufsspezifischer Belastungsfaktoren, einer Neu- bzw. Umstrukturierung der Erzieher:innenausbildung, dem Schaffen eines Berufsverbandes für Erzieher:innen usw. Daher wird auf diese relevanten Faktoren in den folgenden Veränderungsansätzen eingegangen.

8.2 Veränderung berufsspezifischer Belastungsfaktoren

Ebenfalls seit Jahren bekannt sind die berufsspezifischen Belastungsfaktoren, die mit der Arbeit in Kitas einhergehen. Bereits im Jahr 1999 gaben in der Mitarbeiter:innenbefragung der Landesvereinigung für Gesundheitsförderung Schleswig-Holstein e.V 74% der Fachkräfte an, sich aus unterschiedlichen Gründen beruflich belastet zu fühlen, was auch das Privatleben in verschiedenem Maße beeinträchtigte (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2002). Im Jahr 2002 gab es eine weitere Erhebung zur Arbeitsbelastung von Erzieher:innen, in denen festgestellt wurde, dass die psychische Gesundheit von Erzieher:innen in Kitas um 8,2% schlechter war als der Vergleichswert der arbeitenden Bevölkerung (vgl. ebd.). Hier kann (insbesondere heutzutage) von einer weitaus höheren Dunkelziffer ausgegangen werden, was sich durch die seit dem Jahr 2002 stark gestiegenen Anforderungen an die Arbeit in Kitas begründen lässt. Durch die steigenden Anforderungen sind auch die Belastungen im Berufsfeld Kita gestiegen. Demnach handelt es sich um schwerwiegende gesundheitliche Folgen, die, so zeigt es die praktische Erfahrung, in kaum einem anderen Handlungsfeld akzeptiert werden würden. So wird bspw. für Fachkräften in anderen Handlungsfeldern ergonomisches Sitzmobiliar zur Verfügung gestellt. Die Vorstellung, dass Fachkräfte, die bspw. Bürotätigkeiten ausüben, keine angemessenen Stühle zur Verfügung gestellt bekämen, ist nahezu absurd, während dies in Kitas der Realität entspricht.

Es wäre jedoch möglich, die genannten Belastungsfaktoren zum Teil verhältnismäßig unkompliziert deutlich zu entschärfen. Dies kann dazu beitragen, dass Fachkräfte in Kitas länger in ihrem Beruf arbeiten können und nicht nach wenigen Jahren, meist aus gesundheitlichen Gründen, das Handlungsfeld verlassen müssen. Insbesondere für die große Gruppe der älteren Fachkräfte, die besonders die körperlichen Anforderungen als belastend beschreiben (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, 20), können vergleichsweise einfache Entlastungsmöglichkeiten eine enorme Erleichterung darstellen. Diese Möglichkeiten können an dieser Stelle sehr konkret benannt werden.

Körperliche Beschwerden wie Rücken-, Nacken- oder Kopfschmerzen sind bei Fachkräften in Kitas vor allem auf körperliche Belastungen wie das Heben und Tragen von Kindern sowie das Sitzen auf Kinderstühlen zurückzuführen, was in der Praxis oft der Realität entspricht. Dem könnte bspw. durch die Verwendung von Treppen oder Hockern an Wickeltischen entgegengewirkt werden, sodass Kinder nicht hochgehoben werden müssen. Auch Stühle in einer angemessenen Größe und Sitzhöhe für erwachsene Menschen sind unumgänglich um rückenschonender als Kinderstühle zu sein, würden "normale" Stühle bereits ausreichen, in der Praxis müssen Bürostühle jedoch besondere Anforderungen erfüllen, die von Trägern

der Kitas jedoch häufig schlichtweg nicht finanziert werden (können). Eine geringfügige Entlastung würden bspw. auch Tische in einer Höhe schaffen, die für Erwachsene ausgelegt ist und mit höhenverstellbaren Stühlen für Kinder (sogenannte "TrippTrapp-Stühle") ausgestattet werden, sodass für Fachkräfte zumindest eine aufrechte Sitzposition gewährleistet werden kann. Auch Stühle, die für Erwachsene und Kinder gleichermaßen nutzbar sind, können hier eine passende Option sein.

Konzentrationsschwierigkeiten bei Fachkräften in Kitas sind u. a. auf die erhöhte und dauerhafte Lärmbelastung zurückzuführen, worauf in Kapitel 2.2 eingegangen wurde. Die grundlegendste und effektivste Maßnahme gegen Lärm in der Kita wäre die Reduktion der Gruppengröße. Der (eigentlich rechtlich vorgeschriebene) Gehörschutz ist in der Kita in der Realität kaum praktikabel, da zur Betreuung von Kindern stets alle Sinne erforderlich sind. Hier gäbe es jedoch diverse andere Möglichkeiten der (zumindest geringfügigen) Lautstärkeverringerung, wie bspw. Akustikdecken und andere schallabsorbierende Materialien. "Häufig angeführte Argumente in Bezug auf optische Gestaltung und Kosten erscheinen fast schon lapidar, wenn betrachtet wird, welchen immensen Einfluss die akustische Umgebung auf Inklusion, Schülerverhalten, die Durchführbarkeit von differenziertem Unterricht und die Lehrergesundheit hat" (Brokmann 2013, 219). Dies trifft ebenso wie auf Schulunterricht und Lehrer:innen auch auf frühkindliche Bildung in der Kita und die dort tätigen Fachkräfte zu. Schallabsorber für Wände und Decken sind auch in bunten Farben und kindgerechten Motiven erhältlich und können so im doppelten Sinne zu einer positiveren Umgebung beitragen. Wie in Kapitel 2.2.2 beschrieben wurde, zählen neben Hörschädigungen auch Veränderungen von Blutdruck, Herzfrequenz und anderen biologischen Faktoren zu den Auswirkungen dauerhafter Lautstärkebelastung. Die gesundheitlichen Auswirkungen dauerhafter Lärmbelastungen sind demnach so gravierend, dass sie keineswegs ignoriert werden dürfen.

Entlastung durch Verteilung von Arbeitsaufgaben

Wie praktische Erfahrungen sowie die Antworten der Fachkräfte im Lehrforschungsprojekt zeigen, sind pädagogische Fachkräfte in Kitas oft dazu verpflichtet, viele gleichzeitige Anforderungen zu erfüllen, auch solche, die nicht originär in die Tätigkeit einer pädagogischen Fachkraft fallen. Hier sind bspw. das Kochen, das Sauberhalten der Räumlichkeiten innerhalb der Einrichtung sowie Verwaltungstätigkeiten zu nennen. "Wie kann es sein, dass wir alles auf einmal erledigen müssen, inkl. Küche" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, XLVII) - dieses Zitat zeigt sehr deutlich einen Veränderungsbedarf im Bereich der Verteilung von Arbeitsaufgaben. Das pädagogische Kita-Personal muss hier durch Hauswirtschafts- und Verwaltungskräfte unterstützt werden (vgl. Textor 2021).

In diesem Kontext ist auch die Freistellung der Kita-Leitungen von der pädagogischen Arbeit in der Gruppe zu nennen. Führungskräfte in Kitas widmen sich zu weniger als der Hälfte ihrer Arbeitszeit ausschließlich Leitungsaufgaben. Dadurch sind sie in der Regel einer doppelten Belastung durch die pädagogische Arbeit auf der einen Seite und Organisation und Management auf der anderen ausgesetzt (vgl. Strehmel 2017, 53f.). "Es gibt viele administratorische, Leitungs- und Führungsaufgaben in einer großen Einrichtung. Hier muss mittlerweile entschieden werden, welche Aufgaben gerade die wichtigsten sind. Alles andere bleibt liegen. Oft muss die Leitung in der päd. Gruppe "aushelfen" weil Personal krank ist, länger ausfällt etc. Es gibt wenig Fachkräfte auf dem Markt, die eingestellt werden können, um Personalmangel auszugleichen. Eine 100% Freistellung der Leitungskräfte ist unumgänglich, wenn man die Aufgaben erledigen will, die gemacht werden MÜSSEN! Eine Leitung muss auch leiten können und entsprechende Zeit dafür bekommen!" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LII)

Die Leitungsfreistellung ist zwar rechtlich geregelt: "§29 (2) KiBiz - Die Leitung einer Tageseinrichtung für Kinder soll anteilig oder vollständig von der unmittelbaren pädagogischen Arbeit mit den Kindern freigestellt sein. Der Einrichtungsleitung stehen je Gruppe mindestens fünf Stunden Leitungszeit wöchentlich zur Verfügung. Bei einer regelmäßigen Betreuungszeit von 35 Stunden erhöht sich die Leitungszeit auf mindestens sieben Stunden und bei einer regelmäßigen Betreuungszeit von 45 Stunden auf mindestens neun Stunden je Gruppe". Durch Personalausfälle aufgrund von Krankheit, Beschäftigungsverbot o.ä. sind diese Leitungsfreistellungszeiten in der Praxis jedoch häufig nicht umsetzbar, wie auch das o.g. Zitat zeigt. Die doppelte Belastung durch die pädagogische und gleichzeitige organisatorische Arbeit entsteht unter Umständen ein deutlich zu hohes zeitliches Arbeitspensum. Hier müssen praxisorientierte Lösungen gefunden werden, um sowohl die pädagogischen Fachkräfte in der Gruppe als auch die Leitungskräfte zu entlasten. Auch dies steht in engem Zusammenhang mit einer deutlichen Verbesserung des Personalschlüssels.

Insgesamt würde die Verteilung der Arbeitsaufgaben in der Kita auf verschiedene Personen bzw. die Entlastung des pädagogischen Personals durch den Einsatz anderer Kräfte erheblich zur Steigerung der Qualität der pädagogischen Arbeit sowie zur Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relation beitragen. Die Konsequenzen auch für die Kinder sind demnach positiv.

Schutz vor Infektionskrankheiten

"Kranke Kinder sind ein ständiges Thema und verunsichern immer wieder" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LXIX). Insbesondere durch die Corona-Pandemie und ihre Folgen ist die Thematik der Infektionskrankheiten sehr präsent geworden. Bis zu einem gewissen Grad

lässt sich davon ausgehen, dass ein erhöhtes Risiko, an ansteckenden Krankheiten zu erkranken, im Umgang mit Kindern (ebenso wie im privaten Bereich) der Normalität und der
Realität entspricht. Insbesondere in der Pflege kranker Kinder ist die Ansteckung unter Umständen unvermeidlich. Grundsätzlich regelt das Infektionsschutzgesetz den Umgang mit
ansteckend erkrankten Kindern in der Kita. Hier ist in §34 geregelt, in welchen Fällen Kinder
Kitas und andere Gemeinschaftseinrichtungen nicht besuchen dürfen (vgl. Bundeszentrale
für gesundheitliche Aufklärung 2022). Dementsprechend sind Kitas nicht in der Pflicht, ansteckend erkrankte Kinder aufzunehmen bzw. zu betreuen.

