Professionelles Handeln im System

Perspektiven pädagogischer Akteur*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiSKiTa)

Stefan Klusemann, Lena Rosenkranz und Julia Schütz

BertelsmannStiftung

Impressum

© Bertelsmann Stiftung 2020
Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon 05241 81-81583

Verantwortlich
Kathrin Bock-Famulla

Autor*innen
Stefan Klusemann, Lena Rosenkranz
und Julia Schütz

Lektorat
Helga Berger, Gütersloh

Bildnachweis
Frank Springer, www.frank-springer.de
Seite 1, 7, 14, 29, 31, 35, 39, 40, 48, 49, 52,
61, 64, 70, 73, 76, 80, 84, 89, 90

Jan Voth, www.janvoth.com
Seite 10, 17, 18, 20, 26, 32, 42, 44, 55, 58,
65, 68, 74, 75, 79, 83, 85, 92, 95

Druck
Lensing Druck, Dortmund

Layout
Nicole Meyerholz, Bielefeld

DOI 10.11586/2020040

Professionelles Handeln im System

Perspektiven pädagogischer Akteur*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiSKiTa)

Danksagung

Ausgangspunkt der HiSKiTa-Studie ist die Perspektive der pädagogischen Akteur*innen auf die Personalsituation und das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen. Die Realisierung des Projekts war somit im besonderen Maß auf die Beteiligung des pädagogischen Personals angewiesen. 128 pädagogische Akteur*innen verschiedener Berufsgruppen aus der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung unterstützten das Projekt durch ihre Teilnahme an den Interviews und Gruppendiskussionen. Wir danken allen Befragten für ihre Offenheit, ihre Beiträge und ihr Engagement.
Auch danken wir den Mitgliedern des Fachkräfte-Forums für ihren engagierten Austausch und den diskursiven Blick auf die qualitativen Daten.

Zusätzlich möchten wir uns bei Melanie Mroz und Amelie Rogge für ihre stetige und umfassende Unterstützung bedanken.

Unser besonderer Dank gilt Kathrin Bock-Famulla und Agnieszka Maluga für die stets konstruktiven Diskussionen.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort **6**

Einleitung **8**

Zentrale Ergebnisse der HiSKiTa-Studie **11**

Einleitende Erläuterungen: Theoretische und methodische Eckpunkte der HiSKiTa-Studie **21**

1. Einführung in das Themenfeld und Zielsetzung der Studie **21**
1.1. Theoretische Grundlagen zu den Begriffen Professionalität und Professionalisierung 23
1.2. Erläuterungen zum methodischen Vorgehen 24

Ausführliche Ergebnisdarstellung der HiSKiTa-Studie **27**

2. Wahrnehmung der Personalsituation aus der Perspektive der pädagogischen Akteur*innen **30**
2.1. Substanzieller Personalmangel 30
2.2. Personalmangel durch unbesetzte Stellen 33
2.3. Qualitativer Personalmangel – über die Angewiesenheit auf Personen in der Qualifizierungsphase, wechselnde personelle Besetzungen und die Unterstützung durch externe Personen 34
2.4. Personalfluktuation 37
2.5. Multifaktorieller Personalmangel als Negativspirale 38
2.6. Personalmangel aus der Perspektive des pädagogischen Personals – ein Überblick 40

3. Frühpädagogisches Handeln als Spagat zwischen Professionalitätsansprüchen und knappen Ressourcen und seine Auswirkungen auf die pädagogisch Tätigen und die Kinder **43**
3.1. Das zentrale Spannungsfeld zwischen Professionalitätsansprüchen und Ressourcen 43
3.2. Der flexible Einsatz von Personal und seine Grenzen 47
3.3. Die pädagogischen Akteur*innen im Blick – pädagogisches Handeln zwischen Zufriedenheit und Überlastung 54
3.4. Die Kinder im Blick – Wohlbefinden, Autonomieerleben und Bildung 69
3.5. KiTas in der Negativspirale – „Man ist schon den ganzen Tag auf 180“ und „muss ständig aushalten“ 87

Schlussfolgerungen **93**

Literaturverzeichnis **96**

Über die Autor*innen **100**

Anhang **101**

Vorwort

‚Gute' institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung kann für jedes KiTa-Kind die Entwicklungs- und Bildungschancen befördern. Damit allen Kindern unserer Gesellschaft unabhängig von ihrem Wohnort und ihrer Lebenssituation die Teilhabe an ‚guter' KiTa-Qualität ermöglicht wird, braucht jede KiTa professionelle Rahmenbedingungen für ihre Arbeit.

Die Bertelsmann Stiftung setzt sich seit 2003 für Chancengerechtigkeit aller KiTa-Kinder in Deutschland ein. Insbesondere stellen wir den Akteur*innen in den frühkindlichen Bildungssystemen Daten und Fakten zum Status quo sowie zu Entwicklungstrends zur Verfügung. Wir wollen so Impulse für die Weiterentwicklung der Systeme geben. Damit KiTas partnerschaftlich gestaltet werden, ist es uns zudem wichtig, auch die Bedürfnisse und Bedarfe der Kinder und Eltern transparent zu machen und sie so in die Gestaltung der KiTas einzubinden.

Mit der vorliegenden HiSKiTa-Studie stellen wir nun diejenigen Menschen in den Mittelpunkt, die tagtäglich in den KiTas für die Kinder und ihre Familien da sind: die pädagogischen Fachkräfte.

Die befragten KiTa-Profis bestätigen mit ihren Rückmeldungen auch die Ergebnisse unseres diesjährigen Ländermonitorings Frühkindliche Bildungssysteme: Trotz des enormen Ausbaus von KiTa-Plätzen und massiver Investitionen in zusätzliches KiTa-Personal sind die Bedingungen für die pädagogische Arbeit vielerorts noch immer unzureichend. Die HiSKiTa-Studie zeigt eindrucksvoll die negativen Auswirkungen der nicht angemessenen Personalausstattung für die Fachkräfte und insbesondere auch für die Kinder. Die Befragten beschreiben, dass sie aufgrund des Personalmangels weniger auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen können und auch ihre eigene Weiterqualifizierung in den Hintergrund treten muss. Insgesamt sehen sie dadurch die Umsetzung des Bildungsauftrags der KiTas oftmals gefährdet.

Es sind also bei allem Erfolg und Freude über den beispiellosen Ausbau der letzten Jahre doch auch nachdenkliche Töne, die uns aus der KiTa-Praxis erreichen. Notwendig sind daher weiterhin gemeinsame Kraftanstrengungen auf allen politischen Ebenen. Die Verantwortungsgemeinschaft von Bund, Ländern, Kommunen, Wohlfahrtsverbänden und Gewerkschaften sollte um die wichtige Stimme der KiTa-Praxis erweitert werden – zukunftsfähige Konzepte für den FBBE-Bereich können nur gemeinsam mit den Fachkräften entwickelt werden. Die vorliegende Studie bietet wichtige Anregungen für die notwendigen Reformen.

Dr. Jörg Dräger
Mitglied im Vorstand Bertelsmann Stiftung

Anette Stein
Director Wirksame Bildungsinvestitionen

Einleitung

„Aber im Moment geht es eher darum irgendwie die Betreuung abzusichern, also mit Bildung hat das gerade gar nicht mehr viel zu tun […].“

Mit Sätzen wie diesem beschreiben Expert*innen die aktuelle Situation in deutschen KiTas.

Die 128 Leitungen, Fachberatungen und pädagogischen Fachkräfte, die an der hier vorgestellten HiSKiTa-Studie mitgewirkt haben, finden deutliche Worte, mit denen sie auf die angespannte Personalsituation in KiTas aufmerksam machen: Bildung bleibt hier aktuell oft auf der Strecke. Gleichzeitig lenken sie unsere Aufmerksamkeit auch auf die Konsequenzen, die sich für Kinder, Eltern, Fachkräfte, aber auch unsere Gesellschaft insgesamt, ergeben.

Die KiTa-Akteure, die sich in der Studie zu Wort gemeldet haben, bestätigen, dass sie dem Bildungsanspruch unter den gegebenen personellen Strukturen häufig nicht mehr gerecht werden können. Dies sei oftmals noch nicht einmal mit den gesetzlich definierten Personalressourcen zu leisten. Hinzu kommen aber noch weitere Erschwernisse wie unbesetzte Stellen oder unzureichend qualifizierte Beschäftigte.

Diese angespannte Personalsituation zwingt die Pädagog*innen allzu oft dazu, den Bildungsauftrag gegenüber der Aufsichtspflicht hintanzustellen. Damit muss die Trias des FBBE-Systems – frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung – allzu sehr auf die Betreuung der anvertrauten Kinder reduziert werden.

Vor dem Hintergrund, dass KiTas einen gesetzlichen Bildungsauftrag zu erfüllen haben, sind die aktuellen Befunde hoch brisant.

Chancengerechtigkeit für alle Kinder braucht professionelle frühkindliche Bildungssysteme, die über ausreichende personelle und zeitliche Ressourcen verfügen. Die gesetzlichen Regelungen müssen so ausgestaltet sein, dass sie jeder KiTa die Erfüllung dieses Bildungsauftrages ermöglichen. Es ist notwendig, dass wissenschaftliche Standards, wie sie für den FBBE-Bereich seit vielen Jahren vorliegen, als Maßstab für die Bemessung der für Betreuung, Erziehung und Bildung notwendigen Personalkapazitäten herangezogen werden.

Werden professionelle Rahmenbedingungen frühpädagogischen Arbeitens untergraben oder fehlen sie gar, können Kindeswohlgefährdungen begünstigt werden, und auch das Wohl der KiTa-Fachkräfte steht auf dem Spiel. Auch darauf weisen die Befunde der hier vorliegenden Studie hin.

Eindrucksvoll schildern die Fachkräfte ihre Bemühungen, dem Bildungsversprechen der KiTa gerecht zu werden – oftmals, indem sie über ihre eigenen (auch gesundheitlichen) Grenzen hinausgehen. In und mit ihren Teams versuchen sie einen Spagat, um ihrem professionellen Anspruch unter gleichzeitig schwierigen Arbeitsbedingungen gerecht zu werden. Die Sicherung professioneller Handlungsfähigkeit durch persönliches und kollegiales Engagement ist ihnen hoch anzurechnen, kann und darf jedoch keine dauerhafte und

alleinige Lösung sein, um strukturelle Missstände in der Personalsituation abzubauen.

Die HiSKiTa-Studie ist eingebettet in das Projekt FachkräfteZOOM, mit dem wir es uns auf die Fahne geschrieben haben, nicht über, sondern mit den Fachkräften zu sprechen. Wir möchten mit FachkräfteZOOM die Bedarfe und Bedürfnisse der KiTa-Fachkräfte transparent machen, um die Stimme der Praxis als gleichwertige Perspektive in den aktuellen Diskurs um ‚gute' Kita-Qualität einzubringen.

Die Ergebnisse aus der HiSKiTa-Studie und die Aussagen der KiTa-Akteure laden dazu ein, diese mahnenden Stimmen nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern sie auch in ihrer konkreten Handlungsaufforderung ernst zu nehmen und im Sinne der Kinder und Fachkräfte tätig zu werden.

Kathrin Bock-Famulla
Projektleitung
Senior Expert Frühkindliche Bildung, Educational Governance und Bildungsfinanzierung
Programm Wirksame Bildungsinvestitionen

Dr. Agnieszka Maluga
Project Managerin im Projekt Frühkindliche Bildung
Programm Wirksame Bildungsinvestitionen

Zentrale Ergebnisse der HiSKiTa-Studie

In der HiSKiTa-Studie stehen die zwei folgenden Forschungsfragen im Fokus, die durch qualitative Interviews und Gruppendiskussionen mit 128 pädagogischen Akteur*innen aus der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung untersucht wurden:

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

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

Auf Basis des qualitativen Studiendesigns lassen sich folgende zentrale Ergebnisse der HiSKiTa-Studie zusammenfassen:

Pädagogisch Tätige erleben einen „Spagat" zwischen professionellen Ansprüchen und verfügbaren Ressourcen.

Die Wahrnehmung der Personalsituation aus der Perspektive der befragten Akteur*innen richtet sich in erster Linie an **professionellen Maßstäben** aus. Die pädagogischen Akteur*innen nehmen ein starkes **Spannungsverhältnis zwischen den zur Verfügung stehenden Ressourcen (Personal, Zeit und Raum) und ihren Professionalitätsansprüchen** und damit verbunden ihrem Auftrag wahr: Weil sie ihren professionellen Ansprüchen nicht oder nur eingeschränkt gerecht werden können, konstatieren sie personelle Engpässe, Knappheit oder auch einen Personalmangel. Dieses Spannungsverhältnis beschreiben alle befragten Teams und Akteur*innen des FBBE-Systems – unabhängig von der personellen Ausstattung, unter der sie aktuell arbeiten. Als zentrale Metapher hierfür verwenden die Befragten den Begriff des ***„Spagats"***. Das damit verbundene Spannungspotential konkretisieren sie, indem sie von Druck und Hektik, von Zerrissenheit und Anspannung sprechen. Davon ausgehend, lässt sich das Spannungsverhältnis von Ressourcen und Ansprüchen auf einer zweiten Ebene ausdifferenzieren: Dabei geht es um die **Zufriedenheit und das Wohlbefinden der Kinder**. Die Professionalitätsansprüche des frühpädagogischen Personals implizieren ein hohes Wohlbefinden der Kinder, ein positives Autonomieerleben und gute Bildungserfahrungen. Wenn es aufgrund der knappen Ressourcen nicht möglich ist, diese Ansprüche zu erfüllen, konstatieren die Befragten eine Mangelsituation. Die Wahrnehmung eines Personalmangels seitens der pädagogischen Akteur*innen bemisst sich schließlich noch an einer dritten Ebene: Es geht um das Verhältnis von **Zufriedenheit und Überlastung auf Seiten der pädagogisch Tätigen**. Dieses Verhältnis dient ebenfalls als Maßstab für die Einschätzung einer personellen Mangelsituation in den Beschreibungen der Befragten.

Bei der Beschreibung der Personalsituation verwenden die Befragten die Begriffe Personalengpass, -knappheit und -mangel weder kongruent noch trennscharf. Dem breiten Begriffsverständnis der pädagogischen Akteur*innen entsprechend, wird auch in der Studie ein geweitetes Begriffsverständnis von Personalmangel zugrunde gelegt (siehe hierzu weiter Kapitel 2).

*Auf Basis des empirischen Materials sind zusammenfassend drei Orientierungspunkte festzuhalten, an denen die pädagogisch Tätigen einen Personalmangel festmachen: 1. das Verhältnis von professionellen Ansprüchen und Ressourcen, 2. das Wohlbefinden bzw. Unwohlsein der Kinder und 3. die Zufriedenheit bzw. Belastung der pädagogischen Akteur*innen.*[1]

Pädagogische Akteur*innen konstruieren Personalmangel als multifaktorielles Konstrukt.

Betrachtet man das Phänomen Personalmangel aus der Perspektive der befragten pädagogisch Tätigen, reicht eine Orientierung an formalen Kriterien, wie z. B. unbesetzte Stellen oder die Situation am Aus- bzw. Weiterbildungsmarkt, nicht aus. Das pädagogische Personal verortet einen Personalmangel bereits aufgrund der grundsätzlich unzureichenden strukturellen Ausstattung mit zeitlichen und personellen Ressourcen. Auch wenn einige der befragten KiTas ihre Personalsituation als *„ganz gut“* bezeichnen, weil sie keine unbesetzten Stellen und auch keine langzeiterkrankten Mitarbeiter*innen haben, nehmen auch sie die Personalsituation als *„immer angespannt“* wahr. Diese Anspannung ergibt sich insbesondere durch Krankheitsphasen und Urlaub, aber auch aus den (wachsenden) Aufgabenbereichen der unmittelbaren sowie mittelbaren pädagogischen Arbeit. Bereits diese grundsätzlich angespannte Personalsituation wird von den Befragten mit den Begriffen Personalmangel, -engpass oder -knappheit assoziiert. Da den Befragten als Erklärungsfaktoren zunächst diese – strukturell verankerten – knappen zeitlichen und personellen Ressourcen dienen, wird diese Form in der HiSKiTa-Studie als **substanzieller Personalmangel** bezeichnet. Besonders ausgeprägt ist er in den Herbst- und Wintermonaten, sodass phasenweise besonders hohe Belastungen bestehen.

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

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

1 Die Reihenfolge der genannten Maßstäbe impliziert keine Wertigkeit der Ebenen.

Deutlich wird in den Aussagen der pädagogisch Tätigen, dass nicht alle KiTas von den genannten Faktoren, die einem Personalmangel zugrunde liegen, gleichermaßen betroffen sind. Im Vergleich der Einrichtungen zeigen sich unterschiedliche Belastungsgrade. Alle KiTas berichten von einem substanziellen Personalmangel, einige sind temporär von weitreichenden Personalausfällen aufgrund von Krankheit betroffen. Besonders problematisch ist es für KiTas, die zusätzlich an einem Mangel an Personal aufgrund (dauerhaft) offener Stellen leiden. Gerade dann, wenn mehrere Faktoren des Personalmangels zusammenkommen, ergeben sich weitere Schwierigkeiten. Betroffene KiTas können aufgrund eines solchen **multifaktoriellen Personalmangels** in eine **Negativspirale** (s. Kapitel 3.5) geraten, die in besonderem Ausmaß eine Bedrohung des professionellen Arbeitens und des Wohls sowohl der Kinder als auch der pädagogischen Akteur*innen mit sich bringt. Eine solche Negativspirale ergibt sich aus Rückkopplungseffekten zwischen unbesetzten Stellen, einer äußerst hohen Überlastung der pädagogisch Tätigen, Konflikten im Team, Spannungen mit Eltern, der Unzufriedenheit der Kinder, einer erschwerten Personalrekrutierung sowie einer höheren Personalfluktuation. Auch Organisationsentwicklungsprozesse werden erschwert bis gar unmöglich gemacht, u. a. aufgrund der belasteten und instabilen Personalsituation, die beispielsweise ein Zusammenwachsen der Teams beeinträchtigt, aber auch aufgrund der unzureichenden zeitlichen Ressourcen für die Entwicklungsprozesse.[2]

*Pädagogische Akteur*innen werfen einen multifaktoriellen Blick auf die Personalsituation in KiTas und umschreiben diese mit Begriffen wie Personalmangel, -engpass oder -knappheit. Erklärende Faktoren für ihre Wahrnehmung eines personellen Mangels sind die grundsätzlich knappen personellen und zeitlichen Ressourcen (substanzieller Personalmangel), längere Vakanzzeiten bzw. offene Stellen in einigen KiTas (Personalmangel durch unbesetzte Stellen) und Vorbehalte bezüglich der Qualität der Bewerber*innen sowie der Einsatz von angehendem pädagogischem Personal im Gruppendienst (qualitativer Personalmangel). Besonders gravierend ist eine mehrfache Belastungsstruktur – wenn unterschiedliche Faktoren des Personalmangels zusammenwirken und zu einem multifaktoriellen Personalmangel führen. Dies kann ungünstige Entwicklungen in Form von Negativspiralen mit sich bringen (zur weiteren Erläuterung siehe unten). Hervorzuheben bleibt, dass angehendes pädagogisches Personal durch Personalmangel einen weitreichenden Verantwortungszuwachs erfährt. Dies hat Auswirkungen auf die Qualität der Betreuung und die Professionalisierung des angehenden pädagogischen Personals.*

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

2 Zudem bestehen auf organisationaler Ebene Dilemmata, die durch Personalmangel und insbesondere durch multifaktoriellen Personalmangel verschärft werden. Organisationsentwicklung bedeutet immer auch die Veränderung formaler Routinen. Diese haben jedoch auch eine wichtige handlungsentlastende Funktion und dienen der Sicherung von Professionalität. Die Reform organisationaler Routinen schafft dagegen immer auch Unsicherheiten und Belastungen. Routinen müssen aufgegeben werden, d. h., es entstehen Unsicherheiten; darüber hinaus sind Verletzungen möglich. Unter den Bedingungen multipler Belastungen, die durch Personalmangel hervorgerufen werden, kann dies ein ‚Zuviel' an Belastung bedeuten.

Personalmangel schränkt Bildungsprozesse, den Grad des Autonomieerlebens und das Wohlbefinden der Kinder ein.

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

Die Bildung wird reduziert, um Betreuung zu sichern: die Konkurrenz in der Trias.

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

riert aufgrund der knappen personellen Ressourcen miteinander und erfährt keine Gleichberechtigung, sondern einen selektiven Charakter.

Das einzelne Kind gerät aus dem Blick.

In den Schilderungen der Befragten wird deutlich, dass infolge eines Personalmangels die Einzelorientierung regelmäßig zugunsten der Kollektivorientierung aufgegeben wird. **Den pädagogisch Tätigen gelingt es aufgrund personeller Unterbesetzung nicht mehr, das einzelne Kind und seine Bedürfnisse in den Blick zu nehmen, sondern das pädagogische Handeln richtet sich auf die ganze Gruppe oder auf ausgewählte Untergruppen** (z. B. Vorschulkinder oder *„die Kleineren"* D6 00:23:42). Diese Beschreibungen stehen den gesetzlichen Forderungen konträr gegenüber. Im Sozialgesetzbuch (§ 22 Abs. 2 SGB VIII) heißt es: *„Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen."*

Das Autonomieerleben von Kindern reduziert sich durch Personalmangel.

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

Als Ergebnis bleibt festzuhalten, dass die geschilderten Auswirkungen personellen Mangels auf die Kinder in starkem Kontrast zu dem individuellen Förderauftrag stehen, der im Sozialgesetzbuch und in den Bildungsplänen verankert ist. Konkrete Bildungsangebote, aber auch Bildungsanlässe in Interaktionssituationen verlieren zugunsten der Sicherung der Aufsichtspflicht an Bedeutung. Auf das einzelne Kind kann, hinsichtlich seiner individuellen Lebenssituation und seiner Bedürfnisse, nicht ausreichend eingegangen werden und das Autonomieerleben der Kinder reduziert sich.

In Zeiten personellen Mangels kann die Belastungsgrenze pädagogischer Akteur*innen überschritten werden und die Berufsfreude sinken.

Zufriedenheit und Überlastung können in der pädagogischen Arbeit gleichzeitig bestehen. Ihre jeweilige Ausprägung variiert in Abhängigkeit davon, wie viele der oben genannten belastenden Faktoren im Einzelfall existieren und zusammenwirken. Daran anknüpfend, wird auch das Spannungsverhältnis zwischen Ressourcen und professionellem Ansprüchen verschieden intensiv empfunden. Einerseits zeugen die Daten davon, dass das Einlösen der professionellen Ansprüche Zufriedenheit und Berufsfreude schafft – gelingt es den pädagogischen Akteur*innen, emotionale Nähe zu den Kindern und Einklang herzustellen, nehmen sie sich als professionell agierend wahr und erleben Zufriedenheit. Andererseits löst eine Überlastung infolge der Ressourcenknappheit eine Reduktion der professionellen Ansprüche und damit Unzufriedenheit aus. Das Empfinden von Zufriedenheit und Überlastung ist dabei nicht nur von der Professionalität und Resilienz der einzelnen Person abhängig. Vielmehr wird sie zusätzlich von der Intensität des Personalmangels, den organisationalen Rahmenbedingungen, der Teamatmosphäre sowie durch die Rolle der Leitung beeinflusst. **Dementsprechend ist die subjektiv wahrgenommene Intensität des**

Spagats aufgrund knapper personeller Ressourcen nicht bei allen Akteur*innen gleich bemessen. Insbesondere wenn verschiedene Faktoren des Personalmangels zusammenwirken und diese personellen Einschränkungen über einen längeren Zeitraum – teils über mehrere Jahre – aufgefangen werden müssen, kommen pädagogisch Tätige an ihre physische und/oder psychische Belastungsgrenze. **Die Überlastung ist teils so stark ausgeprägt, dass sie auch durch professionelle Strategien nicht mehr zu kompensieren ist.** So empfinden einige Akteur*innen im Umgang mit dem Spagat eine Ohnmacht und erleben zum Teil eine Entfremdung gegenüber ihrem beruflichen Selbstverständnis, was wiederum neue Unzufriedenheit und Belastungen schafft. Vor diesem Hintergrund ist aufschlussreich, dass Überlastungsanzeigen für einige der Befragten ein häufig angewandtes Mittel darstellen, um sich in ihrer Verantwortlichkeit für die Kinder zu entlasten. Einigen Studienteilnehmer*innen dagegen ist diese Möglichkeit nicht bekannt, und bei wieder anderen geht eine Überlastungsanzeige mit Sanktionen einher. Gerade Letztgenanntes ist von Bedeutung, denn es impliziert, dass den pädagogischen Akteur*innen das Recht verwehrt wird, sich selbst zu schützen und zu entlasten. Gleichzeitig verdecken Sanktionen die personellen Zustände in KiTas, anstatt sie offenzulegen.

*Anhand der Beschreibungen wird deutlich, dass das Spannungsverhältnis zwischen personellen, räumlichen und zeitlichen Ressourcen sowie den professionellen Ansprüchen in unterschiedlicher Intensität wahrgenommen wird. Alle Akteur*innen jedoch berichten von Anspannung und Druck sowie zum Teil auch von einer starken Überlastung. Ab einem gewissen Belastungsgrad ist es nicht mehr möglich, das Spannungsverhältnis durch professionelle Strategien zu kompensieren, insbesondere wenn die Mangelsituation über ausgedehnte Zeiträume besteht.*

Beschleunigtes und restriktives Handeln – aufgrund des Personalmangels gerät professionelles pädagogisches Handeln unter Druck.

Der Spagat zwischen Ansprüchen und Ressourcen aus Sicht der pädagogisch Tätigen provoziert Anspannung, Überlastung, Hektik und Druck. Dieses emotionale Ungleichgewicht wird von den Akteur*innen unterschiedlich bearbeitet. Es wird von der Notwendigkeit berichtet, Emotionen, Überlastung und Hektik bei sich zu behalten und diese durch den reflexiven Austausch im Team professionell zu entkräften, insbesondere um eine Übertragung auf die Kinder möglichst zu reduzieren. Gelingt dies aus unterschiedlichen Gründen nicht (mehr), folgt ein beschleunigtes und restriktiveres Handeln gegenüber den Kindern. Die Folge sind teils ein lauteres Sprechen, das Verwenden knapperer Sätze und eine direktivere Ansprache. Auch von ‚Genervt-Sein', Schimpfen oder auch Beschämen wird berichtet. Dieses Sinken der Beziehungs- und Interaktionsqualität führt nicht nur zu Belastungen auf Seiten der pädagogisch Tätigen, sondern auch zu Nachteilen auf Seiten der Kinder und kann ‚Emotionsfallen'[3] auslösen. Die Gefahr von Kindeswohlgefährdungen nimmt laut der Beobachtung von Fachberater*innen in personellen Mangelsituationen zu.

Insgesamt zeugen die Aussagen der Befragten davon, dass grundlegende Merkmale professionellen Handelns infolge des Personalmangels nicht eingelöst werden können. Aufgrund der überhöhten Anzahl an zu betreuenden Kindern und eines breiten Aufgabenspektrums, so ist anzunehmen, reduzieren sich die Wahrneh-

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

mungs- und Deutungssensibilität (vgl. Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Harms/Richter 2011) genauso wie die sensitive Responsivität (vgl. Remsperger 2011, 2017). Den vielfältigen Bedürfnissen der Kinder und ihrer individuellen Lebenssituation kann infolge von Hektik, Druck und Anspannung nicht ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt werden, so beschreiben es die pädagogischen Akteur*innen. Darüber hinaus ist zu beobachten, dass sich grundsätzliche pädagogische Dilemmata und Paradoxien pädagogischen Handelns (vgl. Helsper 2019) infolge der begrenzten personellen Ressourcen verstärken. Im Kern betrifft dies auch den Raum für Reflexion. Reflexionsprozesse, die das Fundament pädagogischer Professionalität bilden, müssen verkürzt oder ausgesetzt werden. Auch dadurch wird das professionelle Handeln der pädagogischen Akteur*innen in KiTas bedroht, in einigen Fällen gar paralysiert.

*Pädagogisches Handeln gerät durch Personalmangel unter Druck und unterliegt einer Beschleunigung sowie einer Verengung des Wahrnehmungsspektrums und der Sensibilität. Somit können die pädagogischen Akteur*innen die professionellen Ansprüche aufgrund der knappen Ressourcen nicht mehr oder nur eingeschränkt erfüllen. Pädagogische Dilemmata und Paradoxien spitzen sich vor diesem Hintergrund zu.*

Personalmangel führt zu instabilen Personalkonstellationen und beeinträchtigt einen vertrauensvollen und verlässlichen Beziehungsaufbau zu den Kindern.

Die Teams nehmen ein ‚Zuviel' an Flexibilität bzw. an notwendigen Anpassungsleistungen auf personeller Ebene wahr. Einhellig wird als tägliche Praxis beschrieben, dass die personelle Besetzung der Gruppendienste aufgrund langfristiger wie auch akuter Ausfälle nahezu täglich umdisponiert oder auch reduziert wird. Nicht selten springen Sprachförderkräfte oder die Leitungen selbst in den Gruppendienst ein und vernachlässigen somit

ihren ursprünglichen Auftrag. Auch durch die externe Hilfe von Zeitarbeitsfirmen werden personelle Unterbesetzungen aufgefangen. Zudem ist insbesondere bei multifaktoriell belasteten KiTas die Gefahr der Personalfluktuation erhöht. **Nach Einschätzung der pädagogischen Akteur*innen ist die hohe Personalfluktuation vor allem eine Folge der sehr hohen Belastungen, unter denen Teams aufgrund der knappen personellen Ressourcen arbeiten.** Dem voran gehen nicht selten Konflikte und Spannungen im Team, die Stellenwechsel befördern. Die hohe Personalfluktuation wiederum erschwert ein Zusammenwachsen der Teams und somit auch den erfolgreichen Verlauf von Qualitätsentwicklungsprozessen, die auf einem intensiven Aushandlungsprozess aufbauen. Die Schwierigkeit, in Zeiten eines multifaktoriellen Personalmangels ein stabiles Team aufzubauen, spitzt sich vor dem Hintergrund folgender Beobachtung zu: Teams, Leiter*innen und Fachberatungen berichten, dass die angespannte

Situation am Arbeitsmarkt dazu führt, **dass regelmäßig auch Bewerber*innen eingestellt werden, die nicht den Professionalitätserwartungen** entsprechen. Dass geeignete Teamzusammensetzungen unter diesen Umständen nicht ausreichend berücksichtigt werden können, liegt nahe und somit auch die Annahme, dass aufgrund dessen personelle Wechsel weiter befördert werden.

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

*Personalmangel hat zur Folge, dass personelle Besetzungen stetig neu organisiert werden müssen. Die Kinder sind häufig wechselnden Ansprechpartner*innen ausgesetzt, und vertrauensvolle sowie kontinuierliche Beziehungskonstellationen brechen auf.*

Gibt es auch Zufriedenheit? Eine Einordnung der Ergebnisse

Die dargelegten Befunde der HiSKiTa-Studie basieren auf einer qualitativen Befragung (zwölf Gruppendiskussionen und vier Interviews), an der 128 Akteur*innen aus der FBBE teilnahmen. Für die Auswahl der Befragten wurde ein ausgearbeitetes Kriterienraster zugrunde gelegt. Trotz dieses kriteriengeleiteten Vorgehens ergibt sich – wie in qualitativen Designs üblich – eine begrenzte Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die gesamte Landschaft der Kindertageseinrichtungen. Auf der Basis eines qualitativen Forschungsdesigns ist nicht zu beantworten, inwieweit alle KiTas in Deutschland von einem substanziellen Personalmangel betroffen sind bzw. wie viele KiTas in Form eines multifaktoriellen Personalmangels belastet sind. Quantifizierungen dieser Art können nur durch ein repräsentatives quantitatives Forschungsdesign bearbeitet werden.

Der Fokus in den Interviews und Gruppendiskussionen lag auf der Personalsituation in Kindertageseinrichtungen. Entsprechend wurden die Gruppendiskussionsteilnehmer*innen und die Interviewpartner*innen danach gefragt, wie sie die Personalsituation in ihrer KiTa bzw. in den von ihnen betreuten oder begleiteten KiTas wahrnehmen. Fragen nach personellen Engpässen oder Personalmangel wurden nicht initiativ von Seiten

der Diskussions-/Interviewleiter*innen gestellt – Beschreibungen der Personalsituation bewegten sich in den Diskussionen und Interviews selbstläufig hin zu dem Thema Personalmangel bzw. -engpässe. Daran anknüpfend thematisierten die Befragten belastende und krisenhafte Situationen. Als Gegengewicht wurden von den Autor*innen Fragen aufgeworfen, die auf die Zufriedenheit der Akteur*innen gerichtet waren, mit dem Ergebnis, dass selbst in den stark belasteten KiTas, die sich in einer Negativspirale befinden, positive Berufserlebnisse identifiziert werden konnten: *„…aber trotzdem strahle ich irgendwie, weil die Kinder einem so viel zurückgeben, dass sie sich freuen, dass man einfach nur da ist.“* (D12 01:35:10) Positive Empfindungen und Assoziationen mit dem eigenen Beruf treten in den qualitativen Daten immer wieder hervor und damit verbunden auch der Stolz und die Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit: *„Also, diese Liebe, die man einfach zurückbekommt oder diese Bindung, die die Kinder auch zu uns aufbauen das sind so diese Momente, wo ich sage so: ‚Hey, wir machen ja echt gute Arbeit und es ist toll, dass wir das machen.‘“* (C4 00:46:48) Zufriedenheit entsteht auch durch positive Entwicklungsverläufe der Kinder, die die pädagogisch Tätigen beobachten: *„Was aus denen geworden ist, was die alles gelernt haben, das ist schon ein riesen Batzen an Zufriedenheit, den man dann mit nach Hause nehmen kann, tatsächlich. Da hat man dann ein ganzes Stück geschafft, oder die haben ein ganzes Stück geschafft und das macht dann schon auch sehr zufrieden“* (G7 00:32:28). Diese Form der Zufriedenheit schließt an das Erleben ihrer pädagogischen Tätigkeit als *„Berufung“* (B9 01:09:21, B3 1:13:59, C3 01:06:08) oder als *„Herzensangelegenheit“* (E9 02:03:02) an. Und dennoch beschreiben die Akteur*innen dieses positive Erleben mehrfach als *„zwiegespalten“* (D6 01:39:49). Eine Gleichzeitigkeit von Belastungen und Überlastungen einerseits und Zufriedenheit andererseits drückt sich auch in dem obigen Zitat aus, in dem die pädagogisch Tätige ihrer Beschreibung von Situationen der Zufriedenheit zunächst ein *„aber trotzdem“* voranstellt (s.o.). Der Zwiespalt ergibt sich durch das oben dargestellte Spannungsfeld (Spagat). Um Zufriedenheit und die Berufsfreude zu stärken, gilt es die Arbeitsbedingungen für die pädagogischen Berufsgruppen in KiTas attraktiver zu machen; dafür braucht es eine angemessene Ressourcenausstattung.

Zu betonen ist darüber hinaus, dass in vielen Beschreibungen der pädagogisch Tätigen hohe Professionalität zum Ausdruck kommt (und sie dadurch auch Zufriedenheit erleben). In den folgenden Beschreibungen von C4 deutet sich hohe professionelle Kompetenz in ihrem Handeln an und die Zufriedenheit, die daraus erwächst:

„Es hat so viele Auswirkungen auf diesen Menschen, wie man sich verhält, wie man arbeitet, deswegen überlegt man dreimal bevor man handelt; gerade in der Krippe sehe ich das auch, weil die Entwicklungen so sichtbar sind und so rasant zu beobachten sind und dass wir darauf einfach Einfluss haben wenn das Kind noch ein Baby ist […] und [wenn man das] dann noch einmal so Revue passieren lässt: Hey, das und das und das und das hat das Kind erlebt und das Kind hat sich so toll entwickelt oder es hat so viel gelernt und ich war Teil davon.“ (C4 00:51:36)

Diese Beschreibung erfolgte während einer gemeinsamen Reflexionsphase des Teams zu Fragen nach Zufriedenheit mit ihrer Arbeit und nach der Wahrnehmung ihres Auftrags. Beachtenswert ist, dass im Rahmen dieses Austauschs ein*e Kolleg*in einwirft: *„Da nochmal kurz einzuhaken: Umso mehr löst das in mir Druck aus, weil ich das natürlich auch jedem Elternteil so wünsche […] und wenn man dann merkt, man hat zu wenig Zeit, dann weiß man natürlich im echtem Gewissen bei sich selber, dass man da hätte vielleicht noch anders reagieren wollen, als man reagieren musste, weil es der Rahmen nicht zugelassen hat.“* (C1 00:54:55) Hier wird noch einmal das oben angesprochene ‚zwiegespaltene Erleben‘ sichtbar. Innerhalb der Betrachtung des eigenen professionellen Handelns spielt die Wahrnehmung eines Mangels an Zeit und anderen Ressourcen eine zentrale Rolle. Professionelles Handeln wird durch die vorhandenen Ressourcen begrenzt.

Einleitende Erläuterungen: Theoretische und methodische Eckpunkte der HiSKiTa-Studie

1. Einführung in das Themenfeld und Zielsetzung der Studie

Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) hat sich in den vergangenen Jahren infolge politischer und gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen immens verändert. Zum einen lässt sich der Wandel anhand politischer Diskurse zum Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen (KiTas) (§22 Abs.2 SGBVIII) verfolgen. Der Bildungsauftrag wurde zwar bereits 1990 im SGBVIII festgesetzt, jedoch gab erst der Beschluss der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz im Jahr 2004 den Anstoß, diesen in den Landesgesetzen auch zu konkretisieren, auszufüllen und zu erweitern (vgl. KMK 2004; von Langen 2018). Seither wird der Fokus der institutionellen FBBE weitaus stärker als früher auf den Bildungsauftrag von KiTas gelenkt. Zum anderen ist der angesprochene Wandel auf den im Jahr 2013 in Kraft getretenen Rechtsanspruch auf Förderung und Betreuung in einer Tageseinrichtung ab dem ersten Lebensjahr (§24 Abs.2 SGBVIII) zurückzuführen. Der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem dritten Lebensjahr existiert bereits seit dem Jahr 1992. Gleichstellungs-, wirtschafts- und sozialpolitische Entwicklungen verschränken sich mit diesen Veränderungen des Systems der FBBE (vgl. Klinkhammer 2014). Entsprechend gewandelt haben sich das Bild und die Bedeutung von KiTas.

Diese Entwicklungen ziehen hohe Personalbedarfe nach sich, die sich u. a. in einer Personalexpansion von 379.146 pädagogisch Tätigen im Jahr 2008 auf 582.125 im Jahr 2018 ausdrücken (Stein/Bock-Famulla/Münchow 2019). Wissenschaftliche Analysen zum Thema stellen jedoch ungeachtet dieser Steigerung der Beschäftigtenzahlen sowohl mit Blick auf die gegenwärtige Situation als auch für die Zukunft einen Mangel an Personal in frühkindlichen Bildungseinrichtungen fest (vgl. Warning 2020; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019; Schilling 2017; Schreyer/Krause/Brandl/Nicko/Pirker 2014). Dabei lassen sich zwei Perspektiven auf den Fachkräftemangel unterscheiden. Die Bundesagentur für Arbeit definiert einen Fachkräfteengpass, wenn *„eine Besetzung nicht oder nur mit erheblicher Verzögerung erfolgen kann“* (Bundesagentur für Arbeit 2018: 3). Sie berücksichtigt in ihrer sogenannten Engpassanalyse – sie geht der Messung eines Fachkräftemangels voran – u. a. durchschnittliche Vakanzzeiten der Arbeitsstellen, den Stellenzugang und -bestand der bei der Bundesagentur gemeldeten Arbeitsstellen, den Bestand an Arbeitslosen und die berufsspezifische Arbeitslosenquote sowie die Situation am Ausbildungsmarkt (ebd.). Eine solche Definition erfasst nicht in Gänze die Herausforderungen in der Praxis der FBBE. In der Tat ist bei der Betrachtung der Personalsituation zu berücksichtigen, dass die länderspezifischen Vorgaben der Personalausstattung nicht ausreichend sind, um die *Qualität* pädagogischen Arbeitens in KiTas zu sichern (vgl. Bock-Famulla 2008; Viernickel/Fuchs-Rechlin 2015). Somit orientiert sich dieses zweite Begriffsverständnis nicht einseitig an der Zahl an offenen Stellen, sondern berücksichtigt zusätzlich qualitätsorientierte Gesichtspunkte. Entsprechend dieser zweiten Definition proklamieren Rauschenbach und Kolleg*innen *„ein Defizit von 235.000 bis zu 309.000 Fachkräften, eine Größenordnung, von der gegenwärtig völlig unklar ist, wie diese Lücke auch nur annähernd geschlos-*

sen werden soll" (Rauschenbach/Schilling/Meiner-Teubner 2017: 33).