Dennoch beschreiben Fachkräfte, dass Kinder trotz ansteckender Erkrankungen in die Kita gebracht werden, was zum Großteil durch die Überforderung der Eltern, eine anderweitige Betreuung zu organisieren, bedingt ist. Für Fachkräfte ist dies jedoch problematisch, "da Erzieher immer wieder an ihre Grenze kommen und oft krank werden. Kinder kommen einfach krank in die Kita!" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, XLVII). Ein "hoher Krankenstand [und] kranke Kinder in der Einrichtung" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LVIII) führen zu zusätzlichen Belastungen der Fachkräfte. Neben den Belastungen für Fachkräfte ist es auch für Kinder sehr stressig und wenig förderlich, in Krankheitssituationen die Kita zu besuchen und von ihren Bezugspersonen getrennt zu sein.

Hier können und müssen ganz konkrete Entlastungsmöglichkeiten sowohl für Eltern und Kinder als auch für Fachkräfte geschaffen werden. Eine Möglichkeit ist hier die o.g. Unterstützung pädagogischer Fachkräfte durch Haushalts- und Reinigungskräfte, um eine gründliche Reinigung und Desinfektion der Räumlichkeiten zu gewährleisten. Außerdem könnten Betreuungsalternativen für berufstätige Eltern geschaffen werden, wenn die Betreuung des kranken Kindes außerhalb der Kita nicht gewährleistet werden kann - denkbar wäre hier bspw. die Einrichtung von "Quarantänegruppen" als absolute Notlösung.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Eindeutig ist, dass die Reduktion der spezifischen Belastungsfaktoren zu einem positiveren Arbeitserleben beiträgt (vgl. Jungbauer, Ehlen 2013, 53f.) und somit Arbeitszufriedenheit und -qualität sowie Leistungsfähigkeit der Fachkräfte steigern kann.

Um einem "Fachkräfteverschleiß" im Bereich der Kitas entgegenzuwirken, müssen demnach die genannten Belastungsfaktoren deutlich verringert werden. Dazu sind die hier genannten Möglichkeiten verhältnismäßig einfache Methoden, die jedoch bereits deutliche Erleichterungen schaffen könnten. Es stellt sich die Frage, warum die Belastungen im Handlungsfeld Kita

trotz bisweilen offensichtlicher Verstöße gegen Maßnahmen des Arbeitsschutzes und trotz der Möglichkeiten der Veränderungen seit Jahren scheinbar wissentlich hingenommen werden. Hier ist zu vermuten, dass es sich hauptsächlich um finanzielle Hürden bzw. die Uneinigkeiten über Zuständigkeiten der Kostenübernahmen handelt. Statt ernsthaften Veränderungen werden auch an dieser Stelle häufig einfach die Fachkräfte für die Situation bzw. deren mangelnder Veränderung verantwortlich gemacht (typisch sind hier aus Erfahrung Aussagen wie "Warum lasst ihr euch das denn dann gefallen?"). Eine erheblich erhöhte Wertschätzung des Handlungsfeldes sowie insbesondere des Erzieher:innenberufs könnte hier Aufmerksamkeit schaffen und so dazu beitragen, die genannten Problematiken zu verringern.

8.3 Kitas als Teil des Bildungssystems

Wie in der rechtlichen Perspektive erläutert wurde, ist die Kita in Deutschland, im Gegensatz zu einem Großteil der anderen europäischen Länder, bislang rechtlich nicht dem Bildungssystems zugehörig. Obwohl Bildung in der Elementarpädagogik eine immer größere Rolle spielt, sind Kitas seit der Zuordnung zum Reichsjugendwohlfahrtsgesetz im Jahre 1922 rechtlich nach wie vor Teilbereich der Kinder- und Jugendhilfe. In der soziologischen Perspektive wurde auf die historisch begründbaren Ursachen hierfür eingegangen. Erstaunlich ist, dass sich an diesem Umstand bis heute nichts verändert hat, obwohl dies augenscheinlich auf alle Beteiligten negative Auswirkungen hat.

Dies wird u. a. in den Auswirkungen auf das Ansehen der Kita und des pädagogischen Personals, das in der Kita tätig ist, deutlich. In der Befragung der Fachkräfte im Rahmen des Lehrforschungsprojektes wurden Vergleiche zwischen Kita und Schule aufgeführt, in denen die Kita aufgrund der rechtlichen Ungleichstellung meist der Schule untergeordnet wird: "Unser Ansehen als Bildungseinrichtung ist noch lange nicht mit der Schule gleichgestellt, gesellschaftlich, wie auch politisch ... es müsste sich viel ändern, damit Erzieher den Beruf bis zum Eintritt in die Rente 'durchstehen' können" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, I), "Die Kita wird nach und nach mehr als Bildungseinrichtung anerkannt, wenn es auch noch ein langer Weg zur Anerkennung auf Augenhöhe mit der Schule ist. Dadurch und durch den Rechtsanspruch stehen die Einrichtungen mehr im Fokus der Öffentlichkeit, unter Beobachtung und 'in Konkurrenz' zueinander. Was natürlich auch zur Verbesserung der Professionalität beiträgt" (a.a.O., LIII), "Von der Öffnung der Schulen [nach dem Lockdown in der Corona-Pandemie] konnte man mehrfach in der Presse hören. Von den KiTas und den Jugendheimen liefen die Infos spärlich, wobei meine Kolleg*innen keinen Abstand durch ein

Pult, Maske oder ähnliches hatten. Irgendwie haben wir immer noch eine andere Lobby, obwohl jeder weiß, wie wichtig frühkindliche Bildung ist" (a.a.O., LXXVII).

Zwischen der steigenden Anerkennung der Relevanz frühkindlicher Bildung auf der einen Seite und der rechtlichen Einordnung der Kita außerhalb des Bildungssystems auf der anderen zeigt sich ein Paradoxon, das wohl nur durch die Eingliederung der Kita ins Bildungssystem aufgelöst werden kann. Dadurch könnten sich Kitas von ihrem Stigma als reine Betreuungseinrichtungen loslösen und eine höhere gesellschaftliche Anerkennung erlangen. Insbesondere pädagogische Fachkräfte in Kitas fordern daher die rechtliche Eingliederung der Elementarpädagogik in das Bildungssystem. Aus diesem Grund lohnt sich ein Blick auf mögliches Potenzial, das diese Veränderung mit sich bringen könnte.

Unter der Annahme, dass Kitas Teil des Bildungssystems wären, würde der frühkindlichen Bildung in der Öffentlichkeit vermehrt Aufmerksamkeit zukommen. Obwohl die Relevanz frühkindlicher Bildung bereits seit Langem bekannt ist, kommt dem Bildungsaspekt ab der Grundschule allgemein noch immer eine höhere Bedeutung zu. Zwar etabliert sich mittlerweile auch die Bezeichnung der Kitas als Einrichtungen frühkindlicher Bildung, doch steht in der öffentlichen Wahrnehmung noch immer der Aspekt der Betreuung im Vordergrund. Dass eine Assoziierung der Kita mit Betreuung vor allem durch Sprache beeinflusst wird, zeigt sich durch Bezeichnungen wie der "Notbetreuung" zur Zeit des Pandemiebetriebs. Aufgrund des dreigliedrigen Auftrags der Kita zur Bildung, Betreuung und Erziehung könnte demnach statt von "Betreuungsplätzen" ebenso die Rede von "Bildungsplätzen" sein. Der allgemein als scheinbar weniger wichtig angesehene Bildungsaspekt der Kita ist jedoch nicht auf die tatsächliche Relevanz der jeweiligen Bildungsarbeit zurückzuführen, sondern lediglich auf die historische Entwicklung der Kitas, die lange Zeit als reine Betreuungseinrichtungen angesehen wurden und ihren Bildungsauftrag im Gegensatz zur Schule daher erst legitimieren müssen. Eine rechtliche Gleichsetzung von Kita und Schule würde diesen Schritt vereinfachen und die Relevanz frühkindlicher Bildung im öffentlichen Meinungsbild fester etablieren.

Hinzu kommt, dass Kitas durch die rechtliche Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe aktuell von einer Vielzahl von Trägern sowohl der öffentlichen als auch der freien Jugendhilfe betrieben werden. Den Trägern der freien Jugendhilfe wird durch den Gesetzgeber eine inhaltliche Gestaltungsfreiheit gewährt, was dazu führt, dass die deutsche Kita-Landschaft durch konzeptionelle Vielfalt geprägt ist. Eine Aufgabe der konzeptionellen Vielfalt zugunsten eines einheitlichen und verbindlichen Bildungsplanes hätte den Autonomieverlust der freien Träger zur Folge. Dennoch ist ein einheitlicher Bildungsplan zu befürworten, da durch die Gestaltungsfreiheit einer Vielzahl verschiedener Träger auch Schwankungen in der Qualität

pädagogischer Arbeit nicht ausschließbar sind. Durch eine Vereinheitlichung ließe sich die Qualität besser kontrollieren und vergleichen (vgl. Franke-Meyer 2016).

Positive Auswirkungen dieser Veränderung auf die Rahmenbedingungen in Kitas sind in Ländern erkennbar, in denen die Kita bereits Teil des staatlichen Bildungssektors ist: "In den Ländern, in denen die frühpädagogischen Kernfachkräfte staatliche Angestellte sind (beispielsweise in Slowenien) bzw. im staatlichen Bildungssektor arbeiten (wie teilweise in England, Italien und Ungarn), sind die Rahmenbedingungen insgesamt [...] weitaus stärker geregelt als in den Ländern mit besonders heterogenen Träger- und Arbeitgeberstrukturen - wie in Deutschland oder im nicht-staatlichen Sektor in England - wo die Rahmenbedingungen nicht nur vielschichtig, sondern von der Tendenz her wenig reguliert im Sinne von träger- übergreifenden Verbindlichkeiten sind" (Oberhuemer 2017, 102). Somit wären bezüglich der Rahmenbedingungen auch in Deutschland positive Effekte der Eingliederung der Kita in das Bildungssystem zu erwarten.

Würde die Relevanz der elementarpädagogischen Bildungsarbeit mit der Relevanz schulischer Bildungsarbeit für die kindliche Entwicklung auch rechtlich gleichgestellt, ließe sich mit der Eingliederung der Kita ins Bildungssystem ein verpflichtender Besuch der Kita, ähnlich der Schulpflicht, rechtfertigen sowie ermöglichen. In der Befragung im Lehrforschungsprojekt wurde von Fachkräften häufig angeführt, dass Kinder zum Teil nur unregelmäßig in die Kita gebracht werden, wodurch der Bildungsauftrag gefährdet wird: "Zunehmend lassen Eltern ihre Kinder oft zu Hause, z. B. weil die Kinder 'keine Lust' haben. Eltern wollen Konflikten aus dem Weg gehen. Dass sie ihren Kindern damit schaden, ist ihnen nicht bewusst" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LXIV), "Eltern sehen nicht, dass es wichtig für die Entwicklung der Kinder ist, regelmäßig in die Kita zu kommen" (ebd.), "Das Kind muss ständig neu eingewöhnt werden, da es so häufig fehlt" (ebd.). Durch den verpflichtenden Besuch der Kita könnte eine Regelmäßigkeit gewährleistet werden, die eine bessere Förderung der Kinder erreichen und Fachkräfte entlasten würde. Im Umkehrschluss würde die Pflicht des Kitabesuchs ebenso den Anspruch auf einen Betreuungsplatz bedeuten. Im Optimalfall geht damit eine individuelle Entwicklungsförderung für Kinder einher, die ansonsten aus unterschiedlichsten Gründen keine Kita besuchen bzw. nicht regelmäßig besuchen würden. Die durch Pflicht und Anspruch garantierte Betreuung aller Kinder in einer Kita könnte positive Auswirkungen auf die Verringerung von sozialen Ungleichheiten nehmen.