Dem Mangel an Fachkräften wird auf unterschiedlichen Wegen bereits begegnet. Beispielhaft seien Maßnahmen wie die *„Fachkräfteoffensive"*, das sogenannte *„Gute-KiTa-Gesetz"* sowie die verstärkte Ausbildung von Quereinsteiger*innen genannt, die den weitreichenden Veränderungen im KiTa-Bereich gerecht werden sollen. Die positiven Entwicklungstrends, die sich aus diesen politischen Initiativen ergeben, können jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie sich bei genauerem Hinsehen als unzureichend erweisen. Beispielsweise *„fehlen im [Gute-KiTa]Gesetz bundesweit einheitliche Standards für die Personalausstattung, damit überall kindgerechte Betreuungsverhältnisse und gleiche Arbeitsbedingungen realisiert werden können"* (Stein/Bock-Famulla/Münchow 2019). Entsprechende Forderungen werden von unterschiedlichen Expert*innengruppen, beispielsweise dem Deutschen Jugendinstitut, der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft oder dem Leibniz-Forschungsverbund Bildungspotenziale, unterstützt (Rauschenbach/Schilling/Meiner-Teubner 2017; GEW 2020; Köller/Spieß 2018). Zudem ist neben der grundsätzlichen Kritik, die gegenüber den genannten politischen Initiativen geäußert worden ist (vgl. Deutscher Bundestag 2018), einzuwenden, dass trotz der dargelegten Personalsituation das Programm *„Fachkräfteoffensive"* nicht wie ursprünglich geplant finanziell ausgestattet wird und auch die Laufzeit kürzer ausfällt als geplant.[4]

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

Ansatzpunkte und Fragestellungen der HiSKiTa-Studie

Angesichts der skizzierten Ausgangslage richten sich wesentliche Diskussionslinien in Wissenschaft und Politik erstens auf die Bezifferung des Personalmangels sowie zweitens auf die Frage, welche personelle und zeitliche Ausstattung für welchen Grad pädagogischer Qualität der Arbeit gebraucht wird. Weniger beachtet wurde bislang die Wahrnehmung der Personalsituation aus der Perspektive der pädagogischen Akteur*innen selbst. Die erste von zwei forschungsleitenden Fragen in der Studie *„Professionelles Handeln im System. Perspektiven pädagogischer Akteur*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen"* (HiSKiTa) lautet vor diesem Hintergrund:

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

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

Dieses Vorgehen bietet die Chance, den Blick über deklarierte, quantitative Ressourcen hinaus zu richten und die Veränderung des pädagogischen Handelns in Zeiten personeller Unterbesetzung zu

untersuchen. Gleichzeitig können die Konsequenzen dieser Veränderungen sowohl für die pädagogischen Akteur*innen als auch für die anvertrauten Kinder in den Fokus gerückt werden. Explizites Ziel der Analyse der Wahrnehmungen und Beschreibungen der pädagogischen Akteur*innen ist daher die Beantwortung der zweiten Frage:

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

Die dargelegten Fragestellungen fokussieren auf das professionelle Handeln pädagogischer Akteur*innen in der FBBE. Sie setzen die Klärung der Begrifflichkeiten von Professionalität und Professionalisierung voraus. Im folgenden Abschnitt wird das grundlegende Verständnis der professionstheoretischen Begriffe umrissen und im Ergebnisteil ausdifferenziert.

1.1. Theoretische Grundlagen zu den Begriffen Professionalität und Professionalisierung

Die Begriffe Professionalität und professionelles Handeln werden in der vorliegenden Studie – wie durchaus üblich – synonym verwendet. Professioneller pädagogischer Praxis liegt das Ziel zugrunde, das Autonomiepotential der Lebenspraxis anderer zu stärken (vgl. Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg 2000: 7). In der Studie werden als Ausgangspunkt für professionelles Handeln in Anlehnung an Blömeke/Herzig/Tulodziecki (2007) *„spezifische Wissensbestände, die von den Professionellen in oftmals unstrukturierten Situationen, jeweils auf das individuelle Gegenüber reflektiert zu deuten und zu bearbeiten sind“* (Schütz 2009: 84) gefasst. Professionalität ist demnach eine Schnittmenge von Wissen und Können (vgl. Nittel 2000: 71). Sie wird im Zuge der beruflichen Sozialisation erworben, wobei nicht nur originäre formale Aus- bzw. Weiterbildungsstrukturen, sondern auch Sozialisationsprozesse in Gänze von Bedeutung sind (vgl. ebd.: 16). Gleichzeitig müssen professionell Tätige *„ihr Wissen und Können situationsabhängig und personenbezogen quasi jedes Mal neu unter Beweis“* (Schütz 2009: 84) stellen. Professionalität wird damit flüchtig, individuell und unterliegt zugleich situationsspezifischen Bedingungen. Bezogen auf das hier anvisierte Erkenntnisinteresse wird daher angenommen, dass die Bedingungen des beruflichen Handelns – konkret auch in Bezug auf etwaige Personalengpässe genauso wie auf veränderte berufliche Anforderungen – sich auf der praktischen Ebene, d. h. im professionellen Berufshandeln der pädagogischen Akteur*innen, empirisch abbilden lassen.

Eher selten berücksichtigt wird, dass eine individuelle Professionalisierung jeder einzelnen pädagogischen Fachkraft auch unabhängig von den kollektiven Entwicklungen eines Berufsstandes vollzogen werden kann. Mit individueller Professionalisierung ist der Aus- bzw. Weiterbildungsprozess gemeint, *„der mit der (informellen) Vermittlung von pädagogischem Fachwissen und einem gleichzeitigen persönlichen Reifungsprozess einhergeht und in einem Statuserwerb der Leistungsrolle (entweder Hauptberuflichkeit oder Freiberuflichkeit) seinen vorläufigen Höhepunkt findet“* (Nittel 2006: 373). *„Die individuelle Professionalisierung schließt den persönlichen Veränderungs- und Reifeprozess ebenso ein wie einen wissenschaftlichen Kompetenzzuwachs, der in der Formierung einer auf dem Prinzip der Fachlichkeit beruhenden beruflichen Identität und der Aufschichtung von diesbezüglichem Professionswissen seinen Kristallisationspunkt findet“* (Nittel 2004: 348). Um Professionalität auf unterschiedlichen Ebenen abzubilden, wird in der Frühpädagogik hiervon ausgehend mit Kompetenzmodellen gearbeitet (vgl. Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff et al. 2011). Dabei ist zu berücksichtigen, dass professionelles Handeln pädagogischen Antinomien unterliegt, die das anspruchsvolle Berufshandeln beschreiben und seine Situationsbezogenheit genauso wie seine Personenbezogenheit präzisieren. Das anspruchsvolle Berufshandeln ergibt sich beispielsweise durch den Umstand, dass pädagogisches Handeln gerade aufgrund dieser Situations- und Personenbezogenheit nicht normiert werden

kann. Dem pädagogischen Handeln folgt eben keine geradlinige und standardisiert abzuleitende Konsequenz: Seine Wirkung bleibt vielmehr stets schwer zu fassen, ungewiss und teils gar unsichtbar. Gleichzeitig lösen pädagogische Situationen einen akuten Entscheidungs- und Handlungsdruck aus, sodass sich theoretisch-reflexives und praktisch-reflexives Wissen unvereinbar gegenüberstehen können (vgl. Helsper 2019). Die pädagogischen Akteur*innen sind gefordert, mit diesen Unwägbarkeiten, den teils widersprüchlichen Handlungsanforderungen umzugehen und sie auf professioneller Basis zu bearbeiten.[5]

1.2. Erläuterungen zum methodischen Vorgehen

In der Studie HiSKiTa (Projektlaufzeit Mai 2019 bis April 2020) wurden zur Beantwortung der Forschungsfragen zwölf Gruppendiskussionen mit pädagogisch Tätigen und vier Expert*inneninterviews mit Fachberater*innen durchgeführt. Insgesamt nahmen 128 Personen[6] aus 13 Bundesländern an den Befragungen teil.

Die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion ist besonders anschlussfähig, weil aufgrund des kollaborativ ausgerichteten pädagogischen Handelns in KiTas die geteilten und divergierenden Einschätzungen der Gruppen (bzw. Berufsgruppen) besonders bedeutsam sind (vgl. Loos/Schäffer 2001: 16). Zugleich lässt dieser Zugang ausreichend Raum für eigene Relevanzsetzungen der Teilnehmer*innen (vgl. Bohnsack 2000). Die zwölf Gruppendiskussionen fanden in verschiedenen Formaten statt. Sieben Gruppendiskussionen wurden mit KiTa-Teams durchgeführt und fünf Ad-hoc-Gruppen mit folgenden Charakteristika gebildet: Zwei Diskussionen fokussierten auf die Perspektiven von Fachberatung und Leitungskräften, während jeweils eine Gruppendiskussion mit Quereinsteiger*innen, mit Praxisanleitungen sowie mit Fach- und Berufsschüler*innen geführt wurde. Berücksichtigt wurden bei der Zusammenstellung der Gruppendiskussionen die heterogenen Arbeitsbedingungen und Arbeitsanforderungen im System der FBBE. Zur Kontrastierung der KiTa-Teams wurden folgende strukturelle Merkmale bei der Auswahl der KiTa-Teams zugrunde gelegt (eine ausführliche Übersicht ist im Anhang I zu finden):

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

Zur Kontrastierung in den Ad-hoc-Gruppendiskussionen wurde insbesondere auf regionale sowie funktionale Heterogenität geachtet. Differenzen in den oben genannten strukturellen Merkmalen konnten auf diese Weise auch in diesen Gruppen abgebildet werden.

Als Ergänzung zu den Gruppendiskussionen wurden vier Fachberatungen durch leitfadengestützte Expert*inneninterviews (Bogner/Menz 2009) befragt. Fachberatungen kommt eine wichtige Beratungs- und Unterstützungsfunktion in der FBBE zu – sie sind Ansprechpartner*innen in problembehafteten Situationen und stehen zu einer Vielzahl an KiTas in Kontakt (zur Ausdifferenzierung der fachberaterischen Aufgabenbereiche vgl. Leygraf 2013). Aufgrund der umfassenden Expertise der Fachberatungen führen die Expert*inneninterviews zu vertiefenden Antworten auf die Forschungsfragen.

5 Ausgewählte Antinomien werden nach Helsper (2019) auf S. 67 des vorliegenden Ergebnisberichts beschrieben.

6 Die Gesamtanzahl der Teilnehmer*innen an den Gruppendiskussionen – siehe Abb. 1 – ergibt rechnerisch 127. Allerdings wurde ein*e Fachberater*in mit Quereinstieg aufgrund ihres*seiner Doppelfunktion an zwei Diskussionsrunden beteiligt. Daraus ergibt sich insgesamt eine Teilnahme an den Gruppendiskussionen von 126 Personen. In den vier Expert*inneninterviews wurden zwei Personen aus den Ad-hoc-Gruppen vertiefend befragt und zwei Personen zusätzlich rekrutiert. Rechnerisch ergibt sich hiermit die Teilnahme von 128 Personen.

ABBILDUNG 1 **Übersicht methodische Zugänge und Anzahl der Teilnehmenden**

12 Gruppendiskussionen (GD) (insg. 126 Personen):
→ Realgruppen (insg. 84 Personen):
7 GDs KiTa-Teams
→ Ad-hoc-Gruppen: (insg. 42 Personen):
1 GD mit Fach- und Berufsschüler*innen
2 GDs mit Leitungskräften und Fachberatungen
1 GD mit Quereinsteiger*innen
1 GD mit Praxisanleiter*innen
4 Expert*inneninterviews (IV):
4 Fachberatungen

Gegenstand der Gruppendiskussionen und Interviews war die Personalsituation in den einzelnen Einrichtungen sowie im System der FBBE insgesamt. Ziel war u. a. die Erhebung empirischer Daten mit Beschreibungen einerseits zum alltäglichen Handeln unter den Bedingungen der aktuellen Personalsituation und andererseits zu den Auswirkungen und zur Bedeutung der Personalsituation für das pädagogische Personal und die betreuten Kinder. Dabei ging es auch um Grenzerfahrungen professioneller Handlungsfähigkeit und Fragen zur Zusammenarbeit der pädagogisch Tätigen, die sich im Alltag durch diverse Arbeitsbedingungen konstituiert. Erfahrungen, Probleme und Herausforderungen wurden genauso berücksichtigt wie zukunftsweisende Ideen im Hinblick auf die Entwicklung der FBBE. Das gewählte Auswertungsverfahren in der Studie, eine Kombination aus qualitativer, zusammenfassender Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2010) und einem thematischen Kodieren nach Hopf und Schmidt (1993), berücksichtigt die Gütekriterien qualitativer Forschung (Steinke 2007). Die Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang II.

Angebunden ist die qualitative Studie an das Projekt FachkräfteZOOM der Bertelsmann Stiftung. Es bestand ein regelmäßiger Austausch mit einem im Rahmen des FachkräfteZOOM-Projektes geschaffenen Fachkräfte-Forum, das sich aus Erzieher*innen, KiTa-Leitungskräften und Fachberatungen aus allen 16 Bundesländern zusammensetzt. Die 45 Mitglieder des Fachkräfte-Forums wurden bei der Planung der Gruppendiskussionen und Interviews sowie bei der Auswertung der Daten kontinuierlich miteinbezogen. Durch die Beteiligung des Fachkräfte-Forums konnte das Wissen zentraler Akteur*innen um Regeln, Handlungspraktiken sowie Herausforderungen in der pädagogischen Alltagspraxis in die Erhebungsinstrumente und Auswertungsprozesse einfließen.

Zum Aufbau des Ergebnisberichts

Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse der HiSKiTa-Studie ausführlich dargestellt; dabei werden sie anhand von Zitaten aus den Interviews sowie Gruppendiskussionen veranschaulicht und empirisch fundiert. Es folgen die Diskussion der Ergebnisse und die Formulierung zentraler Schlussfolgerungen. Weitere, vertiefende Explikationen zur theoretischen Fundierung, zum methodischen Vorgehen und zusätzliche Befunde werden in einer Publikation bei Beltz Juventa im Frühjahr 2021 unter dem Titel *„Professionelles Handeln im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Perspektiven auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen“* veröffentlicht. Hier werden die Auswirkungen des Personalmangels in KiTas auf organisationeller Ebene dargelegt sowie Konklusionen aus den Befunden für die Professionalisierung und Deprofessionalisierung der FBBE gezogen.

Ausführliche Ergebnisdarstellung der HiSKiTa-Studie

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

Zentrales Narrativ in den von den pädagogischen Akteur*innen geschilderten Wahrnehmungen der Personalsituation ist das eines Spagats – eines Spagats, den sie in ihrer Arbeit zwischen ihren eigenen professionellen Ansprüchen und den vorhandenen Ressourcen (Personal, Raum und Zeit)[7] leisten müssen. Ihre professionellen Ansprüche fügen sich zusammen aus inhaltlichem Wissen über die Entwicklungsprozesse in der frühen Kindheit sowie aus Kompetenzen wie Wahrnehmungssensibilität in pädagogischen Situationen und sensitiver Responsivität in Interaktionen. Darüber hinaus beinhalten sie eine Haltung, die sowohl die Schaffung von Resonanzräumen zum Ziel ihrer Arbeit deklariert als auch die individuelle Förderung der Kinder und die Berücksichtigung ihrer heterogenen, individuellen Bedürfnisse (vgl. Einleitung S. 16 f.).

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

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

Zentrales Narrativ in den von den pädagogischen Akteur*innen geschilderten Wahrnehmungen der Personalsituation ist das eines Spagats zwischen ihren eigenen professionellen Ansprüchen und den zur Verfügung stehenden zeitlichen und personellen Ressourcen.

„…aber de facto tun […]. Wir kommen mit einer völlig anderen Idee dahin, […] aber dann gibt es halt diese Rahmen[bedingungen], die einen dann einpferchen

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

und dann kann man ganz oft nur noch in so einem ‚Schema F' arbeiten, weil es anders gar nicht funktioniert." (C1 01:40:29)

Auch aus Sicht eines*r KiTaleiter*s[8] sind *„die Rahmenbedingungen nicht mitgewachsen […] zu dem, was sich in den letzten Jahren rasant an Aufgaben, an die gesamte KiTa runtergebrochen hat."* (J6 00:30:12) Der*die Leiter*in von Einrichtung E fasst zusammen: *„um es aber gut zu machen und es strukturiert zu machen und verlässlich zu machen, werden die Mittel nicht zur Verfügung gestellt."* (E9 02:01:07)

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

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

Bevor das Spannungsverhältnis näher betrachtet wird und seine Auswirkungen auf die pädagogisch Tätigen, ihr pädagogisches Handeln und die Kinder beleuchtet werden, soll zunächst darauf eingegangen werden, wodurch der Spagat *aus Sicht der pädagogisch Tätigen* entsteht. Antworten darauf lassen sich in den Schilderungen der befragten Akteur*innen finden. Es wird gezeigt, dass die pädagogischen Akteur*innen die Personalsituation aufgrund unterschiedlicher Faktoren als angespannt oder mangelhaft erleben und professionelles pädagogisches Handeln – so zeigt sich explizit wie implizit – erschwert wird. Gerade das Zusammenwirken mehrerer Faktoren des Personalmangels schränkt professionelles Handeln in KiTas im besonderen Maße ein oder macht es gar unmöglich.

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

2. Wahrnehmung der Personalsituation aus der Perspektive der pädagogischen Akteur*innen

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

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

Einige der Einrichtungen aus der Studie beurteilen ihre Personalausstattung zwar als insgesamt „ganz gut“, weil sie keine langzeiterkrankten Mitarbeiter*innen und keine unbesetzten Stellen haben; dennoch stellt sich die Personalsituation auch für sie in der alltäglichen Arbeit als „immer angespannt“ dar.

2.1. Substanzieller Personalmangel

Den Beschreibungen der befragten Akteur*innen und KiTas-Teams ist zu entnehmen, dass mit dem Sample eine kontrastreiche Personalsituation abgebildet werden konnte. Doch über alle Unterschiede in der Personalausstattung hinweg betonen die befragten Einrichtungen, dass die personelle Situation grundsätzlich angespannt ist. Eine unzureichende personelle Ausstattung beschreibt den Normalzustand im KiTa-Alltag. Die pädagogischen Akteur*innen ziehen unterschiedliche Erklärungsfaktoren[9] heran, um zu erläutern, inwiefern die Personalsituation von ihnen einen permanenten Spagat erfordert und sie die Personalsituation als grundsätzlich angespannt erleben. Auf der Basis ihrer Beschreibungen lässt sich so ein differenzierter Blick auf die Personalsituation und den wahrgenommenen Personalmangel in KiTas werfen.

9 Alternativ könnte man hier auch von verschiedenen Facetten, Ebenen oder Dimensionen von Personalmangel sprechen. In der Studie wird der Begriff Erklärungsfaktoren genutzt, weil die Akteur*innen anhand der nachfolgenden Aspekte erläutern, warum die Personalsituation für sie einen Spagat bedeutet und sie diese als grundsätzlich angespannt erleben. Hervorzuheben ist, dass die Faktoren untereinander verflochten sind, sodass die einzelnen Faktoren immer auch Auswirkungen anderer Faktoren von Personalmangel sein können.

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

Besonders gravierende und zeitlich ausgedehnte Engpässe durch Personalausfälle bestehen vor allem von Oktober bis März. Ein*e Fachberater*in, die*der bei einem freien, privatgemeinnützigen Träger angestellt ist, berichtet für Januar 2020, dass zurzeit *„bestimmt 40 % der Mitarbeiter“* (FB3 00:43:52) krank sind und dass Fehlzeiten insgesamt zugenommen haben. Ausfälle in einer Gruppe betreffen dann nicht nur diese selbst, sondern auch andere Gruppen, weil pädagogisch Tätige auch über ausgedehnte Zeiträume in anderen Gruppen einspringen (vgl. G1 00:15:57). Aufgrund der Überlastungen, die durch die Kompensierung des Ausfalls eines*r Kolleg*in entstehen, ist es nicht ungewöhnlich, dass Ausfälle von Kolleg*innen sich aneinanderreihen, sodass sich Personalengpässe über langfristige Zeiträume ergeben.[10]

Besonders gravierende und zeitlich ausgedehnte Engpässe durch Personalausfälle bestehen von Oktober bis März.

Auch in denjenigen KiTas, die ihre Personalsituation als zwar grundsätzlich angespannt, aber dennoch *„ganz gut“* beschreiben, bringt der gleichzeitige Ausfall mehrerer Mitarbeiter*innen alle Teammitglieder an ihre Belastungsgrenzen. In KiTa A sind beispielsweise über einen Zeitraum von mehreren Wochen sechs von 17 Erzieher*innen ausgefallen. Das wurde vom Team als *„große Her-*

10 Diese Aussagen spiegeln den Befund der aktuellen DKLK-Studie wider, dass in knapp einem Viertel der befragten KiTas in über 40 % der Zeit mit zu wenig Personal gearbeitet wurde (Wolters Kluwer 2020: 28–29).

ausforderung [und] wirklich auch eine schwierige Zeit" empfunden, *„die dann auch jeden so an die Grenze führt."* (A2 00:26:01) Deutlich wird, dass dies als eine zeitlich begrenzte Phase dargestellt wird und keinen Dauerzustand beschreibt.

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

Personeller Mangel zeigt sich aus der Perspektive der pädagogisch Tätigen vor allem auch in Form von Zeitmangel.

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

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

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

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

2.2. Personalmangel durch unbesetzte Stellen

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

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

Häufig gehen keine Bewerbungen auf Stellenausschreibungen ein. KiTa-Team B beispielsweise berichtet, dass ihre Einrichtung seit einem Jahr eine halbe Stelle frei hat, „weil wir keinen finden".

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

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

Als erschwerende Bedingungen bei der Personalrekrutierung werden Befristungen und niedrige Stundenkontingente von Stellen genannt.

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

„…nicht alle KiTas sind voll besetzt an Personal. […]. Wenn mal eine halbe Stelle oder eine Stelle nicht besetzt ist das, würde ich sagen, ist [das] draußen im Feld eher die Normalität. Also, dass alle Stellen, jede Stunde besetzt ist, das habe ich zwar bei ein paar Einrichtun-

Die Rekrutierungsprobleme sind im Falle von KiTa D so dramatisch, dass sie in den letzten Jahren mehrere Stellen, die aufgrund von Ruhestand frei wurden, nicht besetzen konnten.

gen, aber das ist eher die Ausnahme, sondern immer so ein gewisses Kontingent, wie eine halbe Stelle, ist häufig offen." (FB2 00:09:11)

Wie das Zitat schon andeutet, gibt es auf dieser Ebene allerdings auch Heterogenität. Offenbar gelingt es einigen KiTas, Stellen schnell(er) zu besetzen. In einigen Einrichtungen stehen Bewerber*innen nach Aussage eines*r Fachberater*in regelrecht *„Schlange"* (I7). Ein*e Fachberater*in begründet den Erfolg einiger Einrichtungen u. a. damit, dass sie *„kontinuierliche, sehr moderne pädagogische Arbeit [machen]. Das groß nach außen tragen [und] gute Öffentlichkeitsarbeit machen."* (I7 01:44:54)

Kontrastierend stellen sich im Fall von KiTa D die Rekrutierungsprobleme so dramatisch dar, dass sie in den letzten Jahren mehrere Stellen, die aufgrund von Ruhestand frei wurden, nicht haben besetzen können. Das KiTa-Team dieser Einrichtung berichtet entsprechend über eine enorme Belastungssituation seit mehr als einem Jahr. Neben dem Problem, mehrere Stellen aufgrund fehlender Bewerber*innen nicht besetzen zu können, ist hier noch zusätzlich zeitweise die Hälfte des Personals aufgrund von Krankheit ausgefallen, sodass teilweise *„ein*e Erzieher*in morgens mit 14 Krippenkindern alleine [ist] und die sind von einem Jahr bis zwei und zweieinhalb."* (D2 00:20:32) Mit diesen Beschreibungen deutet sich an, dass sich in KiTas, die nicht nur unter einem substanziellen Personalmangel infolge der insgesamt knappen Ressourcenausstattung leiden, sondern auch erheblich durch temporäre Personalausfälle und dauerhaft unbesetzte Stellen belastet sind, problembehaftete Situationen zuspitzen. Die Auswirkungen der verschiedenen Faktoren potenzieren sich gewissermaßen. In diesen Fällen ist von einem multifaktoriellen Personalmangel zu sprechen, der besonders gravierende Auswirkungen auf das pädagogische Handeln, die pädagogischen Akteur*innen und die Kinder mit sich bringt. Dies wird in Kapitel 3 vertiefend betrachtet.

Einige KiTas leiden unter einem multifaktoriellen Personalmangel. In diesem Fall potenzieren sich die Auswirkungen der multifaktoriellen Belastungen auf das pädagogische Handeln, die pädagogischen Akteur*innen und die Kinder.

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

2.3. Qualitativer Personalmangel – über die Angewiesenheit auf Personen in der Qualifizierungsphase, wechselnde personelle Besetzungen und die Unterstützung durch externe Personen

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

„Man sieht es ja auch überall, die schreien ja alle nach Praktikanten. Ich glaube Frau [Name] hat gerade auch wieder gesagt, es hat hier jemand angerufen, die su-

chen unbedingt Praktikanten, weil sie es eben auch wissen, dass wir eine große Unterstützung sind und dass es ohne Praktikanten oft (.) deutlich schlechter laufen würde. (...).“ (H1LE 00:21:15)

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

„Ich denke wir alle sehen das, dass wir Praktikanten oder Auszubildenden schon so viele Aufgaben übernehmen müssen, die wir ja eigentlich noch gar nicht machen dürfen sogar. Also so, ich glaube rein rechtlich, also ich war manchmal mit 25 Kindern alleine in der Gruppe so. Weil es einfach nicht ging aus Personalmangel halt. Weil Fachkräfte nicht genügend da waren.“ (H4BS 00:16:46) Die Fach- und Berufsschüler*innen berichten weiter, dass ihnen die übermäßige Verantwortung Ängste bereitet, sie sich unwohl fühlen, *„da habe ich mir auch gedacht, ja, wenn jetzt was passiert, [...] wer ist dann jetzt schuld? Also eigentlich darf ich ja nicht alleine mit den Kindern da hinten [sein] und dann aufpassen. Gott sei Dank ist nie was Schlimmeres passiert, aber trotzdem, man hat dann trotzdem auch ein komisches Gefühl dabei.“ (H9BS 00:18:31)*

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

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

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

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

In Anbetracht der offenbar unumgänglichen und hohen Verantwortungsübernahme durch das angehende Personal während der Qualifizierungsphase verschärft sich das Bild der grundsätzlich stark belasteten KiTas.

Unverkennbar ist, dass bei Personen, die sich in der Qualifizierungsphase befinden, die umfangreichen Kompetenzen, die eine Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern erfordert, noch nicht ausgereift sind und

eine geprüfte Lizenz noch nicht vorliegt. Mögliche negative Konsequenzen dieser Situation sind nicht nur für die Kinder abzuleiten, sondern auch für die Fach- und Berufsschüler*innen, die ihren Status des Lernens, Beobachtens und Reflektierens in den geschilderten Situationen nur sehr eingeschränkt aufrechterhalten können. Somit werfen diese Schilderungen auch die Frage auf, ob die Qualität der Aus- bzw. Weiterbildung hinreichend gewährleistet ist oder ob sich langfristig Kompetenzdefizite im System der FBBE verankern. Genauso schließt sich die Frage an, inwiefern diese Überlastungssituation des angehenden Personals auch Abbrüche der Aus- bzw. Weiterbildung forciert und sich somit ein quantitativer Mangel an Personal und demzufolge die Zahl an unbesetzten Stellen und Vakanzzeiten bei offenen Stellen ausweitet.

Die Personalrekrutierung ist dadurch erschwert, dass viele Bewerber*innen aus Sicht der Einrichtungen nicht die nötigen Kompetenzen vorweisen können.

Zur Beschreibung der Personalsituation in KiTas bleibt zu ergänzen, dass KiTa-Teams den temporären Ausfall oder das längerfristige Fehlen von Fachkräften nicht nur mit Personen in der Qualifizierungsphase aufzufangen versuchen, sondern auch dadurch, dass Horterzieher*innen oder Sprachförderkräfte ‚einspringen', Leiharbeiter*innen oder auch Ehrenamtliche und Eltern eingesetzt werden. Dies zieht unterschiedliche Problematiken nach sich: Bezogen auf den Einsatz von Horterzieher*innen oder Sprachförderkräften, bedeutet diese Praxis, dass sie aufgrund der Vertretungssituation ihren eigentlichen Auftrag vernachlässigen – und beispielsweise Sprachförderung somit weniger stattfinden kann. Wie sie, verfügen Leiharbeiter*innen über pädagogische Qualifikationen. Bei Ehrenamtlichen und Eltern ist dies dagegen in der Regel nicht der Fall, sodass hier erneut die Frage nach der Professionalität der pädagogischen Arbeit gestellt werden muss. Und beim Einsatz externer *Fachkräfte*, wie z. B. Leiharbeiter*innen, besteht ein Problem darin, dass die Vertrautheit mit den Kindern (zumindest anfänglich) nicht gegeben ist.

Teams, Leiter*innen und Fachberater*innen, über alle Träger und Einrichtungen hinweg, berichten, dass aufgrund der angespannten Personalsituation auch Bewerber*innen eingestellt werden, die nicht den Bedürfnissen des Teams und den Professionalitätserwartungen entsprechen.

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

Am Ende der Aussage wird bereits angedeutet, dass der Einsatz von diversen, auch externen Fachkräften weitreichende Konsequenzen birgt: Es wird erkennbar, dass einige Kinder ständig wechselnden Ansprechpartner*innen ausgesetzt sind. Die daraus resultierenden Konsequenzen, die die pädagogischen Akteur*innen für die Kinder, ihr eigenes professionelles Handeln und auch die Zusammenarbeit im Team erkennen, bilden einen Schwerpunkt von Kapitel 3.

Mit Blick auf die Wahrnehmung der Personalsituation in KiTas wird festgehalten, dass sich aufgrund der vorangegangenen Beschreibungen und auch infolge des Verantwortungszuwachses für das angehende pädagogische Personal eine Form des qualitativen Personalmangels andeutet. Dieser lässt sich noch auf einer weiteren Ebene verorten: Aus den Daten der HiSKiTa-Studie geht hervor, dass die Personalrekrutierung erschwert wird, weil viele Bewerber*innen aus Sicht der Einrichtungen nicht die nötigen Kompetenzen vorweisen. Der*die Leiter*in von KiTa A äußert: *„Das Problem ist, dass es im Moment nicht so viele Erzieherinnen gibt, und Erzieher, die es gibt, [...] ja auch manchmal nicht so sind wie wir von unserer Qualität wollen."* (A1 00:25:29) Hier und auch an weiteren Stellen wird deutlich, dass neben den Anstrengungen zur Erhöhung der Ausbildungs- bzw. Weiterbildungszahlen auch Investitionen in die Qualitätsentwicklung der Aus- bzw. Weiterbildung fließen müssen. Dies scheint umso mehr geboten, als Teams, Leiter*innen und Fachberater*innen, über alle Träger und Einrichtungen hinweg, berichten, dass aufgrund der angespannten Personalsitua-

tion auch Bewerber*innen eingestellt werden, die nicht den Bedürfnissen des Teams und den Professionalitätserwartungen entsprechen.

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

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

2.4. Personalfluktuation

Bezeichnend für die angespannte Personalsituation und Quelle von Überlastung in der täglichen Arbeit ist aus Sicht der interviewten Fachberater*innen, Leiter*innen und KiTa-Teams zudem eine erhebliche Personalfluktuation. Ein*e Fachberater*in beispielsweise beobachtet eine so *„hohe Personalfluktuation, dass keine Bindungen zustande kommen, weil die Erzieherinnen sich das aussuchen können (zustimmende Kommentare)“*, wo sie arbeiten, sodass das Personal, sobald Konflikte im Team auftauchen, die Einrichtung wechseln. *„So, also das ist ein HOPPING.“* (J2 01:07:35)

Nach Einschätzung der befragten Akteur*innen ist die zu beobachtende hohe Personalfluktuation vor allem auch ein Ergebnis der sehr hohen Belastungen, unter denen Teams aufgrund der knappen Personalressourcen arbeiten – und den sich daraus ergebenden Konflikten oder Spannungen innerhalb der Teams. Ein*e Fachberater*in beobachtet: *„Also, es muss wirklich stimmen [in der Atmosphäre des Teams] sonst kommen die nicht auf [die] Arbeit, sondern wechseln […] ihre Stelle“* (I10 00:18:47), und ein*e weitere*r Fachberater*in ergänzt: *„die sehen ihre KiTa und, dass alles schlimmer wird, und überlegen, ob es nicht woanders besser sein könnte.“* (I4 00:37:39) Personaleinstellungen, die unter Vorbehalten hinsichtlich der Kompetenzen der pädagogisch Tätigen geschehen, dürften eine hohe Personalfluktuation zusätzlich befördern. Bestärkt wird diese Annahme aufgrund der fehlenden Möglichkeit, bei der Besetzung von Stellen die Teamzusammensetzungen angemessen zu berücksichtigen. Die fachliche Eignung der Teammitglieder sowie ein funktionierendes Miteinander im Team sind wichtige Faktoren für das Gelingen der pädagogischen Arbeit. Die*der Leiter*in von KiTa E beispielsweise betont vor dem Hintergrund zahlreicher Wechsel in der eigenen Einrichtung in den vergangenen Jahren, dass das *„Zusammenwachsen“* eines Teams über mehrere Jahre für die Qualitätsentwicklung erhebliche Bedeutung hat und Einrichtungen durch viele Wechsel immer wieder *„zum Neustart gezwungen werden“*. (E3 00:17:15) Dazu beobachten Fachberater*innen, dass in Einrichtungen mit hoher Personalfluktuation (und entsprechend vielen Ersatzkräften bzw. Personalengpässen) die Qualität der Arbeit erheblich leidet. In einem Expert*inneninterview fasst ein*e Fachberater*in die Wirkungsmechanismen so zusammen: Es sei wichtig, Fluktuation zu reduzieren (I10 00:18:47), denn *„überall wo wenig*

Die befragten pädagogischen Akteur*innen beobachten eine hohe Personalfluktuation. Diese ist u. a. Folge der hohen Belastungen, unter denen Teams aufgrund knapper personeller Ressourcen arbeiten, und den sich daraus ergebenden Konflikten innerhalb der Teams. Stellenbesetzungen, die infolge geringer Bewerber*innenzahlen unter Vorbehalt hinsichtlich der pädagogischen Kompetenzen und der Teamzusammensetzungen erfolgen, befördern die Personalfluktuation. In Einrichtungen mit hoher Personalfluktuation leidet die pädagogische Qualität erheblich.

Leute sind, viel[e] Wechsel, viele Ersatzkräfte von sonst woher“ (I7 00:11.58), sind, so die Fachberatung, die professionelle Arbeit und das *„Kindeswohl“* (ebd.) erheblich gefährdet. Eine enge Begleitung durch Fachberatungen sei hier zwingend notwendig.

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

„Und (.) ich muss auch sagen (..) wenn ich in der Beratung bin, die nehmen JEDEN, der sich auf die Stelle bewirbt. Das ist ganz egal, was die für eine Qualifikation haben, ob die dafür geeignet sind. Die bemühen sich alle, man merkt aber auch im Gespräch oder in der Fallberatung, dass die einfach ÜBERHAUPT keinen Background haben, oder ganz wenig.“

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

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

2.5. Multifaktorieller Personalmangel als Negativspirale

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

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

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

Der Schilderung ist zu entnehmen, dass sich bei einer Verschränkung unterschiedlicher Faktoren des Personalmangels mögliche Auswirkungen potenzieren. Die Arbeitsbedingungen sind mit einer Betreuungssituation von bis zu 20 Kindern in den Elementargruppen durch eine*n Erzieher*in sowie die dynamischen Gruppenzuteilungen so herausfordernd, dass Erzieher*innen nicht in der Einrichtung bleiben möchten. Damit rückt eine Lösung des Problems weiter in die Ferne (siehe auch Kapitel 3.2 und 3.3).

In hohem Maße belastete KiTas können in eine Negativspirale geraten und dann erheblicher Unterstützung beispielsweise durch Fachberatung bedürfen, um aus dieser Situation wieder herauszukommen. So erlebt es auch ein*e Fachberater*in:

Das *„ist sehr häufig der Fall, dass man sozusagen, sobald man da einmal sozusagen, in dieser Spirale drinnen ist, in der Abwärtsspirale, man da für einen Moment auch erstmal nicht so einfach herauskommt.“ „Wenn wir diese Abwärtsspirale weiter verfolgen, würde das heißen, dass die Personen, die sozusagen gesund sind und arbeiten wollen, sich dann eine andere Einrichtung suchen, die Einrichtung, die sowieso schon angeschlagen ist, durch einen Weggang einer Kollegin, dann weiter angeschlagen ist und es dazu führt das es dann wieder weniger Personal ist.“ (FB2 00:14:13)*

Die Negativspirale kann sich noch weiter fortsetzen, denn mit diesen negativen Verläufen kann einhergehen, dass die KiTa auch von Fachschulen kritisch gesehen wird und Schüler*innen dort nicht hin vermittelt werden: *„Wir haben keine […] Auszubildenden, eigentlich schade, aus der Berufsschule/Fachhochschule [Name], wo wir eigentlich immer schon dran sind, von da hätten wir auch mal gerne welche, aber die behalten alle für sich da. Das ist natürlich ein Riesenproblem für uns, wir sind nicht weit weg, aber haben nie welche von da….“* (D2 00:05:37) Es wird deutlich, dass es sich hier um einen selbstverstärkenden Kreislauf handelt, der die Situation auf struktureller Ebene verschärft, aber auch für das Erleben der pädagogischen Akteur*innen und Kinder von besonderer Bedeutung ist. Die Negativspirale wird in Kapitel 3.5 weiterverfolgt.

Einrichtungen, die in eine Negativspirale geraten, erleben nicht nur erhebliche Probleme, offene Stellen zu besetzen. Aufgrund der starken Belastungen können sie neues pädagogisches Personal auch kaum halten. Die Personalfluktuation verstärkt sich.

2.6. Personalmangel aus der Perspektive des pädagogischen Personals – ein Überblick

Die befragten pädagogischen Akteur*innen verwenden bei den Beschreibungen der Personalsituation in KiTas Umschreibungen wie personelle Knappheit, personelle Engpässe und Personalmangel. Dabei sind unter den Befragten keine trennscharfen und kongruenten Begriffsverständnisse auszumachen; zurückzuführen ist dies u. a. auf die Heterogenität der Personalsituation in den KiTas. Doch trotz dieser Heterogenität lassen sich übergreifende Situationsbeschreibungen finden, die wiederum auf Quellen personellen Mangels aufmerksam machen.