Bei diesem Aspekt gilt allerdings zu beachten, dass eine verpflichtende Betreuung aller Kinder in einer Kita unter dem aktuellen Fachkräftemangel kaum zu gewährleisten wäre, da zunächst ein guantitativer Betreuungsplatzausbau stattfinden und das benötigte und auch ent-

sprechend qualifizierte Personal zur Verfügung stehen müsste. Wie in den vorangegangenen Kapiteln ausgeführt wurde, hat eine Steigerung der Quantität oftmals eine Reduzierung der Qualität der pädagogischen Arbeit zur Folge. Dieser Effekt wäre im Rahmen der Eingliederung der Kita in das Bildungssystems wenig zielführend. Bereits jetzt liegen erkennbare Defizite in der Strukturqualität von Kitas vor, die Veränderungen bedürfen, um überhaupt ausreichend Bildungsangebote ermöglichen zu können. Aus diesem Grund ist die Forderung nach der Eingliederung der Kita in das Bildungssystem mit weiteren Veränderungsansätzen verknüpft, wie etwa dem noch folgenden Ansatz einer Neustrukturierung der Erzieher:innenausbildung.

Doch auch die Eingliederung der Kita in das Bildungssystem selbst ließe darauf hoffen, den Personalmangel in diesem Arbeitsfeld zu verringern. Durch die damit einhergehende gesellschaftliche Höherbewertung der Kita wäre auch eine Aufwertung des Erzieher:innenberufs zu erwarten. An dieser Stelle ist auf Kapitel 8.1 zu verweisen, in dem auf die Aufwertung des Erzieher:innenberufs umfangreicher eingegangen wurde. Wie bereits mehrfach verdeutlicht wurde, fühlen sich pädagogische Fachkräfte in Kitas in ihrer Tätigkeit von Politik und Gesellschaft noch immer nicht ausreichend anerkannt. Wären pädagogische Fachkräfte in Kitas in ihrer Tätigkeit Lehrer:innen an Schulen gleichgestellt, wäre ein höheres Ansehen der Erzieher:innen in der Gesellschaft ebenso wie ein höheres Gehalt anzunehmen, welche das Arbeitsfeld für Interessierte an der Erzieher:innenausbildung und vor allem auch für Absolvent:innen (früh-) pädagogischer Studiengänge attraktiver gestalten würde. Dies würde sowohl Einfluss auf den Fachkräftemangel nehmen als auch die Professionalisierung der Frühpädagogik vorantreiben.

An dieser Stelle ist die Anmerkung relevant, dass eine Eingliederung der Kita in das Bildungssystem zunächst einmal nur eine Änderung der Rechtslage bedeuten würde und hingegen nicht, dass die Kita sich an der Schule orientieren müsste. Eine Eingliederung der Kita in das Bildungssystem hätte nicht automatisch zur Folge, dass der Bildungsauftrag verändert werden müsste und pädagogische Fachkräfte erneut steigenden Anforderungen ausgesetzt wären. Auch der Anspruch an die Kinder würde und dürfte demnach nicht steigen, da die Eingliederung in das Bildungssystem nicht mit einem steigenden Leistungsdruck verbunden sein sollte. Die Kita hat bereits einen eigenen Bildungsauftrag, der sich durch die Eingliederung der Kita ins Bildungssystem lediglich besser umsetzen ließe. Aus diesem Grund wäre eine Eingliederung der Kita in das Bildungssystem, wie es in vielen europäischen Ländern bereits erprobt ist, für alle Beteiligten gewinnbringend und würde für das Arbeitsfeld Kita zukunftsweisende Verbesserungen ermöglichen.

8.4 Neustrukturierung der Erzieher:innenausbildung

Im Verlauf dieser Arbeit ist deutlich geworden, dass zum einen bereits jetzt ein enormer Fachkräftemangel im frühpädagogischen Bereich zu erkennen ist, der sich in den nächsten Jahren weiter verschärfen wird und sich zum anderen das bestehende Personal in Kitas nicht mehr ausreichend auf die sich verändernden Anforderungen des Arbeitsfelds vorbereitet fühlt. Vor allem in der Professionsperspektive wurde darauf eingegangen, dass die fachschulische Erzieher:innenausbildung in Deutschland aus diesen Gründen zunehmend in der Kritik steht. Die gesellschaftlich immer stärker anerkannte Relevanz der frühkindlichen Bildung, die Forderung nach besserer Qualität der pädagogischen Arbeit und weitere steigende Anforderungen im Arbeitsfeld erhöhen den Druck, Veränderungen zu erwirken und die Ausbildung zu reformieren, um Auszubildende gelingend auf die steigenden Herausforderungen in der praktischen Arbeit vorzubereiten (vgl. Müller 2020, 263).

Da ein großer Zusammenhang zwischen der Qualität pädagogischer Arbeit in Kitas und der Qualifikation und Handlungskompetenz der Fachkräfte besteht, findet seit einigen Jahren eine zunehmende Professionalisierung des frühpädagogischen Arbeitsfelds statt. Dabei wurden große Hoffnungen vor allem auf die Akademisierung von Fachkräften gesetzt. Wie in der Professionsperspektive dargestellt wurde, ist diese jedoch in quantitativer Hinsicht in naher Zukunft nicht in der Lage, die fachschulische Ausbildung zu ersetzen. Daher wurden in den letzten Jahren bereits verschiedene Ausbildungsmodelle entwickelt, die an die fachschulische Vollzeitausbildung zum:zur Erzieher:in angelehnt sind, wie z. B. die berufsbegleitende Teilzeitausbildung als auch zahlreiche Modelle praxisintegrierter Ausbildungen in einzelnen Bundesländern. Problematisch ist jedoch, dass aktuell kein Konsens darüber besteht, auf welchem Niveau pädagogische Fachkräfte zukünftig ausgebildet werden sollen. Im Rahmen der Professionalisierung der Frühpädagogik nehmen die Ausbildungseinrichtungen eine zentrale Rolle ein, "weil sie sich zu den Anforderungen der Gesellschaft positionieren, und weil sie die Übergänge zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft im Rahmen der Entwicklung von Professionalität gestalten (müssen)" (Greving 2011, 22). Um sich angemessen an den Anforderungen der Gesellschaft orientieren zu können, ist eine deutschlandweit einheitliche Reform der bisher auf Länderebene geregelten Erzieher:innenausbildung notwendig. Hierbei kommt es vor allem auf die Verständigung auf einheitliche Ausbildungsstandards sowie auf eine einheitliche Fachkräftedefinition für Kitas an. "Das würde es zum einen den pädagogisch Tätigen ermöglichen, in jedem Bundesland in einer Kita zu arbeiten. Zum anderen käme man damit dem Ziel näher, dass sich die Qualifikationsstrukturen hinsichtlich des formalen Niveaus in den Ländern abgleichen und so bundesweit eine vergleichbare Qualität entsteht. Darüber hinaus darf der aktuell zu beobachtende Aktionismus in einzelnen Ländern

- hier sind vor allem die derzeit entstehenden unterschiedlichen Wege in den Beruf, bspw. für Quereinsteiger*innen, zu nennen - keine Absenkung des bisherigen formalen Qualifikationsniveaus des gesamten Systems nach sich ziehen" (Bertelsmann Stiftung 2019, 15). Nur so kann in naher Zukunft eine ausreichende Anzahl an pädagogischen Fachkräften im Arbeitsfeld Kita tätig sein, die zusätzlich für die steigenden Anforderungen ausreichend qualifiziert sind.

Die grundlegenden Ziele einer Neustrukturierung der Ausbildung sollten daher beinhalten, zum einen mehr Auszubildende für die Ausbildung zum:zur Erzieher:in zu gewinnen und zum anderen diese bereits in der Ausbildung besser auf die Anforderungen in der praktischen Tätigkeit vorzubereiten.

Um mehr Auszubildende für eine Tätigkeit in der Kita zu gewinnen, muss die Erzieher:innenausbildung für Interessierte grundsätzlich attraktiver gestaltet werden. Dazu sollten verschiedene Rahmenbedingungen angepasst werden, wie etwa die in Kapitel 8.1 bereits ausgeführte Kostenfreiheit und angemessene Vergütung der Ausbildung. Anders als in anderen Bereichen des Sozial- und Gesundheitswesens besteht in der Erzieher:innenausbildung bisher kein Anspruch auf eine Ausbildungsvergütung. Ausnahmen bilden hier lediglich die praxisintegrierten Ausbildungen, die im Ausbildungsgefüge nur einen sehr geringen Anteil darstellen. Auch das Zahlen von Schulgeldern ist in manchen Schulen nach wie vor üblich (vgl. ver.di et al. 2021). Die Kostenfreiheit sowie ein bundeseinheitlich verankerter gesetzlicher Anspruch auf eine Ausbildungsvergütung stellen wichtige Faktoren dar, um die Ausbildung attraktiver zu gestalten. Auch eine Öffnung der Zugangsvoraussetzungen würde eine Möglichkeit darstellen, um mehr potenzielle Auszubildende anzusprechen. Beispielsweise der Zugang zur Ausbildung für Personen ohne den bisher erforderlichen Schulabschluss, jedoch mit beruflicher Vorerfahrung, wäre denkbar.

Des Weiteren sollten weitere Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe sowie ggf. der Eingliederungshilfe für Erzieher:innen geöffnet werden, um Absolvent:innen berufliche Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten zu bieten und dadurch die Attraktivität der Ausbildung zu erhöhen. Dabei ist natürlich zu beachten, dass Auszubildende in der Erzieher:innenausbildung entsprechend für diese Handlungsfelder qualifiziert werden.

Trotz des hohen Bedarfs an pädagogischen Fachkräften darf die Ausbildungsqualität nicht vernachlässigt werden. Die weitreichenden Folgen zu geringer Kita-Qualität wurden in der soziologischen Perspektive umfangreich dargestellt.

Daher kommt neben der Steigerung der Anzahl der Ausbildungsabsolvent:innen der Erhöhung der Ausbildungsqualität eine entscheidende Bedeutung zu. Wie u. a. im Lehrforschungsprojekt erhoben wurde, fühlen sich Erzieher:innen noch nicht ausreichend auf neue Anforderungen vorbereitet, die etwa mit der steigenden Relevanz der frühkindlichen Bildung und Inklusion einhergehen: "Ich würde mir wünschen, dass der Wandel der Zeit mehr in der zukünftigen Ausbildung der Erzieher/innen besprochen würde und evtl. andere Erziehungsansätze gefunden werden" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LXXVIII). 90,00% der Fachkräfte geben in der Befragung an, sich durch ihre berufliche Ausbildung nicht gut auf die Arbeit mit Kindern mit Behinderung vorbereitet zu fühlen (vgl. a.a.O., 22), sodass sich in diesem Kontext ein erheblicher Veränderungsbedarf in den Inhalten der Ausbildung verzeichnen lässt. Auch eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Thematik der Migration und den in diesem Zusammenhang potenziell neu entstehenden Anforderungen sollten im Rahmen der Ausbildung verstärkt thematisiert werden. Die Relevanz der aufgeführten Thematiken wurde in der soziologischen Perspektive dargelegt. Eine Anpassung der Ausbildungsinhalte würde zum einen Fachkräften Sicherheit im Umgang mit gesellschaftlich relevanten Fragestellungen vermitteln und zum anderen den Bedürfnissen einer vielschichtigen Gesellschaft gerecht werden. "Folglich muss die Grundausbildung qualitativ deutlich über das bisherige Niveau hinaus verbessert werden. Ebenfalls sind die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowohl inhaltlich als auch methodisch auf die Erweiterung und Vertiefung der relevanten Kompetenzen auszurichten" (Greving, Ondracek 2014, 431).