Die Wahrnehmung eines Personalengpasses oder auch -mangels aus der Perspektive der befragten pädagogischen Akteur*innen unterscheidet sich von der formalen Definition der Bundesagentur und geht weit über diese hinaus.

Über alle Einrichtungen hinweg lässt sich in den Daten ein hier als substanziell bezeichneter Personalmangel identifizieren – die Wahrnehmung, dass die grundsätzliche personelle und zeitliche Ressourcenausstattung unzureichend ist und die Personalsituation insofern als Mangelsituation zu charakterisieren ist. Das zur Verfügung stehende Personal ebenso wie die dadurch bedingte Zeit für die Kinder sowie für die Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit werden als zu knapp betrachtet. Aufgrund der insgesamt knappen Personalressourcen führt auch temporärer Personalmangel aufgrund von Krankheit, Urlaub oder Fortbildung – und verschärft bei zeitlich ausgedehnten Ausfällen – zu einem deutlich wahrnehmbaren Spagat für die pädagogisch Tätigen, weil sich die Zeit mit den Kindern, die Zeit für Reflexion, Dokumentation und Kommunikation im Team weiter verringert. Bereits diese grundsätzlich angespannte Personalsituation wird von einigen Akteur*innen mit einem Personalengpass bzw. -mangel assoziiert. Die Brisanz dieser Wahrnehmung von Personalmangel aus der Perspektive der pädagogisch Tätigen wird besonders dadurch deutlich, dass auch die vergleichsweise personell gut ausgestatteten KiTas von täglichen Belastungssituationen berichten.

Des Weiteren beschreiben die Befragten einen Personalmangel, der sich durch Vakanzen (unbesetzte Stellen, freie Stellenanteile und lange Vakanzzeiten) ergibt und dauerhafte Personalunterdeckung verursachen kann. Ergänzend berichten die Akteur*innen auch über Situationen, die begrifflich unter einem qualitativen Personalmangel gefasst werden können. Dies betrifft Einstellungen, die trotz unzureichender Kompetenzen erfolgen, aber zugleich auch die Überlastung des angehenden Personals mit verantwortungsvollen Aufgaben.

Die Bundesagentur für Arbeit stellt für den Erzieher*innen-Beruf entlang der oben erwähnten Indikatoren – die sich vor allem auf das Verhältnis von offenen Stellen, dem Bestand an Arbeitslosen und der berufsspezifischen Arbeitslosenquote beziehen sowie auf Vakanzzeiten und die Situation am Ausbildungsmarkt – keinen flä-

chendeckenden Fachkräftemangel fest, verweist aber auf zunehmende Besetzungsengpässe (Bundesagentur für Arbeit 2019: 16). Unberücksichtigt bleiben hier allerdings die alltäglichen Situationen und Belastungen, das Erleben der Personalsituation der pädagogischen Akteur*innen und auch die Fragen nach der professionellen Ausübung der Tätigkeit. In diesem Kapitel wurde deutlich, dass die Akteur*innen im Feld der FBBE einen Personalmangel weitaus früher identifizieren, als es die Indikatorik der Bundesagentur anzeigt. Denn aus ihrer Perspektive äußert sich der personelle Mangel nicht nur in unbesetzten Stellen und längeren Vakanzzeiten, sondern in dem Erleben, dass sie ihren Professionalitätsansprüchen, ihren Aufgaben und ihrem Auftrag unter den aktuellen personellen und zeitlichen Ressourcen nicht gerecht werden können. Als Maßstab für einen Mangel an Personal, so wird im Folgenden analysiert, legen die pädagogisch Tätigen nicht nur ihre Professionalitätsansprüche zugrunde, sondern ziehen ebenso den eigenen Grad an Überlastung sowie das Wohlbefinden der Kinder heran. An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass sich die Wahrnehmung eines Personalengpasses oder auch -mangels aus der Perspektive der befragten pädagogischen Akteur*innen von der formalen Definition der Bundesagentur unterscheidet und weit über diese hinausgeht.

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

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

Dazu wird zunächst das zentrale Narrativ der Studienteilnehmer*innen im Umgang mit der angespannten Personalsituation ausdifferenziert: das Spannungsverhältnis zwischen den vorhandenen Ressourcen (Personal, Zeit und Raum) einerseits und den Professionalitätsansprüchen der pädagogischen Akteur*innen in den KiTas andererseits. Unter der Überschrift *„Grenzen der Flexibilität“* wird darauf aufbauend dargestellt, dass aus Sicht der Fachkräfte der substanzielle Personalmangel ebenso wie Fluktuation und unbesetzte Stellen die Einrichtungen auf zwei Ebenen belasten: indem sie zu einem ‚Zuviel‘ an Flexibilität auf personeller Ebene zwingen und zu wenig Kontinuität auf der Ebene der organisationalen Rahmungen der pädagogischen Arbeit erlauben (Kapitel 3.2). In den nachfolgenden Abschnitten wird ausführlich dargelegt, wie sich der Spagat auf das pädagogische Handeln niederschlägt und was er für die Professionalitätswahrnehmung wie auch die Zufriedenheit der pädagogisch Tätigen bedeutet (Kapitel 3.3). Anschließend wird eingehend betrachtet, wie er sich auf die Kinder auswirkt (Kapitel 3.4). Abschließend wird in diesem Kapitel auf multifaktoriell belastete KiTas geschaut und der benannte Negativkreislauf weiter verfolgt (Kapitel 3.5).

3.1. Das zentrale Spannungsfeld zwischen Professionalitätsansprüchen und Ressourcen

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

Professionalitätsansprüche zeigen sich in den Diskussionen als durchaus subjektiv ausgeprägte Konstrukte individueller professioneller Identitätsentwicklung und schließen an das einleitend dargestellte Verständnis von Professionalität (siehe S. 16 f.) an. Die konkreten individuellen Ausformungen der professionellen Orientierungen erwachsen aus beruflichen Sozialisationsprozessen, aus biographischen Erfahrungen, aus

Kompetenzen ebenso wie aus Fachwissen und den umfänglichen Erwartungen an pädagogisches Handeln (vgl. Nittel 2006).[11] In den Beschreibungen der Befragten wird u. a. eine Orientierung der professionellen Ansprüche an den Bildungsleitlinien der Länder sichtbar. Dabei spiegeln die Orientierungen die Vielschichtigkeit des Auftrags der FBBE wider, denn in den länderspezifischen Bildungsleitlinien sind zahlreiche Bildungsbereiche ausdifferenziert. Zu den Zielen zählen beispielsweise die Berücksichtigung unterschiedlichster sozialer Lebenslagen, kultureller Prägungen und individueller Begabungen der Kinder sowie Kooperationen mit schulischen und außerschulischen Institutionen. Die Bedeutung dieses Auftrags als Orientierungspunkt für das pädagogische Handeln wird in den Gruppendiskussionen immer wieder sichtbar. In den Diskussionen und Interviews wird dies durch Aussagen über pädagogische Konzeptionen und Haltungen einerseits sowie durch die Beschreibungen pädagogischen Handelns und Umgangsweisen mit der Personalsituation in ihrer Praxis andererseits transparent. Diese Professionalitätsansprüche müssen von den pädagogisch Tätigen auf individuelle Weise in das tägliche pädagogische Handeln übersetzt werden (vgl. auch Nittel 2000). Inwieweit dies gelingt, so zeigt die Studie, hängt auch von den vorhandenen Ressourcen ab.

Personalmangel drückt sich aus der Perspektive der Befragten in Zeitmangel aus.

Die Diskussionen und Interviews der HiSKita-Studie zeigen darüber hinaus, dass der Befund von Thole und Kolleg*innen (Thole/Milbradt/Göbel/Rißmann 2016) anschlussfähig ist, wonach Unterschiede in den Orientierungsweisen bzw. professionellen Ansprüchen der pädagogisch Tätigen auch geprägt sind von ihren *„alltäglichen Erfahrungen, der sozialen Situiertheit des beruflichen Alltags und der organisationalen Strukturiertheit der jeweiligen Kindertageseinrichtung – also beispielsweise die Teamkonstellationen“* (ebd.: 36). Insoweit kann davon ausgegangen werden, dass die Personalsituation und die davon ausgehenden Auswirkungen auf Teams und den beruflichen Alltag der pädagogisch Tätigen zumindest teilweise einen eigenständigen Einfluss auf das professionelle Handeln selbst und auf die professionellen Ansprüche haben. Ihr professionelles Handeln und ihre Orientierungsweisen werden durch die zur Verfügung stehenden Ressourcen mit beeinflusst.

Ausgangspunkt in der HiSKiTa-Studie ist die Ressource Personal. Grundsätzlich bestehen hinsichtlich der personellen Ausstattung teilweise erhebliche Unterschiede zwischen Einrichtungen (vgl. auch die Unterschiede im Personalschlüssel zwischen Bundesländern, Landkreisen und Kom-

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

munen in Bock-Fulla/Münchow/Frings/Kempf/Schütz 2020). Diese Heterogenität wurde in dem Sample aufgegriffen (vgl. Anhang I) und äußert sich in den Beschreibungen und unterschiedlichen Belastungsgraden der KiTas bzw. darin, inwieweit diese von den in Kapitel 2 unterschiedenen Formen des Personalmangels betroffen sind.

Über die personelle Ausstattung hinaus wird von den Fachkräften vor allem Zeit als wichtige Ressource genannt. Auch hier besteht erhebliche Heterogenität in der FBBE, beispielsweise durch unterschiedliche länderspezifische Regelungen in Bezug auf die Verfügungszeiten[12] oder die *Zeit* für Leitungsaufgaben[13]. Die Ressourcen Personal und Zeit stehen in einem starken Abhängigkeits- bzw. Wechselverhältnis. Dies zeigt sich in den Gruppendiskussionen und Interviews vor allem darin, dass Personalmangel aus der Perspektive der befragten pädagogischen Akteur*innen sich in Form von Zeitmangel ausdrückt: als fehlende Zeit für Reflexion, für Gespräche im Team, für die Begleitung der angehenden Fachkräfte im Praktikum oder Anerkennungsjahr, für individuelle Förderung, für wahrnehmungssensibles Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder etc. Ein höherer Personalschlüssel bedeutet für die pädagogisch Tätigen mehr Zeit, um das breite Aufgabenspektrum und die Professionalitätsansprüche zu erfüllen.

Das professionelle Handeln der Akteur*innen wird von den zur Verfügung stehenden Ressourcen geleitet.

Wie die Darstellungen in Kapitel 2 gezeigt haben, identifizieren die pädagogisch Tätigen über diese Aspekte hinaus noch weitere entscheidende Ressourcen für ihre Arbeit. Dazu gehören die individuellen Qualifikationen und, noch entscheidender, die Professionalität der*des einzelnen Akteur*in bzw. sein*ihr situatives professionelles Handeln. Professionalität fungiert selbst als Ressource (für die KiTas und für jeden Einzelnen). Sie ist gar eine der tragenden Ressourcen im KiTa-System. Entscheidend ist aber, und das zeigt die vorliegende Studie eindrücklich, dass die Verwirklichung von Professionalität (ebenso wie individuelle Professionalisierungsprozesse) auf Ressourcen angewiesen ist: vor allem Zeit und eine ausreichende (und durch angemessene Qualifikationen abgesicherte) personelle Ausstattung.

Professionalität ist selbst eine Ressource, ist aber zugleich angewiesen auf weitere Ressourcen, um sich entfalten zu können.

Auch das Team selbst wird von den pädagogischen Akteur*innen als wichtige Ressource wahrgenommen – sowohl als Bedingung, um Professionalität verwirklichen zu können, als auch allgemein, um die vielfältigen Aufgabenbereiche zu erfüllen. Insofern ist für die Betrachtung der Personalsituation wichtig zu berücksichtigen, dass diese sich einerseits aus dem*der einzelne*n Akteur*in und andererseits aus dem Team sowie der Konstellation des Teams zusammensetzt. KiTa-Teams

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

13 Bezüglich der zur Verfügung stehenden Zeit für Leitungsaufgaben zeigen sich erhebliche Diskrepanzen in den Arbeitsbedingungen zwischen den Ländern (und konkreter dann auf den Ebenen der Kreise und Städte sowie der einzelnen KiTas). 2018 wurden in Bremen 32,4 % der KiTas nicht mit Leitungszeit ausgestattet, während es in Thüringen nur 0,2 % waren (bundesweiter Durchschnitt im Jahr 2018: 10,2 %) (vgl. Bock-Famulla/Münchow et al. 2020). Darüber hinaus variiert die Zeit für Leitungsaufgaben (Median) deutlich zwischen den Bundesländern: Bayern stellt mit 1,3 Leitungsstunden pro Woche pro pädagogisch Tätiger in KiTas die geringsten Ressourcen zur Verfügung. An der Spitze steht Hamburg mit 3,0 Stunden (Deutschland: 2,0 Stunden) (vgl. Bertelsmann Stiftung 2019).

dienen aber nur dann als Ressource für die pädagogisch Tätigen, wenn Teamzusammenstellungen sorgfältig vorgenommen werden können und die Teams über ausreichend Zeit für gemeinsame Kommunikation, Reflexion und auch Organisationsentwicklungsprozesse verfügen; unter den Bedingungen von knappen personellen und zeitlichen Ressourcen hingegen entstehen regelmäßig Konflikte innerhalb der Teams, die sich als Belastung für die pädagogisch Tätigen und ihr professionelles Handeln ebenso wie für die Kinder auswirken.

Aus diesen Ausführungen geht hervor, dass die Ressourcen Personal und Zeit ineinandergreifen, aber auf unterschiedliche Aspekte des gleichen Problems fokussieren. Zu konstatieren bleibt für diese Studie, dass der Ressource Personal und damit einhergehend der Ressource Zeit für die Professionalität pädagogischer Interaktionen eine tragende Rolle zukommt. Im Folgenden wird der von den Befragten beschriebene Spagat ausführlich betrachtet.

Das Spannungsverhältnis

Die pädagogisch Tätigen nehmen ein Spannungsverhältnis zwischen ihrem situativ, unter Entscheidungsdruck (und knappen Ressourcen) stattfindenden pädagogischen Handeln einerseits und ihrem Professionswissen und ihren professionellen Ansprüchen andererseits wahr (vgl. C1 01:40:29; J6 00:30:12; E9 02:01:07). Dies illustriert auch die folgende Einschätzung eines*r Leiters*in: *„Ja, also die besten Pädagogen, […] Leute, die ich für total fähig halte, mit denen ich zusammenarbeite und die das wunderbar reflektieren und wunderbar achtsam (sind) […]. Wenn die unter ZEITDRUCK sind, funktioniert das alles nicht mehr.“* (I6 01:19:49) Was dann ‚alles nicht mehr funktioniert‘, wird in den geschilderten Auswirkungen auf die pädagogischen Akteur*innen und die Kinder deutlich, wie sie in den Kapiteln 3.3 und 3.4 beschrieben sind. An dieser Stelle soll jedoch eine weitere zentrale Konsequenz der zitierten Aussage hervorgehoben werden: Professionalität braucht *angemessene Rahmenbedingungen*, um zur vollen Entwicklung und Entfaltung zu gelangen. Entscheidend für die Sicherung von Professionalität im System der FBBE sind insofern die strukturellen Rahmenbedingungen. Dies kann auch anhand der Befunde von Thole und Kolleg*innen (Thole/Göbel/Milbradt/Rißmann 2015) plausibilisiert werden, wonach Unterschiede in der Performanz ebenso wie in den Sicht- und Orientierungsweisen der pädagogisch Tätigen mitgeprägt sind durch das alltägliche Arbeitsumfeld. Die aktuellen Herausforderungen im System der FBBE können nur begrenzt über eine individuelle Professionalisierung einzelner Akteur*innen gelöst werden.

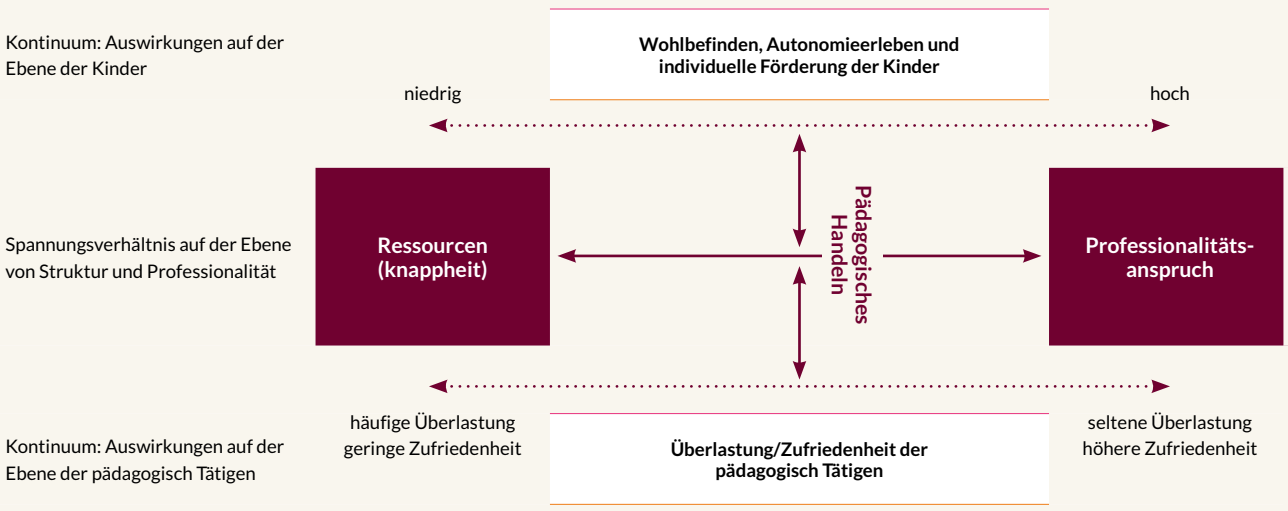
Die pädagogisch Tätigen nehmen ein Spannungsverhältnis zwischen ihrem situativ, unter Entscheidungsdruck (und knappen Ressourcen) stattfindenden pädagogischen Handeln einerseits und ihrem Professionswissen und ihren professionellen Ansprüchen andererseits wahr.

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

„Also, ich empfinde meine Arbeit […] (als) Spagat, der sich für mich noch mehr aufmacht in den letzten Jahren, […] zu gucken, wie kann man trotzdem einen hohen fachlichen Anspruch halten […] oder ob man sagt okay, ich habe nur das Personal, was da ist. Das geht nicht, das geht nicht, das geht nicht und dann fahren wir einfach den gemeinsamen Nenner, der noch irgendwie möglich ist, damit die Leute bleiben und nicht sagen: ‚Ist mir zu schwierig, ich suche mir die nächste Stelle.‘“ (I3 00:32:53)

Die Akteur*innen müssen in ihrem pädagogischen Handeln mit der wahrgenommenen Diskrepanz umgehen und das Spannungsfeld in ihrer täglichen Arbeit situativ bearbeiten. Dadurch wirkt sich das zentrale Spannungsfeld auf weitere Ebenen aus. Wie Abbildung 2 veranschaulicht, be-

ABBILDUNG 2 **Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Professionalitätsansprüchen und knappen Ressourcen und dessen Auswirkungen auf Kinder und pädagogisch Tätige**



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

Das zentrale Spannungsverhältnis schlägt sich auf umfassende Art und Weise auf das pädagogische Handeln des Personals nieder und birgt damit vielschichtige Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder und auf die Arbeitszufriedenheit bzw. Belastung der pädagogisch Tätigen. Ausgangspunkt der folgenden Ergebnisse sind demnach nicht nur die Schilderungen von Auswirkungen aus der Perspektive der Befragten, sondern auch empirische Befunde, die sich durch den performativen Umgang mit dem Spannungsverhältnis ableiten lassen.

Professionalität braucht angemessene Rahmenbedingungen, um zur vollen Entwicklung und Entfaltung zu gelangen. Entscheidend für die Sicherung von Professionalität im System der FBBE sind insofern die strukturellen Rahmenbedingungen.

3.2. Der flexible Einsatz von Personal und seine Grenzen

Knappe zeitliche Ressourcen, vor allem in Verbindung mit Personalausfällen, unbesetzten Stellen und Personalfluktuation, verlangen von den pädagogisch Tätigen in ihrer täglichen Praxis ein

Höchstmaß an Flexibilität – auf Seiten der KiTa-Teams sind stetig aktualisierte Anpassungsleistungen erforderlich. Die daraus resultierenden konkreten Auswirkungen auf die pädagogisch Tätigen, auf ihr professionelles Handeln und auf die Kinder werden in den nachfolgenden Kapiteln 3.3 und 3.4 thematisiert. Zunächst aber soll skizziert werden, dass aus Sicht der Akteur*innen das System der FBBE aufgrund der Personalsituation die von ihnen wahrgenommenen Grenzen von Anpassungsleistungen auf personeller wie auch auf organisationaler Ebene in vielen Fällen (und teilweise erheblich) überschreitet. Ein substanzieller, aber insbesondere ein multifaktorieller Personalmangel erfordern in vielen KiTas ein ‚Zuviel' an Flexibilität bei der Besetzung von Gruppendiensten und bewirken zugleich ein ‚Zuwenig' an Kontinuität bei zentralen organisationalen Rahmungen des pädagogischen Handelns, etwa in Hinsicht auf die pädagogische Planung, Nachbereitung, Zusammenarbeit mit Eltern und Grundschulen, Dokumentation, Kommunikation und Besprechungen im Team sowie konzeptionelle Arbeiten.

Substanzieller bis multifaktorieller Personalmangel erfordern in vielen KiTas ein ‚Zuviel' an Flexibilität bei der Besetzung von Gruppendiensten und bewirken zugleich ein ‚Zuwenig' an Kontinuität bei zentralen organisationalen Rahmungen des pädagogischen Handelns.

Ein ‚Zuviel' an Flexibilität auf personeller Ebene – personelle Umbesetzungen in den Gruppen sind nahezu tägliche Praxis in allen KiTas

Auf personeller Ebene sind Umbesetzungen im pädagogischen Gruppendienst nahezu tägliche Praxis: Personal aus einer Gruppe wird in anderen Gruppen eingesetzt, Springer*innen unterstützen in personell unterbesetzten Gruppen, Personen in Qualifizierungsphasen ersetzen Fachkräfte, und Leitungskräfte springen unregelmäßig in den Gruppendienst ein, in manchen Fällen mehrmals in der Woche (KiTa B, C, D und E). In einem Kurzfragebogen wurden die sechs teilnehmenden Leitungskräfte aus den Ad-hoc-Gruppendiskussionen nach der Häufigkeit ihres außerplanmäßigen Einspringens in den Gruppendienst befragt. Die Hälfte der Leitungskräfte gab an, mehrmals in der Woche auszuhelfen, eine Person springt seltener als einmal im Monat ein und eine zweite unregelmäßig bei Bedarf. Nur eine Leitungskraft gab an, niemals einspringen zu müssen. Zur Unterstützung im Gruppendienst stellen auch Sprachförderkräfte immer wieder ihren ursprünglichen Auftrag zurück und übernehmen die Aufgaben einer fehlenden Fachkraft. Zugleich wird versucht, Dienste zu verschieben, zu verlängern oder durch Überstunden personelle Engpässe bzw. einen Personalmangel auszugleichen. In den nachfolgenden Kapiteln werden die Auswirkungen solcher Maßnahmen und die damit einhergehende Unbeständigkeit für die Kinder näher beleuchtet. Schon hier sei kurz darauf hingewiesen, dass die pädagogisch Tätigen Maßnahmen wie den Einsatz von Springerkräften oder von Fachkräften aus anderen Einrichtungen durchaus kritisch beurteilen. Sie beobachten hier ein Spannungsverhältnis zwischen dem, was gut wäre für das Kind, und den flexiblen personellen Anpassungen, die aufgrund von Personalfluktuation, Personalausfällen, wenigen Bewerber*innen auf offene Stellen und grundsätzlich knappen personellen Ressourcen vorgenommen werden. Eine Fachkraft berichtet aus einer KiTa:

„…da sind gerade zwei Kinder gerade in der Eingewöhnung, da wird gerade die #Bindung aufgebaut#

[…] drei Kinder, die sind gerade in der Übergangsphase vom Trocken werden […] also diese ganzen Situationen, die man ja im KiTaalltag HAT, die dann aufgefangen werden, von irgendwelchen Zeitarbeitsfirmen, von irgendwelchen Fachkräften, die ausgeliehen werden, und Springerkräften, die überhaupt kein Kind kennen.“ (J3 00:45:55)

Der Einsatz von Fachkräften aus Zeitarbeitsfirmen kann für Einrichtungen deutliche Entlastungen schaffen. Allerdings ergeben sich insbesondere bei kurzzeitigen Beschäftigungsverhältnissen die im Zitat beschriebenen Herausforderungen in der unmittelbaren pädagogischen Arbeit mit dem Kind (siehe hierzu weiter Kapitel 3.4). Doch die hier skizzierte personelle Flexibilität ist nicht nur für die Bindung und das Wohlbefinden der Kinder von Bedeutung, sondern auch für die pädagogisch Tätigen selbst. Beispielsweise schafft der Einsatz von Fachkräften aus anderen KiTas neben der entlastenden Funktion auch Herausforderungen, wie folgendes Zitat zeigt. I7 berichtet von einem Träger mehrerer *„DORFkitas“*, von dem sie die gängige Praxis kennt, dass dort …

*„für vierzehn Tage oder für eine Woche, weil da Urlaub ansteht (..) eine Erzieherin aus einer anderen Kita angefordert [wird]. Die hat einen weiten Fahrweg, ist schon gefrustet, weil sie nicht in ihre Heimkita kann, trifft dort auf ein Team [und] wo eine ältere Mitarbeiterin, die eh schon von vornherein nicht miteinander können, […] dann kommt sie da rein […] hat keine Beziehung zu den Kindern. Dann, diese Diskrepanz mit der anderen Erzieherin […] dieses GEFÜHL, […] nicht willkommen zu sein, was sich wieder auf die Kinder auswirkt, weil (die Kolleg*in) IMMER IM NACKEN sitzt, ‚Mache ich das jetzt richtig? Werde ich beobachtet?‘ Also, ich halte das für sehr (..) schwierig, das auf vierzehn Tage DURCHZUHALTEN. Schon das Wort alleine. Ich als Erzieherin, wo ich eigentlich (..) mich auf den Fußboden setzen müsste, Kontakt aufbauen, weinende Kinder gar nicht richtig trösten kann, weil ich sie nicht richtig kenne, und so weiter. Also, das ist so ein Spektrum// […]. Und die dann (..) lustlos in diese Vertretungsarbeit starten.“ (I7 01:41:55)*

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

Personelle Flexibilität und der Bildungsauftrag

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

„Morgens, im Morgenteam, machen wir immer so eine kurze Begrüßung, Bestandsaufnahme, was bringt der Tag und stellen auch dar, wer nicht kommt. Und dann sagen wir da schon, also wenn wir rausgehen, jeder Spielbereich ist hier bei uns immer auch personell begleitet und wenn wir jetzt merken, wir sind zu wenig, dann engen wir die Spielkreise draußen ein. Dann sagen wir, gut, dann gehen wir jetzt nur in den Sandkasten und vielleicht noch an die Schaukel oder sind oben alle wo die Kleinen sind, die sind in so einem ab-

gesperrten Bereich, also das wir dann gucken, dass wir immer die Aufsichtspflicht dann auch, dass die gewährt ist. Und das sprechen wir dann vorher, morgens ab und die Kollegen untereinander dann auch die Pausensituation, die eigentlich ja festgeschrieben ist aber wenn es dann nicht geht, dann sagt der, ‚du, pass mal auf, ich komme, dann komme ich dann', und die Hortkollegen springen dann ein und übernehmen dann die Pausen, ne, also übernehmen dann die Aufsicht, damit dann die Kindergartenkollegen Pause machen können zu den Zeiten." (A1 00:31:36)

Die übergeordnete Wichtigkeit der Aufsichtspflicht ist in allen befragten Gruppen bei personeller Unterbesetzung gleichermaßen präsent.

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

Die übergeordnete Wichtigkeit der Aufsichtspflicht ist in allen befragten Gruppen bei personeller Unterbesetzung gleichermaßen präsent, da *„müssen wir halt alles ein bisschen abgespeckter machen und wir fahren dann runter und gucken, dass nichts passiert. Das ist das Wichtigste für uns dann"* (A19 00:30:03) oder da *„…guckt [man] nur, dass die Kinder den Tag heil überstehen."* (F9 00:14:20) Substanzieller Personalmangel, Fluktuation und unbesetzte Stellen führen dazu, dass der Bildungsauftrag regelmäßig zurückgestellt wird oder nicht erfüllt werden kann. Die KiTa-Teams beschreiben, dass vielfach Betreuung und Aufsicht im Vordergrund ihres Handelns stehen müssen (siehe hierzu weiter Kapitel 3.4). Beachtenswert ist dabei die Beschreibung im Zitat von A1, dass infolge von Personalmangel auch nicht alle zur Verfügung stehenden Räume (im Innen- und/oder Außenbereich) genutzt werden können, da die Aufsichtspflicht dann nicht gewährleistet werden kann. Mit anderen Worten: Knappe personelle Ressourcen beschränken die Nutzung der zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten. Dies ist insofern bedeutsam, als viele Räume und viel Raum die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder beeinflussen (dazu vertiefend z. B. Haug-Schnabel/Wehrmann 2012).

Dokumentationen, die Planung der pädagogischen Arbeit, Elterngespräche und auch Fortbildungen werden infolge eines substanziellen, aber besonders multifaktoriellen Personalmangels verschoben, in der Freizeit erledigt oder auch vernachlässigt.

Eine weitere, hier im Zitat nicht erwähnte Maßnahme in Reaktion auf einen personellen Mangel auf organisationaler Ebene betrifft die Zusammenlegung von Gruppen: *„Oder die Kinder müssen aufgeteilt werden auf alle anderen Gruppen, es muss eine Gruppe geschlossen werden, weil kein Personal da ist."* (B2 00:17:32) Die sozialen Beziehungen unter den Kindern werden auf diese Weise durchmischt, ihre Ansprechpartner*innen und Bezugspersonen wechseln. Die pädagogisch Tätigen beschreiben, dass diese Form der fehlenden Kontinuität sowohl der Bezugspersonen als auch der sozialen Beziehungen für die Kinder deutliche Auswirkungen hat. In Kapitel 3.4 werden die Folgen von Personalmangel auf die sekundäre Bindung der Kinder betrachtet.

Zugleich kann sich der Alltag in der Situation zeitweiliger personeller Engpässe auch ‚kreativ' flexibel verändern; einige KiTa-Teams und pädagogisch Tätige sind in der Lage, Personalausfällen (soweit sie nur für kurze Phasen bestehen) mit positivem Blick zu begegnen und die Situation für sich individuell, für das Team und für die Kinder aufzufangen. Eine Voraussetzung dafür scheint aber zu sein, dass Personalausfälle zum einen nicht sehr umfangreich und nur kurzzeitig auftreten und dass es sich zum anderen um ein gut funktionierendes und seit längerer Zeit zusammenarbeitendes Team (wenig Fluktuation) handelt. In den Einrichtungen sind hier substanzielle Unterschiede auszumachen. So berichtet das Team aus KiTa A in ihrer Beschreibung von Personalausfällen: *„manchmal kommen da auch total irrsinnige und witzige Sachen zustande"* und führt weiter aus, dass der kurzfristige Personalausfall an einem Morgen den Anstoß dazu gab, dass nach dem gemeinsamen Morgenkreis alle Kinder und pädagogisch

Tätigen zusammen in der Turnhalle zu Helene Fischers *„Herzbeben“* tanzten (passend zum aktuellen Projektthema der KiTa) und das Team wie auch die Kinder entsprechend – trotz der vielen Ausfälle – mit *„guter Stimmung“* in den Tag gestartet sind (A10 00:32:47).

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

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

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

Die mittelbare pädagogische Arbeit stärkt die Qualität der unmittelbaren pädagogischen Arbeit und sichert somit die Professionalität des frühpädagogischen Handelns – sowohl aus der Perspektive der pädagogisch Tätigen (vgl. beispielsweise Viernickel/Nentwig-Gesemann/Nicolai/Schwarz/Zenker 2013: 32–43) als auch nach wissenschaftlichen Befunden (etwa mit Blick auf Dokumentationen in Form von Learning Stories – Carr 2001; Lee/Carr 2002). Übergreifend kann konstatiert werden, dass durch Dokumentationen, Konzeptionsarbeit, Planungen und auch durch Fortbildungen Reflexionsanstöße ausgelöst werden, die für eine professionelle pädagogische Arbeit eine unersetzliche Maßgabe darstellen können. Dass Reduktionen in diesen Bereichen der Qualität der pädagogischen Arbeit nicht zuträglich sind, ist offenbar. Dies betrifft auch die Kommunikation im Team, denn die Zeit für einen reflexionsorientierten Austausch unter den Kolleg*innen reduziert sich durch knapp bemessene personelle Ressourcen und Personalausfälle:

„Ja, die Zeit fehlt ja auch einfach für den Kollegenaustausch untereinander, […] dass man […] Absprachen mal eben nebenbei, zwischen Tür und Angel nur machen muss.“ (B2 01:00:46)

Grenzen der Flexibilität

Im Falle eines weitreichenden Personalausfalls können Einrichtungen Öffnungszeiten einschränken oder die Zahl der Betreuungsplätze kurzfristig verringern: *„dann werden Eltern (..) in der ersten Regel FREUNDLICH GEBETEN ihr Kind ((lachen)) zu Hause zu lassen, wenn es gerade hart auf hart kommt und wir haben auch ein paar KiTas in Einzugsgebieten, wo alle Eltern arbeiten, dann ist es wirklich so, wer zuletzt kommt, kommt nicht mehr rein.“* (I5 01:36:33) Im äußersten Fall kommt es auch zu KiTa-Schließungen. Diese Maßnahmen erfolgen dann, wenn Einrichtungen die Aufsichtspflicht nicht mehr gewährleisten können, d. h., wo Personalmangel nicht mehr durch zusätzliche flexible Anpassungsleistungen aufzufangen ist. In der Wahrnehmung der pädagogisch Tätigen sind die ‚Grenzen der Flexibilität‘ bei personellen Anpassungen wie auch bei der Unterordnung und Adaptierung grundsätzlicher institutioneller Anforderungen allerdings schon deutlich vorher erreicht.[14]

Die Zeit für einen reflexionsorientierten Austausch unter den Kolleg*innen reduziert sich durch knapp bemessene personelle und zeitliche Ressourcen und Personalausfälle.

Zugleich ist es für *einige* Teams schwierig, selbst formale ‚Grenzen der Flexibilität‘ aktiv anzuzeigen bzw. zu ziehen. Das Team aus KiTa D berich-

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

tet beispielsweise, dass es selbst in Phasen zeitlich ausgedehnten Personalmangels und trotz unbesetzter Stellen die Gruppen weiterlaufen lässt, weil es sich den Eltern gegenüber in der Verantwortung sieht und weil es keine Unterstützung für eine zeitliche Einschränkung oder Schließung seitens des Trägers gibt:[15]

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

„Aber du fühlst dich in der Verantwortung […] den Eltern gegenüber […] Man weiß ja selber, wie das ist, wenn man sein Kind nicht untergebracht kriegt. […] und wollen wir uns auch nichts vormachen letztendlich, dieses Nicht-Zumachen da ist auch immer irgendwo der Arbeitgeber, der über einem steht. Das ist einfach so, wo du sagst: […] inwieweit steht der Arbeitgeber auch hinter dir?“ (D6 00:26:08) „Gar nicht. Gar nicht.“ (D2 00:26:11) „Genau so.“ (D6 00:26:12)

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

Einige KiTas gehen hingegen den Weg einer offenen Darstellung der Fragilität des Systems und der Anpassungsleistungen gegenüber den Eltern, auch als *„Weg die Eltern mobil zu machen und zu sensibilisieren und aufmerksam zu machen auf die prekäre Personalsituation“* (J2 01:07:08).[16] So gibt es beispielsweise KiTas, die durch eine *„Personalampel“* (J2 01:05:50) mit verschiedenen Farben im Eingangsbereich signalisieren, wie die personelle Besetzung am jeweiligen Tag ist. Damit wird den externen Besucher*innen und insbesondere den Eltern die aktuelle Lage transparent gemacht: *„Also die hängen das wirklich aus und machen das transparent […] So und so viele Fachkräfte im Haus, das entspricht dem und dem Fachkräfte-Kind-Schlüssel […] ganz transparent gemacht zu sehen es IST eine schwierige Personalsituation, so sieht es aus.“* (J2 01:05:05) In der Gruppendiskussion wurde an dieser Stelle allerdings das oben genannte Spannungsfeld deutlich. Ein*e KiTa-Leiter*in äußerte auf die Schilderung hin: *„Da kriege ich bei meinen Eltern aber Probleme.“* (J8 01:06:31) Darüber hinaus erlebt Fachberater*in J2, dass eine solche Transparenz über ‚Personalmangel‘ bei einigen Trägern keine Unterstützung findet: *„Dann haben die natürlich wieder ihren Träger über sich, ob der das dann möchte, dass das gezeigt wird, ‚oh wir haben Personalmangel‘, das sieht gar nicht so gut aus.“* (J2 01:07:08)

In besonders dringenden Fällen besteht für das Personal die Möglichkeit, eine Überlastungsanzeige zu stellen (vgl. Goerges 2020) und damit eine

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

16 Auf einer übergeordneten Ebene rufen einige Studienteilnehmer*innen auch zur Kommunikation mit politischen Vertreter*innen auf: *„Wir müssen unser Fachwissen an die Politik bringen. Weil die haben manchmal ÜBERHAUPT KEINE AHNUNG, und die wissen bestimmte Sachen nicht.“* (J3 01:03:07) Aktivitäten in Fachforen, Arbeitsgemeinschaften etc. sollen dazu dienen, die praxisnahen Erfahrungen und Sichtweisen öffentlich zu machen und somit eine Verbesserung der Personalsituation und der Leistungs-, Qualitäts- und Entgeltvereinbarungen zu erwirken. Einige der Befragten sind bereits an diesen Prozessen beteiligt.

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

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

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

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

Ein*e Erzieher*in berichtet, dass eine Überlastungsanzeige gar mit Sanktionen einhergeht: „Das landet aber in deiner Akte, überlege es dir noch zweimal."

Wahrnehmungssensibilität und darauf aufbauende Flexibilität in den Interaktionen mit jedem einzelnen Kind erfordern umfangreiche zeitliche (und damit personelle) Ressourcen. Nach Wahrnehmung der pädagogisch Tätigen stehen diese jedoch nicht ausreichend zur Verfügung. Infolge eines Personalmangels ist eine wahrnehmungssensible Flexibilität nicht (immer) realisierbar – beispielsweise, weil pädagogisch Tätige in ihnen unbekannten Gruppen eingesetzt werden oder zu viele Kinder von zu wenigen pädagogisch Tätigen betreut werden. Die in Kapitel 2 genannten Formen von Personalmangel (von substanziell bis multifaktoriell) erfordern insofern ein **‚Zuviel' an Flexibilität auf personeller Ebene**. Es bedarf Kontinuitäten in der personellen Besetzung in den Gruppen, um gegenseitige Vertrautheit aufrechtzuerhalten. Für die pädagogischen Akteur*innen sind Eigenheiten, Fähigkeiten und Bedürfnisse dadurch adäquater einzuschätzen und auch für die Kinder entsteht Verlässlichkeit und Sicherheit. Zugleich hat der Personalmangel ein **‚Zuwenig' an Kontinuität in der Aufmerksamkeit auf die einzelnen Kinder** zur Folge. Eine professionelle, wahrnehmungssensible Flexibilität gegenüber den Kindern wird beschränkt, wenn nicht gar unmöglich gemacht.