Auszubildenden soll im schulischen Teil der Ausbildung ermöglicht werden, einen professionellen Habitus zu erwerben, der notwendig ist, um in einem von Unsicherheiten geprägten Arbeitsfeld individuelle und professionelle Entscheidungen treffen zu können. Um pädagogische Fachkräfte auf die steigenden Anforderungen im Arbeitsfeld besser vorzubereiten, bieten sich, zusätzlich zu den bereits bestehenden Modellen, weitere praxisintegrierte Ausbildungsmodelle an. So kann innerhalb der Ausbildung eine größere Praxisnähe hergestellt werden, um "eine bessere Anpassungsfähigkeit an gesellschaftliche und fachliche Entwicklungen" (ver.di et al. 2021) zu realisieren.

Um eine vergleichbare Ausbildungsqualität und damit, unter Voraussetzung geeigneter Rahmenbedingungen, eine einheitliche Qualität der pädagogischen Arbeit in Kitas zu gewährleisten, sollte die Erzieher:innenausbildung im Zuge der Neuorientierung bundesweit einheitlich geregelt werden.

Im Zusammenhang mit der Umsetzung weiterer Forderungen würde eine Neustrukturierung der Erzieher:innenausbildung dazu beitragen, die Perspektiven der Kita für alle Beteiligten zu verbessern. Eine Steigerung der Attraktivität der Ausbildung würde einen verringernden

Einfluss auf den bestehenden Personalmangel nehmen, wodurch ein besserer Personalschlüssel ermöglicht werden könnte. Die Vorteile diesbezüglich wurden in Kapitel 8.1 bereits aufgegriffen. In Kombination mit einer qualitativen Verbesserung der Ausbildung könnte eine Überforderung der Fachkräfte mit unbekannten Anforderungen verringert werden. Des Weiteren ginge damit eine Aufwertung der pädagogischen Arbeit in Kitas einher, die einen Beitrag zur Verringerung sozialer Ungleichheiten leisten könnte.

8.5 Berufsverband für Erzieher:innen

Um die aufgeführten Bedarfe von pädagogischem Personal in Kitas ausreichend zu beachten und die bereits aufgestellten Forderungen umzusetzen, bedarf es eines Organs, durch das sich Erzieher:innen Gehör verschaffen können.

Hier ist zunächst die Mitarbeiter:innenvertretung (bzw. Personalrat / Betriebsrat) zu nennen. Durch die Mitarbeiter:innenvertretung können jedoch lediglich innerdienstliche Belange angegangen werden, da sie Arbeitnehmer:innen gegenüber ihrem:ihrer Arbeitgeber:in vertritt. Wie jedoch bereits erläutert wurde, sind die Bedarfe von Erzieher:innen in den meisten Fällen in einem größeren Rahmen zu denken, da sie trägerübergreifend auftreten und oftmals von politischen Rahmenbedingungen abhängig sind (vgl. Stamer-Brandt 2011, 22). Dies wurde auch in der Befragung im Lehrforschungsprojekt deutlich, da ein Großteil der Fachkräfte NRW-weit ähnliche Bedarfe und Unterstützungswünsche angegeben hat (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021).

In dieser Hinsicht können Gewerkschaften größeren Einfluss nehmen, da sie Interessen von Fachkräften im politischen Umfeld leichter Gehör verschaffen können als Einzelpersonen. Sie können bspw. Einfluss auf Tarifverhandlungen nehmen und damit etwa höhere Gehälter und bessere Arbeitsbedingungen erwirken. Die Auswahl an gewerkschaftlichen Vertretungen ist jedoch nicht groß und regional abhängig, zudem ist eine Mitgliedschaft meist mit hohen Beiträgen und der Bereitschaft, sich zu engagieren, verbunden. Des Weiteren tritt eine Gewerkschaft in der Regel lediglich für Interessen bezüglich der Arbeitsbedingungen des Personals ein (vgl. a.a.O., 21).

Ein Berufsverband hingegen vertritt die Interessen Angehöriger desselben Berufs oder nahe verwandter Berufe in Politik und der Gesellschaft und ist um die Verbesserung des Berufsbildes und des Images bemüht. Der Einfluss eines Berufsverbandes im politischen Umfeld wurde bereits in der politischen Perspektive dargestellt. "Ausgehend davon, dass eine Einzelperson oder die wenigen Mitarbeiterinnen einer kleinen Institution nur in geringfügigem

Maße in der Lage sind, ihre Interessen gegenüber dem Träger, dem Vorgesetzten oder der Politik zu vertreten, werden die Interessen von Erzieherinnen, sozialpädagogischen Assistentinnen, Sozialpädagogen und anderen pädagogischen Fachkräften gebündelt und nach Möglichkeit durchgesetzt" (ebd.).

Es wurde bereits mehrfach aufgegriffen, dass bisher kein bundesweiter Berufsverband für Erzieher:innen besteht, sodass eine solche Bündelung der Interessen aktuell nicht entsprechend umgesetzt werden kann. Zwar existieren kleinere Verbände, die jedoch lediglich die Interessen eines Teils der Berufsgruppe vertreten (bspw. der Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder). Mit Blick auf die große Berufsgruppe der Erzieher:innen ist erstaunlich, dass deren zahlreiche Interessen bisher nicht durch einen bundesweiten Berufsverband abgedeckt werden, zumal im pädagogischen Bereich bereits weitaus kleinere Berufsgruppen (wie bspw. Heilpädagog:innen) über einen eigenen Berufsverband verfügen.

In den vorangegangenen Kapiteln konnte herausgestellt werden, dass Fachkräfte in Kitas einer Vielzahl von Belastungen ausgesetzt sind, zu denen sie sich zunehmend kritisch äußern. Die Befragung im Rahmen des Lehrforschungsprojektes gab den Fachkräften einen Rahmen, sowohl Kritik als auch Bedarfe im Arbeitsfeld zu äußern, wozu sich einige dankend äußerten: "Vielen Dank für die Abfrage unserer Belange", "Ihre Fragen sind wirklich sehr interessant und mir wurde bei der Beantwortung noch einmal deutlich, dass pädagogische Berufe in der Kindertagesbetreuung sehr anspruchsvoll sind" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LXXVII). Dies verdeutlicht, dass den Bedarfen von Fachkräften in Kitas in der Öffentlichkeit nur geringes Interesse zuteilwird und sie sich mit ihren Belangen allein gelassen fühlen. Erzieher:innen benötigen daher umgehend einen eigenen Berufsverband, der für ihre Interessen einsteht.

Durch einen Berufsverband wäre es Erzieher:innen möglich, ihre Belange im sozialpolitischen Bereich zu vertreten. Veränderungsprozesse könnten durch einen Berufsverband begleitet werden, indem er eine fachliche Vertretung für Finanzierungs- und Rechtsfragen ermöglicht sowie Fort- und Weiterbildungsangebote und die Möglichkeit der Fachberatung bereithält. Damit stellt ein Berufsverband auch ein wichtiges Bindeglied für gelingende Netzwerkarbeit dar. In Verbindung mit der Forderung nach der Eingliederung von Kitas in das Bildungssystem kann die Umsetzung des Bildungsauftrags durch einen Berufsverband konkretisiert werden und Erzieher:innen bei der praktischen Umsetzung bildungsrelevanter Themen unterstützt werden. Kombiniert mit der Forderung nach einer Neustrukturierung der Erzieher:innenausbildung könnte sich ein Berufsverband für Erzieher:innen für die Schaffung bundesweiter Richtlinien für eine qualitativ hochwertige Ausbildung mit sinnvollen Inhalten

einsetzen und ebenso einen Beitrag zur Qualitätssicherung und - entwicklung der Tätigkeit in Kitas leisten.

Damit kann der Berufsverband auch die Förderung der Professionalität des Erzieher:innenberufs erwirken. Wie in Kapitel 6.5 erläutert wurde, stellt das Vorhandensein eines Berufsverbands eine wichtige Gegebenheit in der Professionalisierung dar, der u. a. Voraussetzung für die Anerkennung einer Profession ist. Durch die öffentlichkeitswirksame Tätigkeit eines Berufsverbandes eröffnet sich zudem die Aussicht auf eine Aufwertung des Erzieher:innenberufs in der Gesellschaft.

Zwar kann ein Berufsverband allein nicht alle Herausforderungen eliminieren, mit denen Erzieher:innen in ihrem Beruf konfrontiert sind, doch trägt er in hohem Maße dazu bei, die Bedarfe von Fachkräften in der Politik und Gesellschaft sichtbar zu machen und Einfluss auf die Rahmenbedingungen zu nehmen.

8.6 Etablierung konkreter Unterstützungsmöglichkeiten

Neben den bisher angesprochenen Veränderungsbedarfen, die zum Teil eher auf struktureller Ebene liegen bzw. Veränderungen von Rahmenbedingungen betreffen, müssen im Handlungsfeld Kita Möglichkeiten geschaffen werden, die Fachkräfte in ihrem Arbeitsalltag konkret und praktisch unterstützen zu können.

Durch Faktoren wie einen besseren Personalschlüssel und die Verringerung von Belastungsfaktoren, wie sie in den vorangegangenen Veränderungsansätzen gefordert werden, können und müssen Zeitfenster für mittelbare pädagogische Arbeit wie z. B. Dokumentation, Elterngespräche und Teamgespräche geschaffen werden. Doch auch die Umsetzung konkreter Unterstützungsangebote für pädagogische Fachkräfte kann dadurch ermöglicht werden. Hier ist auch das Besuchen von Fort- und Weiterbildungen zu nennen. Sofern Fortbildungsangebote bestehen, die für Fachkräfte in Kitas relevante Themen abdecken, können diese erfahrungsgemäß oftmals aufgrund des unzureichenden Personalschlüssels, gepaart mit steigendem Personalausfall, nicht besucht werden. Hier können und müssen zum Beispiel die o.g. Zeitfenster, ähnlich wie die Freistellungszeiten für Leitungskräfte, geschaffen und vor allem auch realistisch umgesetzt werden, um auch diese relevanten Aspekte der Arbeit in Kitas ermöglichen zu können. Unterstützungsangebote wahrzunehmen, sollte allen Fachkräften in Kitas im regulären Betrieb ermöglicht werden - schließlich tragen gut aus- und weitergebildete Fachkräfte einen immensen Teil zur Qualität frühkindlicher Bildung und Betreuung bei.

Eine Möglichkeit, die auch im Lehrforschungsprojekt von zahlreichen Fachkräften eingefordert wurde, ist die Fachberatung. "Fachberatung ist eine Konkretisierung des im SGB VIII §22a formulierten Auftrags der Träger der öffentlichen Jugendhilfe, die Qualität der Förderung in Einrichtungen sicherzustellen und weiterzuentwickeln" (Peucker et al. 2017, 113). Konkret handelt es sich bei einer Fachberatung um eine einrichtungsexterne Person, die sowohl Teams als auch einzelne Fachkräfte beraten und unterstützen kann. Inhalte der Beratung können bspw. die Konzeptions- und Organisationsentwicklung in Kitas, Planung und Organisation von Fort- und Weiterbildung, die Vernetzung zwischen Kitas und anderen Organisationen u. v. m. sein (vgl. ebd.). Die inhaltliche pädagogische Beratung kann sich auch auf konkrete Einzelfälle von Kindern / Familien beziehen. Ähnlich wie in der Supervision können auch in der Fachberatung im kollegialen Kreis verschiedene Themen besprochen und bearbeitet werden. Dies ist u. a. hilfreich, um sich reflexiv mit den Spannungsfeldern und Widersprüchen zu befassen, die in pädagogischen Handlungsfeldern entstehen. 57,7% der im Lehrforschungsprojekt befragten Fachkräfte wünschen sich eine Fachberatung als weitere Unterstützungsmöglichkeit (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, 24). "Unterstützung durch Fachberatung in allen Kitas bei allen Trägern wäre sehr gut!" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, XLIII); "Die Idee einer solchen Beratungsstelle finde ich sehr gut, vor allem, wenn dadurch eine schnelle erste Hilfe möglich wird" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LXXVIII).

Die hier angesprochene "schnelle erste Hilfe" ist eine dringend benötigte Form der Unterstützung für Fachkräfte in Kitas. Daher müssen die Inhalte von Fachberatung immer den aktuellen Anlässen und dem Bedarf der jeweiligen Gruppen- oder Einzelsettings entsprechen (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2003, 6).

Erfahrungsgemäß kann die Fachberatung im Handlungsfeld Kita bspw. konkret bei Fragen zum Verhalten / zu sog. Behinderungen von Kindern, Elternarbeit, Konzepterstellung usw. unterstützen und beraten. Essenzielle Bedeutung hat an dieser Stelle jedoch die kurzfristige Erreichbarkeit der Fachberatung. In der Praxis ist eine Fachberatung jedoch häufig für viele Einrichtungen zuständig, sodass in der Regel weder regelmäßige noch kurzfristige Termine möglich sind. Hier muss durch Umstrukturierung (ebenfalls in Bezug zu einem erhöhten Personalschlüssel auch bei Fachberatungen sowie besserer Finanzierung von Fachberatung u. a. durch Einrichtungsträger) die Möglichkeit geschaffen werden, dass Kita-Fachkräfte die Fachberatung als konkrete Unterstützung und Entlastung wahrnehmen können.

Im Rahmen des Lehrforschungsprojektes wurden neben der Fachberatung weitere Unterstützungsmöglichkeiten abgefragt. Die Möglichkeit "Beratung und Begleitung" wählen 62,00% der Fachkräfte, "Erfahrungsaustausch zwischen verschiedenen Kitas" geben 53,67%

an, "Fort- und Weiterbildungsangebote zu speziellen Themen" wünschen sich 67,67% der Personen. Weitere denkbare Möglichkeiten sind hier die kollegiale Fallberatung und die Supervision (vgl. Helsper 2012, 32). Die Möglichkeit "Supervision" wählen 51,00% der befragen Personen aus (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, XL).

So kann und soll eine konkrete Unterstützung der Fachkräfte in ihrem Arbeitsalltag ermöglicht werden.

Um auf die steigenden Anforderungen der Tätigkeit in Kitas entsprechend eingehen zu können, kommt auch dem interdisziplinären Arbeiten eine immer höhere Bedeutung zu. Auch die Teilakademisierung der Frühpädagogik, durch die sich immer mehr verschiedene Berufsgruppen im Arbeitsfeld Kita etablieren, fordert sowie ermöglicht interdisziplinäres Arbeiten. Neben der bereits geforderten Neustrukturierung der Erzieher*innenausbildung, die besser für diese Anforderungen qualifizieren soll, kann interdisziplinäre Arbeit in dieser Hinsicht ebenfalls einen Mehrwert bringen, da eine gegenseitige Ergänzung und Unterstützung verschiedener Berufsgruppen die Professionalität der Arbeit fördern und Unsicherheiten vermeiden kann. Multiprofessionalität ist als "Chance zum Anwachsen und zur Ausdifferenzierung des Wissens sowie zur Steigerung der Kompetenzniveaus und der Problemlösungsfähigkeit des Teams" (Cloos 2017, 151) zu begreifen. Den multiplen Erwartungen, die an Kitas herangetragen werden, kann durch multidisziplinär angelegte Strategien bestmöglich begegnet werden. Im Vergleich zu anderen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe sind Kitas bisher überwiegend monoprofessionell organisiert (vgl. a.a.O. 146). Der Wunsch nach Interdisziplinarität in der Kita sowie mögliche Vorteile sind jedoch groß und auch in der Befragung im Lehrforschungsprojekt deutlich geworden: "Für mich gehört in jede Kindertagesstätte zumindest eine Heilpädagogin. Ich merke deutlich den Bedarf und die Unwissenheit der Kollegen" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LXXVII), "Wir arbeiten bereits seit drei Jahrzehnten inklusiv mit Kindern mit Behinderung und ohne Behinderung in einem interdisziplinären Team von Pädagogen, Heilpädagogen, Ergotherapeuten, Motopäden. Wir haben ein hohes Netzwerk an zusätzlichen Hilfsangeboten, das wir im Rahmen der Erweiterung zum Familienzentrum noch ausgebaut haben" (ebd.).

Das Gelingen interdisziplinärer Arbeit ist allerdings von der Anerkennung unterschiedlicher Kompetenzen im Team abhängig, die die Entwicklung einer gemeinsamen pädagogischen Haltung fördert (vgl. Cloos 2017, 152). Außerdem ist zu beachten, dass es, wie im Widerspruch *Inklusion* ↔ *Exklusion* in Kapitel 7.4.3 beschrieben, nicht zu einer "Zuschiebung" von Zuständigkeiten kommt, wie bspw. die häufig zu beobachtende exklusive Zuständigkeit von Heilpädagog:innen für Kinder mit Behinderungen in inklusiven Einrichtungen. Dies wäre keine sinnvolle und zielführende Umsetzung interdisziplinärer Arbeit.

Eine reflexive Auseinandersetzung mit den Chancen und Herausforderungen interdisziplinärer Arbeit, wie qualifikatorischen Differenzen, könnte im Rahmen der oben angeführten Fachberatung und Teamsupervision ermöglicht werden. Zu erwähnen ist an dieser Stelle erneut die Bedeutsamkeit der Rahmenbedingungen der Arbeit in Kitas, da für das Gelingen interdisziplinärer Arbeit in der Praxis Zeitfenster für den Austausch im Team unbedingt erforderlich sind.

9 Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurde die Situation von Kitas beschrieben und analysiert sowie Perspektiven und Konsequenzen für das Handlungsfeld betrachtet. Dazu wurden zu Beginn Forschungsfragen formuliert:

Wie stellt sich die Situation von Kitas dar?

Welche Konsequenzen lassen sich daraus ableiten und welche Perspektiven eröffnen sich?

Zu Beantwortung der Forschungsfragen wurde die Situation von Kitas in Deutschland anhand der Ausgangssituation mit grundlegenden Zahlen und Fakten dargestellt und aus vier Perspektiven betrachtet und erläutert.

Aus der Perspektive des politischen Kontextes von Kitas hat sich vor allem deutlich gezeigt, dass sich Kita-Fachkräfte (unabhängig ihrer Berufsgruppenzugehörigkeit) durch politische Entscheidungen häufig übergangen fühlen. Auch Forderungen der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft werden kaum wahrgenommen (vgl. GEW NRW 2019b). Durch politische Entscheidungen werden jedoch die Grundlagen für rechtliche Rahmenbedingungen des Handlungsfeldes Kita geschaffen. Demnach sind viele der Schwierigkeiten für Fachkräfte im Handlungsfeld Kita gesetzlich verankert, wie in Kapitel 4 gezeigt werden konnte.

Aus rechtlicher Perspektive betrachtet werden somit politische und folgendermaßen rechtliche Änderungen benötigt. Hier wurde vor allem das aktuelle KiBiz stark kritisiert, da es auf verschiedene, relevante Fragestellungen und Anliegen des Handlungsfeldes keine Antworten bietet und stattdessen neue, ungeklärte Problemstellungen aufwirft. "Mit jeder neuen Kitagesetzreform wurden die Bedingungen bisher schlechter" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LI), "[Die Zunahme an Arbeitsaufgaben kam] durch das KiBiz, es hat uns keine Entlastung gebracht, im Gegenteil!" (a.a.O., LIII).

In der Gesetzgebung zeigen sich außerdem politische Prioritäten, was u. a. am Beispiel der 45-Stunden-Buchung deutlich gemacht wurde.

Letztlich lässt sich festhalten, dass der einzige Weg zu einem Interessenskonsens zwischen politischen und pädagogischen Akteur:innen ein konstruktiver Dialog ist, der bisher offensichtlich in erforderlicher Form zu wenig stattfindet. Bestenfalls können so die Bedarfe aller Beteiligten konkret und offen formuliert werden und dadurch mehr Berücksichtigung in der Umsetzung finden.

Aus soziologischer Perspektive konnten gravierende Auswirkungen sozialer Veränderungen auf das System Kita festgestellt werden. Hier sind u. a. die Themen Armut, Migration und veränderte familiäre Lebenswelten zu nennen. Die Fachkräfte sehen sich mit den o. g. Thematiken konfrontiert, wobei es jedoch nicht schwerpunktmäßig das individuelle Verhalten der Kinder ist, das die Fachkräfte vor Herausforderungen stellt, sondern unzureichende Rahmenbedingungen, die Zeit für einzelne Kinder und den Umgang mit herausfordernden Situationen kaum noch ermöglichen. Vielmehr müssen passende Bedingungen geschaffen werden, um Kindern mit entsprechenden Erfahrungshintergründen und ihren Bedarfen adäquat begegnen zu können. Ein kindgerechter Personalschlüssel sowie gut ausgebildete Fachkräfte würden einen professionellen Umgang mit Themen wie bspw. Flucht ermöglichen.

Durch die Darstellung der Professionsperspektive auf Kitas hat sich gezeigt, dass auch die gesellschaftliche Reputation des Erzieher:innenberufs ein belastender Faktor für die Fachkräfte bzw. das Berufsfeld sein kann. In dieser Perspektive wurde u. a. die Entwicklung des frühpädagogischen Bildungs- und Erziehungssektors bis heute aufgezeigt. Dadurch wird deutlich, dass Fachkräfte in Kitas bis heute einen gesellschaftlichen Ruf haben, der viele Facetten beinhaltet, die obsolet sind bzw. aus der historischen Entwicklung des Sektors resultieren. Als Beispiele können hier die Betrachtung der klischeehaften "Spieltante" (Ruthmann, Schlingensiepen 2021, LXII) sowie die auch heute noch sehr geringe Männerquote genannt werden. An dieser Situation hat bisher auch die angestrebte Akademisierung wenig ändern können, wobei ebenso dargestellt werden konnte, dass diese keineswegs als "Universalheilmitel" betrachtet werden darf. Dennoch dürfen auch gelungene Professionalisierungsbestrebungen nicht vergessen werden. "Nicht mehr vorgetragen werden heute jedenfalls Positionen wie die des seinerzeitigen baden-württembergischen Kultusministers Gerhard Mayer-Vorfelder. Er hatte 1982 rhetorisch gefragt, "weshalb man für den Beruf der Kindergärtnerin den Realschulabschluss brauche', um zu antworten: 'Die können dann zwar unheimlich psychologisch daherreden, sind aber nicht in der Lage, ein Kind auf den Topf zu setzen' (Pasternack 2013, 63). Aus den erläuterten historischen Zusammenhängen bzw. aus bisherigen Professionalisierungsbestrebungen wird deutlich, dass bereits Verbesserungstendenzen im Handlungsfeld erkennbar sind und daraus resultierend die Umsetzung weiterer Veränderungsansätze möglich ist.