Die identifizierten Formen von Personalmangel erfordern ein ‚Zuviel' an Flexibilität auf personeller Ebene und beschränken eine professionelle, wahrnehmungssensible Flexibilität gegenüber den Kindern.

Darüber hinaus erkennen die pädagogisch Tätigen, dass professionelles Handeln durch **Kontinuität** auf der Ebene der organisationalen Rah-

mung des pädagogischen Handelns mit den Kindern gestützt wird: Darunter ist beispielsweise eine systematische mittelbare pädagogische Arbeit – wie Vor- und Nachbereitungen, Teamreflexion, Dokumentationen oder Elternarbeit – zu verstehen. Denn auf dieser gründet sowohl die Zufriedenheit der pädagogisch Tätigen als auch professionelles Handeln in den direkten Interaktionen mit den Kindern.

Aufgrund von Personalmangel (von substanziellem Personalmangel bis multifaktoriellem Personalmangel) gibt es ein ‚Zuwenig' an Kontinuität auf der Ebene der organisationalen Rahmung des pädagogischen Handelns.

Allerdings lässt sich den Gruppendiskussionen entnehmen, dass es infolge von substanziellem bis multifaktoriellem Personalmangel ein ‚Zuwenig' an Kontinuität auf diesen Ebenen zentraler organisationaler Abläufe gibt; Reflexion, Kommunikation im Team ebenso wie Dokumentations- und Vorbereitungsarbeiten erfahren zu wenig Aufmerksamkeit und Kontinuität – mit Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Kinder ebenso wie auf die Unterstützung von Bildungsprozessen (vgl. Kapitel 3.4).

3.3. Die pädagogischen Akteur*innen im Blick – pädagogisches Handeln zwischen Zufriedenheit und Überlastung

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

Die Fachberatungen, Leitungen und KiTa-Teams, die an der Studie teilgenommen haben, bewegen sich auf einem Kontinuum, das von hoher Zufriedenheit bis zu Überlastungen (einschließlich Krisensituationen) reicht.

Die Fachberatungen, Leitungen und KiTa-Teams, die an der Studie teilgenommen haben, bewegen sich auf einem Kontinuum, das von hoher Zufriedenheit bis zu Überlastungen (einschließlich Krisensituationen) reicht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Arbeit in den KiTas Zufriedenheiten und Überlastungen auf mehreren Ebenen schaffen kann – starke Überlastungen einerseits und große Zufriedenheitsempfindungen andererseits können gleichzeitig bestehen. Ausschlaggebend hierfür sind wieder die personellen Ressourcen sowie der Faktor Zeit. Mit ‚Zeit' ist in diesem Kontext nicht nur die Zeit gemeint, die für professionelle pädagogische Interaktionen erforderlich ist, sondern auch der Zeitraum, in dem ein Personalmangel besteht. Je länger der Personalmangel andauert und je tiefgreifender er ist, desto stärker werden Belastungen wahrgenommen, und desto mehr sinkt die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation.

(Arbeits)Zufriedenheit und Leistungsmotivation sind vor allem Ergebnisse von Freude über den Prozess oder über das Resultat der eigenen Arbeit. Aus der Perspektive der pädagogischen Akteur*innen stehen Zufriedenheit und als professionell empfundene Arbeit in engem Zusammenhang. Stellvertretend für Beschreibungen über alle Einrichtungen hinweg macht die Antwort von Fachkraft C4 auf die Frage nach Situationen, in denen sie in der letzten Zeit Zufriedenheit empfunden hat, den Zusammenhang zwischen Zufriedenheit und Freude über das Resultat der eigenen Arbeit sehr greifbar:

„Also, man hat […] eine unterschiedliche Grundeinstellung zur Arbeit, wenn man mit Kindern arbeitet, weil man halt so viel in ihrem Leben bewirkt und das

ist einfach nicht nur eine Akte oder ein Ordner oder so, um den man sich kümmert, sondern es hat so viele Auswirkungen auf diesen Menschen, wie man sich verhält wie, man arbeitet, deswegen überlegt man dreimal bevor man handelt; gerade in der Krippe sehe ich das auch, weil die Entwicklungen so sichtbar sind und so rasant zu beobachten sind und dass wir darauf einfach Einfluss haben, […] und dann wenn (das Kind) drei wird, in die Elementargruppe kommt und dann noch einmal so Revue passieren lässt: ‚Hey, das und das und das und das hat das Kind erlebt und das Kind hat sich so toll entwickelt oder es hat so viel gelernt und ich war Teil davon" (C4 00:51:36).[17]

Je länger der Personalmangel andauert und je tiefgreifender er ist, desto stärker werden Belastungen wahrgenommen, und desto mehr sinkt die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation.

Die Betrachtung von C4 zeigt sehr deutlich – das ist im Rahmen dieses Forschungsberichts besonders erwähnens-

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

wert –, dass Professionalität und Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit für pädagogisch Tätige eng verbunden sind mit Zeit für Reflexion, an die Möglichkeit, reflektiert und wohlbedacht zu handeln sowie jedem einzelnen Kind und seiner Entwicklung Aufmerksamkeit und Sensibilität entgegenzubringen. Dies steht in starkem Kontrast zu den folgenden Beschreibungen eines permanenten hohen Handlungsdrucks und einer Beschleunigung des eigenen Handelns in Zeiten von Ressourcenknappheit. Denn umgekehrt beschreiben die Befragten über alle Einrichtungen hinweg, dass der Spagat zwischen den Professionalitätsansprüchen und den gegebenen Ressourcen regelmäßig Auslöser von Ohnmachtsgefühlen, Unzufriedenheit und dem Empfinden von Druck ist. Das folgende Zitat beschreibt sehr eindrücklich, dass einige pädagogisch Tätige diese Kluft nicht mehr uneingeschränkt professionell bearbeiten können; *„Also, das ist […] diese Diskrepanz, dieser Spagat, den man so macht// Man weiß GENAU, was junge Kinder oder Kinder die sechs Jahre fast bei uns in der KiTa sind den ganzen Tag […] brauchen// Aber dann diese, ja, oft Ohnmacht (.) die man hat“* (J6 00:48:43).[18] Das Verhältnis von Ansprüchen und Ressourcen ist aus der Perspektive der Fachkraft derart aus dem Gleichgewicht geraten, dass Ohnmachtsgefühle entstehen.

Die Befragten beschreiben über alle Einrichtungen hinweg, dass der Spagat zwischen den Professionalitätsansprüchen und den gegebenen Ressourcen regelmäßig Auslöser von Ohnmachtsgefühlen, Unzufriedenheit und dem Empfinden von Druck ist.

Resonanzräume in der KiTa

Über emotionalen Einklang und Nähe zu den Kindern stellt sich für die pädagogischen Akteur*innen auch professionelle Arbeit her.

Ein Gegensatzpaar, das wiederholt in den Gruppendiskussionen auftaucht, ist die von den Befragten verwendete begriffliche Unterscheidung von *„Anspannung“* einerseits und *„Ruhe“*, „Entspannung“ (vgl. beispielsweise B3 00:37:43; B2 01:37:32; D2 00:39:47; D9 00:39:57; G9 00:30:06; G4 01:09:11) andererseits. Knappe personelle Ressourcen (bzw. das Spannungsverhältnis aus Professionalitätsansprüchen und knappen Ressourcen) werden als Quelle von Anspannung, Druck und Hektik in Handlungssituationen empfunden. Mit diesen Begriffen beschreiben die pädagogischen Akteur*innen Handlungssituationen, in denen sie auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder nicht eingehen können, hohen Handlungsdruck empfinden und grundlegende Dilemmata pädagogischen Handelns nur unzureichend oder nicht mehr professionell bearbeiten können. Der Gegenpol dazu – das, was hier fehlt – wird von den Befragten mit unterschiedlichen Begriffen erfasst, wie z. B. ruhiges Arbeiten, entspanntes Arbeiten, Genuss. Den Situationen, die pädagogisch Tätige mit diesen Begriffen assoziieren, ist das Empfinden gemeinsam, dass Betreuungsperson und Kinder sich im emotionalen Einklang befinden und ein emotionales Wohlbefinden auf beiden Seiten gegeben ist.

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

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

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

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

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

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

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

Beschleunigung des Handelns und der Verlust eines Resonanzraums

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

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

Dort, wo das Spannungsverhältnis durch einen Personalmangel besonders ausgeprägt ist, beschleunigt und verkürzt sich das Handeln der pädagogischen Akteur*innen.

„Ich finde, man erwischt sich auch immer selbst, dass man […] dann sagt, wenn dann die Kleinen fragen: ‚Oh, kannst du was mit mir spielen?' […] ‚Ach, [Name eines Kindes], komm, hast du nicht mal Lust?' und dann schickt man schon die großen Kinder […] aber das sind ja auch Kinder, die wollen ja auch für sich spie-

len, […] aber man erwischt sich schon. Also, ich erwische mich da schon recht oft mal bei, dass ich dann mal sage: ‚Hey, komm, spiel doch mal mit denen.'" (B11 00:23:44; 00:36:09)

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

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

Restriktiveres Handeln des pädagogischen Personals

Wiederkehrende Beschreibung in den Gruppendiskussionen ist, dass sich Hektik, Druck und Überlastungen der pädagogisch Tätigen in Form von restriktiverem Handeln ausdrückt: *„Da merkt man ganz klar, dass man den Kindern, die jetzt auch schon älter sind, ganz oft Grenzen aufzeigen muss und sagen muss: ‚Stop, Moment, das schaffe ich jetzt gerade alles nicht.', was einen selber unzufrieden macht."* (C1 00:22:41) Auffällig ist in diesem Textauszug nicht nur das restriktivere Handeln selbst, sondern die zusätzliche emotionale Belastung auf Seiten der Fachkraft. Die Unzufriedenheit ergibt sich aus den professionellen Ansprüchen, die nicht eingelöst werden können.

Noch dramatischer ist der Hinweis einer weiteren Fachkraft, dass sie in Situationen, in denen sie allein in der Gruppe ist, an sich wahrnimmt, ‚genervt' zu sein und entsprechend *schneller* zu etwas Nein zu sagen oder ungerecht zu handeln: *„Und die Kinder selber kriegen ja auch die Unruhe mit, auch wenn man alleine ist, manchmal auch, ja, genervt oder gestresst ist, es ist ja dann wirklich oft, dass man dann vielleicht auch ungerecht ist oder auch schneller zu irgendetwas nein sagt."* (B3 00:24:36) Das schnellere ‚Neinsagen' verweist ein weiteres Mal auf die generelle Beschleunigung im Verhalten der pä-

dagogisch Tätigen (aufgrund des innerlich empfundenen Stresses) gegenüber den Kindern:[19] Die Fachkraft stellt sich in dieser Situation gar nicht mehr die Frage, ob etwas möglich ist oder nicht, sondern reagiert anscheinend unreflektiert und reaktiv mit Ablehnung.

Dem restriktiven Handeln des pädagogischen Personals kann das Bedürfnis unterstellt werden, Interaktionen abzubrechen bzw. zu reduzieren – beispielsweise indem Kinder ausgebremst oder sie aufgefordert werden, sich ruhig zu beschäftigen: *„Dann sagt man da jetzt mal: ‚Nein, jetzt setz dich da hin und mach mal irgendwie ein Puzzle.'"* (B11 00:25:23) Das gleiche Bearbeitungsverhalten der eigenen Unruhe und Überlastung zeigt sich auch in folgender Beschreibung: *„Die Praktikanten beschäftigen, die Kinder beschäftigen, und dann ist man eigentlich nur//, achtet man darauf, dass man den Überblick nicht verliert und dass es einfach nur läuft."* (G4 00:16:15) Die ‚Beschäftigung' der Praktikant*innen und Kinder schafft auf Seiten der*des Erzieher*in Handlungsentlastung und reduziert die erforderlichen Interaktionen mit allen Beteiligten.[20]

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

Als wichtiger Auslöser von restriktiverem Handeln, Hektik und situativ fehlender Aufmerksamkeit lässt sich in den Gruppendiskussionen identifizieren, dass der Blick bzw. Aufmerksamkeitsfokus des pädagogischen Personals sich unter den Bedingungen von intensiverem Personalmangel stark verengt. Ein*e Fachberater*in beschreibt eine Gefährdung professionellen Handelns der Fachkräfte dadurch, dass sie aufgrund von Überlastung ‚übervoll' sind und nicht mehr ausreichend wahrnehmen und handeln (können). Er*sie schildert Situationen aus Besuchen in Einrichtungen, wo *„in der Krippe ein Kind keine feste Bezugsperson hat, oder weint und weint, weil Fachkräfte schon das gar nicht mehr wahrnehmen, weil sie (.) also irgendwie übervoll sind."* (I7 00:11:58) Die Befragten aus den Einrichtungen selbst beschreiben, dass sie erheblichen Druck und Hektik empfinden, wenn sie allein in der Gruppe arbeiten, wodurch sich ihre Wahrnehmungssensibilität und ihr Aufmerksamkeitsfokus beschränken:

> Druck und Hektik beschränken die Wahrnehmungssensibilität und den Aufmerksamkeitsfokus – wenn „in der Krippe ein Kind keine feste Bezugsperson hat, oder weint und weint, weil Fachkräfte schon das gar nicht mehr wahrnehmen, weil sie (.) also irgendwie übervoll sind."

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

Eine Fachkraft fasst diese Dynamik sehr anschaulich zusammen:

Also die Kinder kommen ja dann und fragen: ‚Kannst du jetzt das und das mit mir spielen?', ‚Können wir das und das zusammen machen?', aber einfach, man hat dann nicht die Zeit und nicht den Kopf sich hinzusetzen und dann mit dem Kind was zu spielen, wenn man einfach auch Angst hat, dass man dann nicht mehr genug vom

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

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

Rest mitbekommt und dann auf einmal vielleicht auch jemand dann weg ist.“ (B8 00:19:01)

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

Die objektiven personellen Rahmenbedingungen machen nur einen Teil des Spannungsverhältnisses aus. Ein weiterer Teil sind die emotionalen Verarbeitungen/Auswirkungen des Spannungsverhältnisses auf der Ebene der einzelnen Akteur*innen. Entsprechend muss das Spannungsverhältnis nicht nur durch die Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen verändert werden, sondern auch durch Unterstützungsleistungen für die Fachkräfte und Teams durch Fachberatung.

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

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

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

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

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

in dem Moment einfach. Und da ist die Überlastung. Aber wenn das an dieser Stelle stattfindet über einen längeren Zeitraum hinweg, dann kommt die Überlastung ins Spiel und dann fangen die Nerven an zu flattern." (A4 00:57:38)

Durch die Beschreibung wird auch deutlich, dass die pädagogisch Tätigen ihre eigene Hektik sehr bewusst spüren – eine der Herausforderungen ist dann deren (innere) Bearbeitung. Die Metapher des Reißverschlusses versinnbildlicht die Schwierigkeit und zugleich Notwendigkeit, Emotionen wie Ungeduld und Hektik bei sich zu behalten und vom pädagogischen Handeln zu trennen. Hervorzuheben an der Darstellung der Fachkraft ist der Hinweis ‚und *da* ist die Überlastung'. Überlastung wird hier mit Hektik und Handlungsbeschleunigung identifiziert und gleichgesetzt mit einer Situation, in der die professionelle Bearbeitung der Anspannung (und Hektik) nicht mehr oder nur unzureichend möglich ist.

Instruktiv ist zudem die Verwendung des Kunst-Begriffs im Zusammenhang mit der Diskussion professionellen Umgangs mit den eigenen Emotionen bzw. von Hektik und Druck. Diese Umschreibung von Professionalität als Kunst findet sich auch bei Nürnberg und Schmidt (2015); die Autorinnen markieren in ihrer empirischen Untersuchung der beruflichen Identitätsentwicklung von Erzieher*innen pädagogische Professionalität als Kunst und Kunstlehre (ebd.: 674). Der Begriff der*des Künstler*in und der Kunst verweist u. a. auf ein besonderes Geschick oder eine Fertigkeit und Virtuosität, d. h. eine ‚*ausgereifte* Fähigkeit'. Damit können einerseits situative Techniken – analog zu Techniken, die Künstler*innen entwickeln – und andererseits ein **Reifeprozess** beschrieben sein. Beide Lesarten implizieren, dass Kunstfertigkeiten erlernbar sind; in beiden Fällen erfordert dies einen ‚Aneignungsprozess' und insofern Zeit.[21]

„Das ist das Schwierige an diesem ganzen Job, sage ich mal, diese Hektik, die hat man, das ist in Ordnung, aber nicht falsch zu reagieren und das ist das Schwierige an der ganzen Geschichte. Dass man sich dann aus Versehen im Ton vergreift, dass man eine unkontrollierte Bewegung macht, dass man zu schnell ist in dem Moment einfach. Und da ist die Überlastung. Aber wenn das an dieser Stelle stattfindet über einen längeren Zeitraum hinweg, dann kommt die Überlastung ins Spiel und dann fangen die Nerven an zu flattern."

Besonders in der zweiten Lesart beinhaltet der Kunstbegriff, dass dies **viel Zeit** verlangt und nicht rein kognitiv über Wissenserwerb erfolgen kann. Vielmehr scheint er darauf hinzuweisen, dass „individuelle Professionalisierung […] *einen* persönlichen Veränderungs- und Reifeprozess ebenso wie einen wissenschaftlichen Kompetenzzuwachs [einschließt], *welcher in der*

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

Formierung einer auf dem Prinzip der Fachlichkeit beruhenden beruflichen Identität […] seinen Kristallisationspunkt findet" (Nittel 2004: 348; vgl. zum Begriff der individuellen Professionalisierung auch Nittel 2006: 373–379).[22]

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

Der mit dem Begriff der individuellen Professionalisierung beschriebene fortlaufende Prozess der Ausformung habitueller Haltungen und Dispositionen erfolgt auch über die Ebene von Aneignung (Kade 2010) – d. h. durch Erfahrungen auf der Basis von Beobachtungen und eigenem Handeln. Damit wird aus einer weiteren Perspektive die besondere Bedeutung umfangreicher personeller und zeitlicher Ressourcen deutlich: Sie bedingen die Erfahrungen und Prozesse informellen Lernens (Aneignungsprozesse) angehender Fachkräfte und legen damit wichtige Fundamente für ihre professionelle Sozialisation und Identitätsentwicklung. Dazu soll hier auch noch einmal die von Fachkraft A4 beschriebene ‚Kunst' des Umgangs und der Bearbeitung von Krisensituationen aufgegriffen werden: Es handelt sich hier um eine implizit-praktische Form des Könnens. Diese ist nur durch Erfahrungslernen und eine – auf Beobachtung des eigenen praktischen Handelns sowie auf Reflexion basierende – Aneignung habitueller Dispositionen zugänglich.[23] Entsprechend zentral ist die Zurverfügungstellung von zeitlichen Ressourcen für Beobachtung und reflektiertes Erfahrungslernen der angehenden Fachkräfte und darüber hinaus für die Entwicklung hoher Professionalität von Mentor*innen bzw. eines Teams in der Begleitung.[24] Der Personalmangel führt jedoch dazu, dass auf Seiten anleitender pädagogisch Tätiger regelmäßig Qualifizierungen und Zeit für die Begleitung und die gemeinsame Reflexion fehlen und Lernende auch deshalb wenig Raum für Reifeprozesse haben.

Auch Thole/Göbel et al. (2015: 137) betonen, dass der pädagogische Alltag erheblich über *„inkorporiertes Wissen"* bzw. *„inkorporierte Haltungen"* strukturiert wird und dieses vor allem durch Aneignung auf der Basis individueller beruflicher Sozialisation hergestellt wird. Dafür seien wiederum *„alltägliche Erfahrungen […] und die organisationale Strukturiertheit der jeweiligen Kindertageseinrichtung – also beispielsweise Teamkonstellationen"* be-

22 In ihrer empirischen Studie zur Entwicklung professionellen Selbstverständnisses bei Erzieher*innen zeichnen Nürnberg und Schmidt (2015) ebenfalls beide Ebenen nach. Sie fassen unter individueller Professionalisierung bzw. der Entwicklung professioneller Identität einen ‚Substanzaufbau' (ebd.: 682), der die Ausbildung professioneller Kompetenzen wie z. B. Selbstreflexivität ebenso umfasst wie auch die Aufschichtungen von Erfahrungen, Themen und Zielen im Berufsverlauf (ebd.: 673, 682).