Um die Komplexität der Situation darzustellen, wurden im Anschluss an die Perspektiven die Widersprüche des Handlungsfeldes Kita anhand von Theorien und Analyseebenen verdeutlicht. Diese Widersprüche zeigen, dass eine unkomplizierte Verbesserung der Rahmenbedingungen kaum erreichbar ist, da Abhängigkeiten verschiedener Faktoren vorliegen, die es erschweren, an einem Punkt anzusetzen. Um zu verhindern, dass Priorisierungen (z. B. zwischen den Bedarfen von Eltern und den Bedarfen von Fachkräften) stattfinden, müssen Möglichkeiten der Bearbeitung der dargestellten Widersprüche geschaffen werden. Diese wurden in den formulierten Veränderungsansätzen fokussiert.

Die erste Forschungsfrage lässt sich zusammenfassend folgendermaßen beantworten: Aus den verschiedenen Perspektiven hat sich gezeigt, dass die Situation in Kitas weder kindgerecht noch fachkräftegerecht ist, was zum Großteil auf die ungenügenden Rahmenbedingungen des Handlungsfeldes zurückzuführen ist. Es konnte gezeigt werden, dass das sich verändernde Verhalten der Kinder (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, XLIV) in keinem direkten Zusammenhang zur benannten Überforderung der Fachkräfte steht. Dieses stellt nur einen Faktor dar, der mit dem Anspruch an den quantitativen und qualitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung einhergeht, wodurch die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte in Kitas steigen. Damit pädagogische Fachkräfte ihre Funktionen (z. B. den Bildungsund Betreuungsauftrag der Kita) erfüllen und umsetzen können, müssen passende strukturelle Bedingungen jedoch zwangsläufig gegeben sein (vgl. Viernickel, Fuchs-Rechlin 2016, 21). In diesem Kontext wurde die Hypothese aufgestellt, dass die Art der Einrichtung einen Einfluss auf das Belastungsempfinden der Fachkräfte hat, da Unterschiede im Belastungsempfinden von Fachkräften in additiven Einrichtungen und Regeleinrichtungen ermittelt wurden (vgl. Ruthmann, Schlingensiepen 2021, 20).

Generell konnte festgestellt werden, dass die Anforderungen an das Handlungsfeld Kita kontinuierlich steigen. Damit einhergehend steigen auch die Reflexionsansprüche an das eigene professionelle Handeln der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Helsper 2021, 272). In diesem Zusammenhang verstärkt sich die Notwendigkeit der Veränderung des Handlungsfeldes Kita.

Die zweite Forschungsfrage thematisiert die Konsequenzen für das Handlungsfeld Kita, die in Form der Veränderungsansätze in Kapitel 8 formuliert wurden, welche aus den vorange-

gangenen Kapiteln resultieren. Zwischen den einzelnen Veränderungsansätzen bestehen dabei immer auch Zusammenhänge bzw. gegenseitige Auswirkungen.

Grundlegend für jegliche Form der Veränderung im System Kita ist die Einführung eines kind- und damit auch fachkräftegerechten Personalschlüssels. Zu einem besseren Personalschlüssel könnte auch eine Veränderung bzw. Verringerung der berufsspezifischen Belastungsfaktoren beitragen. Als besonders belastend stellten sich in diesem Kontext gesundheitliche Folgen der Tätigkeit in Kitas heraus, wie z. B. körperliche und psychische Folgen sowie ein erhöhtes Risiko für Infektionskrankheiten.

Des Weiteren wurden die Wirkungen einer möglichen Eingliederung der Kita in das Bildungssystem, wie es in vielen anderen Ländern bereits der Fall ist, diskutiert. Als positive Aspekte sind hier u. a. die Steigerung der Qualität, eine mit einer Kitabesuchspflicht einhergehende Betreuungsplatzssicherheit, die Aufwertung des Erzieher:innenberufs sowie die damit einhergehende höhere Attraktivität des Handlungsfeldes zu nennen. Ein weiterer Punkt, der zur Umsetzung dieser positiven Aspekte beitragen kann, ist die Neustrukturierung der Erzieher:innenausbildung.

Bei der Betrachtung der Bedarfe von Fachkräften ist auffällig, dass sie durch die ohnehin schon problematischen Rahmenbedingungen ihres Arbeitsfeldes kaum die Möglichkeit haben, sich für die Belange ihrer Berufsgruppe einzusetzen, u. a. aufgrund des fehlenden Berufsverband für die Berufsgruppe der Erzieher:innen sowie die begrenzte Möglichkeit des Streikens. Um die Bedarfe von Erzieher:innen als größte Gruppe der Fachkräfte in Kitas sichtbar zu machen und auf diese (insbesondere politisch) entsprechend eingehen zu können, ist ein Berufsverband für Erzieher:innen unbedingt erforderlich. Zusätzlich zu den genannten, eher strukturellen Veränderungsansätzen, müssen im Handlungsfeld Kita konkrete Unterstützungsmöglichkeiten für Fachkräfte etabliert werden. Hier wurde u. a. das Schaffen von Zeitfenstern für mittelbare pädagogische Aufgaben außerhalb der Kontaktzeit mit den Kindern genannt, sowie die Fachberatung, kollegiale Beratung und Supervision als sog. "schnelle erste Hilfe" und das interdisziplinäre Arbeiten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Umsetzung der genannten Veränderungsansätze positive Auswirkungen auf das gesamte System Kita nehmen kann und somit allen Beteiligten zugutekäme. Die Dringlichkeit der Veränderung muss weiterhin deutlich gemacht werden, da ein Aufschub die Situation der Kitas zunehmend verschlechtern würde. In der Einleitung wurden die Ziele für bzw. fachlichen Ansprüche an diese Arbeit dargestellt. Die Herausforderungen im Handlungsfeld Kita wurden sowohl literaturbasiert als auch praxisnah hervorgehoben und die Notwendigkeit der Veränderung verdeutlicht. Der Anspruch auf diese Veränderung wurde somit wissenschaftlich fundiert, wozu bspw. die im machttheoretischen Ansatz beschriebene Definitions- und Normalisierungsmacht herangezogen wurde. Auch durch die beschriebene Expertise von Kita-Fachkräften kann im Rahmen interdisziplinärer Zusammenarbeit Anspruch auf Zuständigkeit im Bereich der frühkindlichen Bildung erhoben werden. Durch die Herausstellung der Expertise und der Komplexität des Handlungsfeldes wird ersichtlich, wie dringend die Aufwertung der gesellschaftlichen Reputation des Erzieher:innenberufs bzw. des Handlungsfeldes Kita ist.

Des Weiteren wurden die teils widersprüchlichen Bedarfe verschiedener beteiligter Akteur:innen in die Beschreibung und Analyse der Situation von Kitas einbezogen.

Im Verlauf der Arbeit konnte an verschiedenen Stellen deutlich gemacht werden, dass die Herausforderungen, von denen das System Kita betroffen ist, vielschichtig und vernetzt sind. Fachkräfte in Kitas können dabei keinesfalls allein für die Situation des Handlungsfeldes verantwortlich gemacht werden. Um Veränderungen zu erwirken, sind verschiedene Akteur:innen zu adressieren: Die Politik ist in Bezug auf die Neugestaltung politischer bzw. gesetzlicher Rahmenbedingungen in die Pflicht zu nehmen, während die Fachkräfte im Handlungsfeld Kita ihre Expertise der frühkindlichen Bildung und Betreuung nutzen und einbringen müssen. Außerdem ist ein verstärkter wissenschaftlicher Diskurs erforderlich, der theoretische und praktische Aspekte miteinander verknüpfen kann. Entscheidend ist ein sinnvolles Zusammenwirken aller Akteur:innen des Handlungsfeldes Kita, um nachhaltig positive Veränderungen bewirken zu können. Dies ist aufgrund der sich zuspitzenden Situation der Kitas und im Zuge des Diskurses um Professionalität und Qualität aktueller denn je.

Diese Arbeit kann und soll dazu beitragen, den wissenschaftlichen Diskurs zu unterstützen und positiven Einfluss auf die Situation in der Praxis nehmen.

Literaturverzeichnis

- Altermann, André; Holmgaard, Marie; Klaudy, Elke Katharina; Stöbe-Blossey, Sybille. 2015. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team. Neue Qualifikationsprofile in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 25. München.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2020. Bildung in Deutschland 2020 Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Publikation.
- Beck, Iris. Greving, Heinrich (Hrsg.). 2011. Gemeindeorientierte pädagogische Dienstleistungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Beher, Karin; Walter, Michael. 2012. Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen Zehn Antworten. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Studie_BeherWalter.pdf>. (24.08.2021).
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). 2020. Ländermonitoring Frühkindliche Bildungssysteme 2020. Key Facts. https://www.laendermonitor.de/fileadmin/files/laendermonitor/keyfacts_2020/keyfacts_2020_nw.pdf>. (26.05.2021).
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). 2019. Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019. Transparenz schaffen Governance stärken. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja; Bischoff-Pabst, Stefanie; Eunicke, Nicoletta; Menzel, Britta. 2019. Kinder zwischen Chancen und Barrieren Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bohnsack, Ralf. 2020. Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Brokmann, Holger. 2013. Schulakustik und Inklusion. Hintergründe und Auswirkungen. In: Lärmbekämpfung Bd. 8 (2013) Nr. 5.
- Bromme, Rainer. 1992. Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern / Göttingen / Toronto: Hans Huber.
- Brongers, Jimi. 2022. Erzieherschulen Fachschulen für Sozialpädagogik. https://www.erzieherin-ausbildung.de/content/erzieherschulen-fachschulen-fur-sozialpadagogik> (28.02.2022).
- Brüsemeister, Thomas. 2008². Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. 2003. Empfehlungen zur Fach-Beratung. http://www.bagljae.de/downloads/091_fachberatung_2003.pdf (28.02.2022).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2021a. Gute Kita Gesetz. Evaluation. Was das Gute Kita Gesetz erreicht. https://www.gute-Kita-portal.de/gute-Kita-gesetz/evaluation> (12.07.2021).

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2021b. Erzieherberuf guter Einstieg und Aufstieg https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/aufwertung-sozialer-berufe/erzieherberufe-guter-einstieg-und-aufstieg-181496 (11.08.2021).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2021c. Allein- und getrennt Erziehende fördern und unterstützen. https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/chancen-und-teilhabe-fuer-familien/alleinerziehende (11.09.2021).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2021d. Fachkräfte für das Zusammenleben. Politik für die Aufwertung sozialer Berufe. < https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/aufwertung-sozialer-berufe/politik-fuer-die-aufwertung-sozialer-berufe-181422 > (26.08.2021).
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. 22.11.2019. Mehr Qualität und weniger Gebühren. Das Gute-Kita-Gesetz: Für Gute Kitas bundesweit. https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/mehr-qualitaet-in-derfruehen-bildung/das-gute-Kita-gesetz/mehr-qualitaet-und-weniger-gebuehren/das-gute-Kita-gesetz-fuer-gute-Kitas-bundesweit-128214 (09.07.2021).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 27.03.2018. Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege (Kinderförderungsgesetz). https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/gesetz-zur-foerderung-von-kindern-unter-drei-jahren-in-tageseinrichtungen-und-in-kindertagespflege-kinderfoerderungsgesetz--86390 (09.07.2021).
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. 2013. 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). 2002. Die bildungspolitische Bedeutung der Familie Folgerungen aus der PISA-Studie. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. 2022. Kindergesundheit. Recht: Das Infektionsschutzgesetz (IfSg). https://www.kindergesundheit-info.de/fuer-fachkraefte/kita/kranke-kinder-in-der-kita/recht-ifsg-kita/ (21.02.2022).
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). 2002. "Früh übt sich…" Gesundheitsförderung im Kindergarten. Impulse, Aspekte und Praxismodelle. Dokumentation einer Expertentagung der BZgA vom 14. bis zum 15. Juni 2000 in Bad Honnef. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bundeszentrale für politische Bildung. 2020. Zahlen und Fakten. Die soziale Situation in Deutschland. Armutsgefährdungsquoten. https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61785/armutsgefaehrdungeben (03.10.2021).
- Bundeszentrale für politische Bildung. 11.07.2015. Ziele der Familienpolitik. https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/familienpolitik/194572/ziele-der-familienpolitik (22.10.2021).
- Cloos, Peter. 2017. Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Neue Herausforderungen für die Zusammenarbeit. In: von Balluseck, Hilde. Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 145-158.

- Conrad, Susanna. 1998. Veränderte Kindheit andere Kinder andere Räume andere Möglichkeiten. https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/soziologie/940 (01.10.2021).
- Denkler, Thorsten. 2012. Schleckerfrauen zu Erzieherinnen. Ringelreihen in der Schlecker-Kita. In: Süddeutsche Zeitung. 10. Juni 2012. https://www.sueddeutsche.de/politik/schleckerfrauen-zu-erzieherinnen-ringelreihen-in-der-schlecker-Kita-1.1376781 (27.02.2021).
- Deutscher Bundestag. 2018. Dokumente. Textarchiv. Experten haben Kritik und Zweifel am "Gute Kita Gesetz". https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2018/kw45-pafamilie-kindertagesbetreuung-570840 > (09.07.2021).
- Deutsches Jugendinstitut e.V. 2021. Zahl des Monats. https://www.fachkraeftebarometer.de/zahl-des-monats (03.12.2021).
- Deutsches Jugendinstitut e.V. 2022. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/weiterbildungsinitiative-fruehpaedagogische-fachkraefte-wiff.html (27.02.2022).
- Franke-Meyer, Diana. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). 11.04.2019. Frühkindliche Bildung: Rechtsgrundlagen und familienpolitische Maßnahmen. https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/289294/rechtsgrundlagen-und-familienpolitische-massnahmen (08.07.2021).
- Franke-Meyer, Diana. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). 20.12.2016. Geschichte der frühkindlichen Bildung in Deutschland. https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/239356/fruehkindliche-bildung/24.11.2021).
- Fuchs-Rechlin, Kirsten; Rauschenbach, Thomas. Mai 2020. Wie aus einer "Fachassistentin" eine "Fachkraft" wird oder: Ist die Erzieherinnenausbildung noch zu retten? Ein Diskussionspapier. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 2. München.
- Geissler, Birgit. 2013. Professionalisierung und Profession. Zum Wandel klientenbezogener Berufe im Übergang zur post-industriellen Gesellschaft. In: die hochschule 1/2013, 19-32.
- Georgens, Jan Daniel; Deinhardt, Heinrich Marianus. 1861. Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Leipzig, Fleischer.
- Gerlach, Irene. 2010². Familienpolitik. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 31.10.2016. Erzieherinnen verdienen bis zu 350 Euro monatlich unter Tarif. https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/erzieherinnen-verdienen-bis-zu-350-euro-monatlich-unter-tarif/> (20.09.2021).
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 2019a. Gute Kitas für Klein und Groß. Qualität: nicht ausreichend. https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/qualitaet-nicht-ausreichend/ (09.07.2021).
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 2019b. KiBiz-Reform: Was ändert sich für Beschäftigte? https://www.gew-nrw.de/meldungen/detail-meldungen/news/kibiz-reform-was-aendert-sich-fuer-beschaeftigte.html (19.04.2021).

- Greving, Heinrich; Ondracek, Petr 2014³. Handbuch Heilpädagogik. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Greving, Heinrich. 2011. Heilpädagogische Professionalität. Eine Orientierung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Greving, Heinrich (Hrsg.). 2007. Kompendium der Heilpädagogik. Band 2. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Groschwald, Anne; Rosenkötter, Henning. 2021. Inklusion in Kita und Krippe. Ein Leitfaden für die Praxis. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Gute Kita Portal. Nordrhein-Westfalen. 2021. Nordrhein-Westfalen. Mittel aus dem Gute Kita Gesetz 2019-2022: rund 1.183 Millionen Euro. https://www.gute-Kita-portal.de/gute-Kita-gesetz/bundeslaender/nordrhein-westfalen (09.07.2021).
- Helsper, Werner. 2021. Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen / Toronto: utb Budrich Verlag.
- Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf. 2011a. Pädagogische Professionalität Einleitung. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57. Weinheim: Beltz, 7-9.
- Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf. 2011b. Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57. Weinheim: Beltz, 268-288.
- Kita.de. 2022. Ausbildungsplan für Erzieher und Erzieherinnen: So läuft die Ausbildung ab. https://www.kita.de/wissen/ausbildungsplan-erzieher/> (03.03.2022).
- Kita-Portal NRW. 2021. Kompetenz & Vielfalt. Erzieherin und Erzieher werden. https://www.Kita.nrw.de/personal-qualifizieren/erzieherin-und-erzieher-werden-(13.09.2021).
- Klinkhammer, Nicole; Erhard, Katharina. 2018. Ein Blick auf die Qualität der frühkindlichen Bildung und Erziehung. https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/278950/qualitaet (05.09.2021).
- Knauer, Raingard; Hansen, Rüdiger. 2010. Zum Umgang mit Macht in Kindertageseinrichtungen. Reflexionen zu einem häufig verdrängten Thema. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik: TPS; leben, lernen und arbeiten in der Kita / BETA, Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (8), 24-28.
- König, Anke. Friedrich, Tina. 2015. Qualität durch Weiterbildung. Chancen für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: König, Anke. Friedrich, Tina (Hrsg.). Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim: Beltz Juventa, 9-19.
- Koring, Bernhard. 1989. Strukturen Pädagogischen Denkens und Handelns. Zur Möglichkeit einer empirisch-hermeneutischen Erziehungswissenschaft. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis: Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 11, 105-118. https://www.e-periodica.ch/cntmng?type=pdf&pid=szb-001:1989:11::398 (15.02.2022).

- Kraus, Stefan; Bruckmaier, Georg. 2014. Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Zweite Auflage. Münster: Waxmann, 241-261.
- Kuger, Susanne; Peter, Frauke. 2019. Soziale Ungleichheiten reduzieren: Was die Kita leisten kann.https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/300333/chancengerechtigkeit-durch-Kita (28.08.2021).
- Kunz, Torsten. 2007. Gesundheit in Kindertageseinrichtungen. https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/berufsbild-arbeitssituation/1556> (18.02.2021).
- Landeselternausschuss der Kindertagesstätten in RLP. 2015. Kita-Ministerium erlaubt kurzfristige Überbelegung aller Kitas in RLP durch Absenkung der Qualitätsstandards: LEA protestiert heftig. https://www.lea-rlp.de/kita-ministerium-kurzfristige-ueberbelegung-kitas/< (05.03.2022).
- Landesinstitut für Arbeitsgestaltung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2018. Arbeitsschutz in NRW. Welcher Arbeitsstuhl sollte Personal in einem Kindergarten zur Verfügung gestellt werden? https://www.komnet.nrw.de/_sitetools/dialog/12521 (08.11.2021).
- Landschaftsverband Westfalen-Lippe. o.J. Heilpädagogische Leistungen in Kindertageseinrichtungen. https://www.lwl-inklusionsamt-soziale-teilhabe.de/de/informationen-fur-fachleute/landesrahmenvertrage/landesrahmenvertrag-131-sgb-ix/hpl-kita/ (20.07.2021).
- Lokhande, Mohini. 2013². Hürdenlauf zur Kita: Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken. https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/SVR_Huerdenlauf-zur-Kita_Juni_2013.pdf (24.09.2021).
- Lotte, Josefin. 2017. Kinder mit Behinderungen im System der frühkindlichen Bildung. Eine Sekundäranalyse auf der Grundlage amtlicher Statistiken. Bochum/Freiburg, projekt verlag.
- Luhmann, Niklas. 2009⁴. Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lundgreen, Peter. 2011. Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57. Weinheim: Beltz, 9-39.
- LWL Landesjugendamt Westfalen. o.J. Empfehlungen für die Förderung von Kindern mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen. https://www.lwl-landesjugendamt.de/media/filer_public/66/98/669823ff-5c64-4f98-9daf-fec31e04a659/nr21_2015_anlage-2_empfehlungen-kinder-mit-behinderung-lwl.pdf > (26.02.2021).
- Mieg, Harald. 2018. Professionalisierung. In: Rauner, Felix; Grollmann, Philipp (Hrsg.). Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, 452-462.
- Mieg, Harald. 2016. Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In: Dick, Michael; Marotzki, Winfried; Mieg, Harald (Hrsg.). Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt / UTB, 27-40.

- Mieg, Harald. 2010. Professionalisierung: Eine dreifache Autonomieregulation. In: Von Schlieffen, Katharina (Hrsg.), Professionalisierung und Mediation. München: C.H. Beck, 15-26.
- Mingerzahn, Frauke; Borke, Jörn. 2020. Teil I: Professionalisierung und Akademisierung in der frühkindlichen Bildung. https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/ausbildung-studium-beruf/bachelor-studium-an-hochschulen/teil-i-professionalisierung-und-akademisierung-in-der-fruehkindlichen-bildung-im-interview-mit-frauke-mingerzahn-und-joern-borke/ (07.03.2022).
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. 2021. Kinderbildungsgesetz NRW. https://www.mkffi.nrw/kinderbildungsgesetz (20.07.2021).
- Müller, Gabriele. 2020. Professionelle Haltung und Identität Woran orientiert sich professionelles Handeln (früh-)pädagogischer Fachkräfte? In: Müller, Gabriele; Thümmler, Ramona (Hrsg.). Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Neues zur Kindheits- und Familienpädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 262-279.
- Müller, Kai-Uwe; Spieß, Christa Katharina; Tsiasioti, Chrysanthi; Wrohlich, Katharina; Bügelmayer, Elisabeth; Haywood, Luke; Peter, Frauke; Ringmann, Marko; Witzke, Sven. 2013. Evaluationsmodul: Förderung und Wohlergehen von Kindern. In: Politikberatung kompakt, 73. Jg., Berlin.
- Nagel, Bernhard. 2000. Der Erzieherberuf in seiner historischen Entwicklung. In: Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern 2000, Heft 1, 11-13.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Hurmaci, Adeline. 2020. Kita-Qualität aus der Perspektive von Eltern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Niedersächsiches Institut für frühkindliche Bildungs und Entwicklung. 26.02.2016. Kinderschutz in der KiTa Vorgehen und Prävention. Hintergründe, Anzeichen und Maßnahmen gegen die Gefährdung des Kindeswohls. https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=157:kinderschutz-in-der-kita&catid=273> (25.02.2022).
- Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. 30.11.2015. https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/915-was-hat-die-teil-akademisierung-der-fruehpaedagogik-gebracht (11.08.2021)
- Nittel, Dieter. 2011. Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57. Weinheim: Beltz, 40-59.
- Nowack, Susanne. 2013. Die Rolle der pädagogischen Fachkraft im inklusiven Prozess. https://www.Kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KitaFT_Nowack_2013.pdf (16.06.2021).
- Oberhuemer, Pamela. 2017. Professionalisierung als System? Blicke in europäische Landschaften. In: von Balluseck, Hilde. Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 95-106.

- Oevermann, Ulrich. 1996. Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, 70-182.
- Pasternack, Peer. 09.07.2020. Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte https://www.socialnet.de/lexikon/Akademisierung-fruehpaedagogischer-Fachkraefte (12.12.2021).
- Pasternack, Peer. 2017. Teilakademisierung und sonstige Dynamiken: Quantitative und qualitative Entwicklungen in der frühpädagogischen Ausbildung von 2004 bis 2015. In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.). Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 107-118.
- Pasternack, Peer. 2013. Von der Kryptoprofessionalisierung zur Teilakademisierung. Frühpädagogische Berufsfeldentwicklungen. In: die hochschule 1/2013, 57-77.
- Pasternack, Peer; Keil, Johannes. 2013. Vom "mütterlichen" Beruf zur gestuften Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik. HoF-Handreichungen 3. Beiheft zu "die hochschule" 2013.
- Pauli, Ralf. 2019. Milliarden für bessere KiTas: Das "Geld für alles Gesetz". https://taz.de/Milliarden-fuer-bessere-Kitas/!5638937/ (28.02.2022)
- Peucker, Christian; Pluto, Liane; van Santen, Eric. 2017. Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Pölzl-Stefanec, Eva Maria. 2017. Anforderungen an die Ausbildung von Pädagoglnnen in Kinderkrippen. Ein Plädoyer für eine grundlegende Reform. Opladen / Berlin / Toronto: Budrich UniPress.
- Rabe-Kleberg, Ursula. 2020. Handeln und Haltung. Oder: Brauchen pädagogische Fachkräfte in Kindergärten einen ethischen Kodex? In: Müller, Jens; Fink, Heike; Horak, Renate Elli; Kaiser, Sabine; Reichmann, Elke (Hrsg.). Professionalität in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurse und professionelle Entwicklungsperspektiven. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 19-38.
- Rauschenbach, Thomas; Meiner-Teubner, Christiane. 2019. Kita-Ausbau in Deutschland: erstaunliche Erfolge, beträchtliche Herausforderungen. https://www.dji.de/themen/kinderbetreuung/thesen-zum-Kita-ausbau.html (02.10.2021).
- Rauschenbach, Thomas. 2010. Das Qualifikationsparadoxon Erzieherin. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, 5: 4-6. https://www.researchgate.net/profile/Thomas-Rauschenbach-2/publication/303498409_Das_Qualifikationsparadoxon_Erzieherin.pdf (11.02.2022).
- Roux, Susanna. 2002. PISA und die Folgen: Der Kindergarten zwischen Bildungskatastrophe und Bildungseuphorie https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungerziehung-betreuung/967 (17.09.2021).
- Rudnicka, J. 05.10.2021. Statistiken zum Durchschnittseinkommen. https://de.statista.com/themen/293/durchschnittseinkommen/#dossier-chapter1 (19.12.2021).

- Ruthmann, Eva-Maria; Schlingensiepen, Friederike. 2021. Forschungsbericht. "Mehr Verantwortung, höherer Anspruch, mehr Betreuung" Bedarfsermittlung bei Fachkräften in Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen.
- Schnurrer, Hertha. 2005. ErzieherInnenausbildung Ein Blick zu unseren europäischen Nachbarn. In: Erziehung & Wissenschaft Sachsen-Anhalt 1/2005, 7.
- Seitter, Wolfgang. 2011. Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57. Weinheim: Beltz, 122-137.
- Speck, Otto. 1991. System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Speck, Otto. 2008⁶. System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stamer-Brandt, Petra. 2011. Wer macht sich stark für Sie als Fachkraft? Gewerkschaft, Berufsverband und Mitarbeitervertretung. In: Kindergarten heute. 9/2011, 20-23.
- Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hrsg.). 2021. Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Stein, Anette; Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Kitapersonal braucht bessere Arbeitsbedingungen. ">https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/kitapersonal-braucht-bessere-arbeitsbedingungen>">https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/kitapersonal-braucht-bessere-arbeitsbedingungen>">https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/kitapersonal-braucht-bessere-arbeitsbedingungen>">https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/kitapersonal-braucht-bessere-arbeitsbedingungen>">https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/kitapersonal-braucht-bessere-arbeitsbedingungen>">https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/kitapersonal-braucht-bessere-arbeitsbedingungen>">https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/kitapersonal-braucht-bessere-arbeitsbedingungen>">https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/kitapersonal-braucht-bessere-arbeitsbedingungen>">https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/kitapersonal-braucht-bessere-arbeitsbedingungen>">https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/kitapersonal-braucht-bessere-arbeitsbedingungen>">https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/kitapersonal-braucht-bessere-arbeitsbedingungen>">https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/kitapersonal-braucht-bessere-arbeitsbedingungen>">https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/kitapersonal-braucht-bessere-arbeitsbedingungen/2019/september/kitapersonal-braucht-braucht-braucht-braucht-braucht-braucht-braucht-braucht-braucht-braucht-braucht-braucht-b
- Stichweh, Rudolf. 2013². Professionen und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: Stichweh, Rudolf. Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Bielefeld: transcript Verlag, 245-294.
- Stichweh, Rudolf. 2000. Professionen im System der modernen Gesellschaft. In: Merten, Roland (Hrsg.). Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich, 29-38.
- Stichweh, Rudolf. 1994. Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf. 1992. Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank Olaf (Hrsg.). Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 36-48.
- Strehmel, Petra. 2017. Professionalisierung der Kita-Leitung zwischen Pädagogik und Management. In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.). Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 53-76.
- Textor, Martin. 2021. Aktuelle statistische Daten zur Kindertagesbetreuung. https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/Kita-politik/bildungspolitik/1650 (20.12.2021).

- Textor, Martin. 2002. Der Bildungsauftrag des Kindergartens. https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/844 (18.10.2021).
- Thiersch, Hans. 2012. Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In: Müller, Burkhard; Dörr, Margret. Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 32-49.
- Thole, Werner; Cloos, Peter. 2006. Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In: Diller, Angelika. Rauschenbach, Thomas (Hrsg.). Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 47-77.
- Thurich, Eckart. 2011. pocket politik. Demokratie in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Tietze, Wolfgang; Becker-Stoll, Fabienne; Bensel, Joachim; Eckhardt, Andrea; Haug-Schnabel, Gabriele; Kalicki, Bernhard; Keller, Heidi; Leyendecker, Birgit (Hrsg.). 2013. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar, Berlin.
- Umweltbundesamt. 2021. Stressreaktionen und Herz-Kreislauf-Erkrankungen. Auswirkungen des Lärms auf die Gesundheit. https://www.umweltbundesamt.de/themen/verkehr-laerm/laermwirkung/stressreaktionen-herz-kreislauf-erkrankungen#auswirkungen-des-larms-auf-die-gesundheit (21.01.2022).
- Ver.di, VKA, DST, DLT, DStGB. 2021. Eckpunkte für eine Neugestaltung der Erzieherinnenund Erzieherausbildung. https://gesundheit-soziales.verdi.de/++file++6184fcdcd1acbb39a7f6f38f/download/2021_11_05%20Eckpunkte~er%20Ez_mit%20Logos.pdf (21.02.2022).
- Viernickel, Susanne. 2017. Rahmenbedingungen für professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen. In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.). Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 39-52.
- Viernickel, Susanne; Fuchs-Rechlin, Kirsten. 2016. Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: Viernickel, Susanne; Preissing, Christa; Fuchs-Rechlin, Kirsten; Strehmel, Petra; Haug-Schnabel, Gabriele; Bensel, Joachim (Hrsg.). Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. Freiburg im Breisgau: Herder, 11–130.
- von Balluseck, Hilde. 2017. Einleitung: Anforderungen an Professionalität. In: von Balluseck, Hilde. Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 9-24.
- von Balluseck, Hilde. 2009. Warum Berufspolitik? https://www.erzieherin.de/warum-berufspolitik.html (02.03.2022).
- von Hippel, Aiga. 2011. Fortbildung in pädagogischen Berufen zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57. Weinheim: Beltz, 248-267.
- Wanger, Susanne. 2020. Entwicklung von Erwerbstätigkeit, Arbeitszeit und Arbeitsvolumen nach Geschlecht: Ergebnisse der IAB-Arbeitszeitrechnung nach Alter und Geschlecht (AZR

- AG) für die Jahre 1991-2019. IAB-Forschungsbericht Nr. 16/2020. http://hdl.handle.net/10419/234272 (11.01.2022).
- Wegener, Frank. 2021a. Tarifvertrag (TVöD) 2021. Wie viel verdienen Erzieherinnen und Erzieher? . https://www.oeffentlichen-dienst.de/entgeltzahlung/3617-erzieher.html (20.09.2021).
- Wegener, Frank. 2021b. TvöD-SuE Eingruppierung für Erzieher nach Tätigkeitsmerkmalen. https://www.oeffentlichen-dienst.de/tvoed/sue.html (24.01.2022).
- Wickert, Christian. 2020. Allgemeine Soziologie. https://soztheo.de/soziologie/allgemeine-soziologie/ (01.10.2021).
- Wildgruber, Andreas; Becker-Stoll, Fabienne. 2011. Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57. Weinheim: Beltz, 60-76.
- Winkler, Michael. 2000. Einleitung. In: Schleiermacher, Friedrich. Texte zur Pädagogik. (Hrsg.: Winkler, Michael; Brachmann, Jens). Kommentierte Studienausgabe, Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Wolff, Reinhart. 2017. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Frühpädagogik im Dialog von Eltern und Fachkräften. In: von Balluseck, Hilde. Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 135-144.

Erklärung

Wir erklären hiermit, dass wir

- die vorliegende Masterthesis selbstständig angefertigt,
- keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt,
- die wörtlich oder dem Inhalt nach aus fremden Arbeiten entnommenen Stellen, bildliche Darstellungen oder dergleichen als solche gekennzeichnet und
- keine unerlaubte Hilfe in Anspruch genommen haben.

Münster (Westf.), den 18.03.2022

Eva-Maria Ruthmann

Friederike Schlingensiepen