23 Inhaltlich kann ein solcher Reifeprozess auch einen individuellen und informellen Kompetenzentwicklungsprozess umfassen, der dazu befähigt, Krisen- und Konfliktsituationen (a) situativ durch komplexe Deutungen oder Emotionsarbeit zu bewältigen oder (b) retrospektiv reflektierend durch Perspektivwechsel und Perspektivübernahmen zu deuten, Sichtweisen und Handlungen anderer (der Kinder, Eltern oder Kolleg*innen) fremdverstehend nachzuvollziehen, die Handlungen anderer auch vor dem Hintergrund des eigenen Handelns zu deuten sowie derartige Krisensituationen bewusst in den Blick zu nehmen und dabei auch Verunsicherungen der eigenen Perspektiven und des eigenen Handelns zuzulassen.

24 Nittel (2006) verweist darauf, dass individuelle Professionalisierung *„vielfach von nur ganz wenigen Protagonist*innen […] beeinflusst"* wird, womit – unter den Bedingungen von knappen personellen und zeitlichen Ressourcen – ein *„hohes Maß an Kontingenz"* einhergeht (ebd.: 377). Entsprechend zentral sind gute personelle und zeitliche Ausstattungen der Begleitung von pädagogisch Tätigen in der Qualifizierungs- und der frühen Berufsphase.

deutsam (ebd.: 129). Und diese Aspekte, so konnte der Bericht zeigen, sind durch die Personalsituation erheblich beeinflusst, sodass insbesondere mit Blick auf die Professionalisierung im System der FBBE umfangreichere personelle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen.[25]

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

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

„auch viel Atmungsübungen, weil man einfach in der Situation […] merkt […], wenn man angespannt ist, dass man schneller atmet und […] durch die Atmung kann man viel erreichen und das merken die Kinder auch. Wenn du schnell (atmest), also so angespannt bist und viel atmest, […] das macht die Atmosphäre […] viel angespannter als wenn man einmal durchatmet oder […] wir machen gerne mit einer Spieluhr eine Pause für die Ohren, das sagen wir dann auch immer so und so eine Ruhepause und das entspannt dann auch […] die Situation.“ (A16 01:03:26)

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

Das Team einer Gruppe aus KiTa F berichtet parallel dazu von Ritualen im Team, die ihnen helfen, aus situativen Belastungs-‚Tunneln‘ herauszukommen: *„Wir sagen zum Beispiel, wenn alles ganz daneben geht, dann sagen wir: ‚Heute ist ein schöner Tag!‘ (lachen) Und dann müssen wir beide lachen, das entzerrt die ganze Sache wieder und es geht dann auch wieder.“* (F9 00:29:29) Der Hinweis auf die ‚Entzerrung‘ verweist auf die emotionale Ebene der pädagogischen Akteur*innen: Das Ritual erfüllt die gleiche Funktion wie ein kurzzeitiges Verlassen des Raumes. Der Aufmerksamkeitsfokus der*des pädagogisch Tätigen wird aus der Situation herausgelenkt und Hektik dadurch reduziert.

Die Möglichkeit, das Spannungsverhältnis auf hohem professionellem Niveau zu bearbeiten, lässt sich nur über begrenzte Zeiträume aufrechterhalten.

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

25 Wie knappe personelle und zeitliche Ressourcen auch Entwicklungsprozesse auf organisationaler Ebene beeinflussen – und darüber das inkorporierte Wissen der pädagogisch Tätigen prägen –, wird ausführlich in der Veröffentlichung *„Professionelles Handeln im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Perspektiven auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen“* (im Erscheinen bei Beltz Juventa im Frühjahr 2021) diskutiert.

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

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

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in diesen Beschreibungen wichtige Bezüge von Zeit und Professionalität sichtbar werden: Professionalität (und darüber auch Zufriedenheit der pädagogisch Tätigen und kindzentriertes Verhalten) erfordert oder bedeutet, (a) Zeit, sich Situationen entziehen zu können, um Ungeduld und Hektik zu reduzieren; (b) Zeit zu reflektieren; (c) Zeit für individuelle Professionalisierungsprozesse sowohl während der Aus- bzw. Weiterbildung als auch im Team und (d) als weitere Gelingensbedingung für kindzentriertes Handeln: die Fähigkeit der pädagogischen Akteur*innen, durch situative Techniken Zeit ‚entzerren‘ zu können, d. h., die Beschleunigung von Handlungen durchbrechen zu können.

Überlastungssituationen können dazu führen, dass pädagogisch Tätige sich in ihrem Verhalten nahezu selbst fremd werden und dadurch neue emotionale Belastungen entstehen, weil sie sich selbst Vorwürfe dafür machen, wie sie in einer Überlastungssituation gehandelt haben. In diesen Momenten entfernen sie sich von ihren professionellen Ansprüchen.

Verlust professionellen Handelns

Die Gruppendiskussionen haben ein weiteres wichtiges Thema aufgezeigt: Hektik, Ungeduld und Überforderungsgefühle können sich durch Personalmangel noch weiter zuspitzen. Dies drückt sich z. B. darin aus, dass pädagogisch Tätige von Kindern genervt sind, laut werden, schimpfen

und Kinder auch beschämen. Eine Fachkraft beschreibt die bereits skizzierte Situation wie folgt weiter:

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

Hier wird ersichtlich, wie sich auf der Ebene des pädagogischen Personals die emotionalen Belastungen zuspitzen. Deutlich wird an der Beschreibung auch, dass Überlastungssituationen dazu führen können, dass pädagogisch Tätige sich in ihrem Verhalten nahezu selbst fremd werden und dadurch neue emotionale Belastungen entstehen,

weil sie sich selbst Vorwürfe dafür machen, wie sie in einer Überlastungssituation gehandelt haben. In diesen Momenten entfernen sie sich von ihren professionellen Ansprüchen.

Eine weitere Fachkraft unterstreicht, dass sich aufgrund des Personalmangels unprofessionelle Reaktionen mehren können: *„**Dadurch, dass nur eine Person in dem Raum ist**, fehlt es natürlicherweise an der sozialen Kontrolle, wenn man das so nennen möchte. Also, ich glaube, eine Person alleine verhält sich anders und kann sich auch im Ton vergreifen.“* (Q5 01:00:23 – Hervorhebungen durch die Autor*innen)

Solche Überlastungs- und Krisensituationen können sich nach Einschätzung der Befragten situativ noch weiter zuspitzen, sodass Kinder am Arm gepackt oder geschubst werden (vgl. auch Q5 01:00:23). Ein*e Fachberater*in geht so weit zu sagen: *„Ich glaube, diese Überforderungssituation(en) kommen in KiTas STÄNDIG dauernd vor und es gibt die Fachkräfte, die das Kind am Arm nehmen und irgendwohin schleppen.“* (Q1 00:34:31) Ein*e weitere*r Fachberater*in bestätigt: *„Personalmangel bedingt ja, dass die Überforderungssituationen sich häufen und dadurch halt auch Kindeswohlgefährdungen noch wahrscheinlicher werden.“* (FB1 01:19:10) Fachberater*in FB3 ergänzt: *„[Das] kommt ganz oft durch Überlastungen, dass man plötzlich nicht mehr professionell handelt, sondern […] dass ich dann plötzlich so ironische Bemerkungen mache: ‚Ach, du schon wieder‘. Oder, dass ein Kind vielleicht doch mal am Handgelenk über den Flur gezogen wird: ‚Ach, ich habe jetzt aber auch mal die Faxen dicke mit dir!‘“* (FB3 00:47:31)

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

Betrachtet man die in den vorangegangenen Abschnitten analysierten Beschreibungen der pädagogisch Tätigen in einem Gesamtbild, lassen sich mehrere Ebenen identifizieren, die entscheidenden Einfluss auf die Qualitätssicherung haben: (a) die Herstellung von Rahmenbedingungen, die die Quellen von Überlastung und Hektik reduzieren, z. B. weniger Kinder pro Gruppe; unbedingtes Vermeiden ausgedehnter Zeiträume von Personalmangel; (b) die Schaffung von Möglichkeiten für pädagogische Akteur*innen, in Situationen, in denen sie hohe Anspannung und Hektik empfinden, sich einer Interaktion oder Situation zu entziehen; (c) auf der Ebene der pädagogischen Akteur*innen und

„Personalmangel bedingt ja, dass die Überforderungssituationen sich häufen.“

der Teams: Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich professioneller Bearbeitung eigener Hektik und Emotionen. Damit ist u. a. auch ein eher wenig beachtetes thematisches Feld angesprochen: das der ‚Emotionsarbeit' (Hochschild 1979; 2003 [1983]; Schröder 2017) in KiTas und des Umgangs mit Emotionen wie Hektik, Ungeduld, Genervtsein, Ärger oder auch Antipathien.

Körperliche und psychische Erschöpfungsreaktionen

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

An dieser Stelle wird deutlich, dass individuelle Kompensationsstrategien nur über einen bestimmten Zeitraum funktional sind. Dauerhafte Belastungen führen das pädagogische Personal an körperliche Grenzen, die kognitiv nicht mehr aufzufangen sind.

Das letzte Zitat verdeutlicht, dass das pädagogische Personal die beschriebenen Überlastungen nicht zuletzt auch körperlich und psychisch spürt. Die Gruppendiskussionen ergänzen insofern jüngste Forschungsergebnisse der DKLK-Studie (Wolters Kluwer 2020), dass, so berichtet eine große Mehrheit der Leistungskräfte, die bestehenden Überlastungen der Fachkräfte zu höheren Zahlen *„körperlichen oder psychischen Erschöpfungszustand(s) und zur Krankmeldung"* führen (ebd.: 32). Dies hat weitreichende Folgen für die Ressourcenausstattung, unter denen die pädagogisch Tätigen arbeiten (vgl. die in Abb. 2 dargestellte Wechselwirkung zwischen der Zufriedenheit bzw. Überlastung der pädagogisch Tätigen einerseits und dem zentralen Spannungsfeld andererseits). Denn die durch Überlastung verursachten Ausfälle führen dazu, dass sich die Arbeitsbelastung für alle anderen pädagogischen Akteur*innen erhöht, was dann wiederum häufig zu Überlastungsausfällen anderer Kolleg*innen führt. Der*die Leiter*in von Einrichtung B beschreibt: *„die Kolleginnen, die dann das Ganze alleine schmeißen müssen, […] je nachdem wie lange eine Kollegin, manchmal auch […] drei Wochen"* gehen dann *„am Stock (und) wenn die Kollegin dann wieder da ist, weiß ich, das dauert nicht mehr lange, dann schafft die Andere das nicht mehr."* (B1 00:17:49)

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

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

Ein*e Kolleg*in beschreibt, dass er*sie darauf fokussiert war, *„dass man sich wirklich den ganzen Tag […] beherrscht und so gut wie es eben geht abarbeitet oder arbeitet."* (A19 00:59:05) Daran wird deutlich, wie körperlich und psychisch belastend die zeitlich ausgedehnte Situation des Personalmangels war; die Teammitglieder haben die Situation als so prekär wahrgenommen, dass sie jeden Tag alle Kraft mobilisieren mussten, um professionelles Handeln so weit wie möglich zu sichern. Bei einem*r Kolleg*in war die Konsequenz, dass irgendwann *„der Körper einfach schlappgemacht (hat). Also, der Körper war irgendwann, der konnte nicht mehr. Also, hier war man stark und man hat alles abgearbeitet aber nach Monaten war irgendwann dann der Körper fertig."* (A3 00:57:52) An dieser Stelle wird deutlich, dass individuelle Kompensationsstrategien nur über einen bestimmten Zeitraum funktional sind. Dauerhafte Belastungen führen das pädagogische Personal an körperliche Grenzen, die kognitiv nicht mehr aufzufangen sind.

Das Team als Ressource und Konfliktquelle

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

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

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

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

Die Phase der präventiven, situativen oder nachträglichen Reflexion kann nicht in angemessenem Umfang durchlaufen werden. Auf diese Art bricht ein weiterer fundamentaler Bestandteil pädagogischen Gelingens ein. Somit wächst nicht nur die Unzufriedenheit mit der eigenen Arbeit, auch die Konflikte im Team nehmen zu.

Diese Schilderung veranschaulicht die Zuspitzung der grundsätzlich bestehenden Begründungs- und Praxisantinomien durch Personal- und Zeitmangel.

Durch Personalmangel und die damit verbundene Verdichtung und Beschleunigung des Handelns, einen erhöhten Handlungs- und Entscheidungsdruck sowie die fehlende Zeit für Reflexion spitzen sich die Dilemmata zu, und es wird schwerer, sie umsichtig und professionell zu bearbeiten bzw. zu reflektie-

Begründungs- und Praxisantinomie

Pädagogisch Tätige müssen ihr Handeln vor dem Hintergrund einer „wissenschaftlich basierten Wissensgrundlage“ und „legitimen Orientierungen“ begründen. Zugleich aber „agieren sie in hochkomplexen, von starkem Entscheidungsdruck gekennzeichneten […] Situationen und Handlungsdynamiken“ (Helsper 2019: 150). In KiTas ergeben sich grundsätzlich komplexe Situationen mit hohem Handlungsdruck, in denen pädagogisch Tätige ad hoc Entscheidungen treffen müssen – die zugleich einer Begründungsverpflichtung unterliegen –, während sie aber situativ nicht immer eine vollständige Wissensbasis haben und ihr Handeln damit auch nicht immer vollständig vor dem Hintergrund anerkannter professioneller Wissensbestände ausrichten können (ebd.). Damit verbunden ist eine grundsätzliche Unvereinbarkeit einerseits zwischen dem hohen situativen Handlungs- und Entscheidungsdruck, der pädagogisches Handeln in der Praxis prägt, und andererseits der konträr dazu stehenden normativen Erwartung einer hochreflexiven Haltung. Letztere ist aber vollständig nur in einer von Handlungsdruck befreiten Situation umsetzbar. Entsprechend müssen pädagogisch Tätige grundsätzlich „zwei deutlich kontrastierende und sich eigentlich ausschließende Haltungen miteinander vermitteln“ (ebd.) – mit sich daraus grundsätzlich ergebenden Widersprüchen.

ren – für sich und im Team. Die Phase der präventiven, situativen oder nachträglichen Reflexion kann nicht in angemessenem Umfang durchlaufen werden. Auf diese Art bricht ein weiterer fundamentaler Bestandteil pädagogischen Gelingens ein. Somit wächst nicht nur die Unzufriedenheit mit der eigenen Arbeit, auch die Konflikte im Team nehmen zu.

Dies bestätigen weitere Auszüge aus den Gruppendiskussionen, in denen deutlich wird, dass der Spagat und die damit verbundenen Überlastungen zu (teilweise erheblichen) Konflikten (mit Eltern wie auch innerhalb des Teams) und auch zu Personalfluktuation[26] führen kann. Ein*e Fachberater*in fasst dies an einem aktuellen Beispiel aus einer von ihm*ihr betreuten Einrichtung so zusammen:

Die Teamatmosphäre ist eine Ressource, um mit personellen Engpässen möglichst konstruktiv umzugehen und Belastungen nicht zu verschärfen, sondern gegenseitig zu mindern.

„Aber im Moment geht es eher darum irgendwie die Betreuung abzusichern, also mit Bildung hat das gerade gar nicht mehr viel zu tun ((lachen)) […] Deshalb ist ein Hauptschwerpunkt, wo ich jetzt leider ganz oft eingesetzt werde, in Konfliktmoderationen. Also, Konflikte mit Eltern,[27] Konflikte im Team. Also, weil natürlich alle unter Anspannung arbeiten und dadurch diese Energie für Konflikte viel eher da ist.“ (I1 00:24:03)

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

„Krisensituationen, die sind so verhärtet, weil halt auch im Alltag nicht die Zeit ist, um Dinge zu reflektieren. Es fehlt die Zeit, um Dinge aus// aufzuarbeiten, um im Team Dinge abzusprechen. […] Ja, es kann eine kleine Hetzjagd sein über eine ganze Weile, gerade wenn der Personalsch// also, oder wenn mehrere Leute fehlen […]. Wenn das Team nicht die Möglichkeit hat, zu reflektieren, jetzt nicht einmal unbedingt im Umgang mit den Kindern, sondern einfach, wenn [es] […] um Absprachen im Team geht oder wer macht was, Aufgabenverteilung, […] dann [kommen] da halt

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

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

Missverständnisse auf, es […] entstehen Reibungspunkte, Konfliktpunkte, Stressmomente und das verstärkt sich dann und man hat auch wiederum da nicht die Zeit weil der Stresspegel auch so hoch ist// das kocht dann schnell hoch." (FB1 01:04:45; 01:07:20)

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

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

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

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

Diese Beschreibung macht deutlich, dass die Teamatmosphäre eine Ressource ist, um mit personellen Engpässen möglichst konstruktiv umzugehen und Belastungen nicht zu verschärfen, sondern gegenseitig zu mindern. In den Gruppendiskussionen und Interviews wurde von den Studienteilnehmer*innen kontrovers reflektiert und diskutiert, inwieweit Organisationsentwicklungsprozesse das Team als Ressource stärken können. Eine ausführliche Darstellung der von den pädagogisch Tätigen geschilderten Wahrnehmungen und Beschreibungen zu Chancen und Dilemmata überschreitet den Rahmen dieses Ergebnisberichts; diese werden daher in der Publikation *„Professionelles Handeln im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Perspektiven auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen"* (im Erscheinen bei Beltz Juventa im Frühjahr 2021) diskutiert.

Die pädagogischen Akteur*innen nehmen auf Seiten der Kinder ein Kontinuum von Entfaltung, Selbstbestimmtheit, Entspannung, Offenheit, Erzählfreudigkeit auf der einen Seite und Gereiztheit, Ungeduld, fehlender Konzentration, Konflikten, Stress, Angst, geringer Selbstbestimmtheit und Zwang auf der anderen Seite wahr.

Pädagogisch Tätige beschreiben, dass sie aufgrund einer dünnen Personaldecke regelmäßig selbst lauter sprechen, knappere Sätze verwenden und direktiver in ihren Aussagen werden, was dann sowohl bei den pädagogischen Akteur*innen als auch bei den Kindern weitere Unruhe schafft. Durch dieses Zusammenwirken können ‚Emotionsfallen' entstehen.

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

3.4. Die Kinder im Blick – Wohlbefinden, Autonomieerleben und Bildung

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

Während die pädagogisch Tätigen für sich selbst einen Kontrast zwischen einerseits Anspannung und Hektik, Druck sowie beschleunigtem Handeln und andererseits Entspannung, einem Resonanzraum und emotionalem Einklang mit den Kindern formulieren (vgl. Kapitel 3.3), nehmen sie auf Seiten der Kinder ein paralleles Kontinuum von Entfaltung, Selbstbestimmtheit, Entspannung, Offenheit, Erzählfreudigkeit auf der einen Seite und Gereiztheit, Ungeduld, fehlender Konzentration, Konflikten, Stress, Angst, geringer Selbstbestimmtheit und Zwang auf der anderen Seite wahr (siehe Abb. 2).

Die Praxis in den Einrichtungen steht damit in starkem Kontrast zum individuellen Förderauftrag, wie er in den Landesgesetzen und Bildungsplänen verankert ist. Die unzureichende personelle Ausstattung von KiTas hat einen erheblichen Einfluss auf die Selbstbestimmtheit und das Autonomieerleben der Kinder, ihr emotionales Wohlbefinden, die stattfindenden Bildungsprozesse und ihr Sozialverhalten.

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

Als allgemeine Konsequenz der dünnen Personaldecke wird über alle KiTa-Teams hinweg beschrieben, dass der Bildungsanspruch teils nur eingeschränkt erfüllt werden kann.

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

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

‚Unser Bildungsauftrag, der bleibt dann erstmal auf der Strecke'

Anlass für das empfundene Spannungsverhältnis zwischen professionellen Ansprüchen und Ressourcen ist für das pädagogische Personal nicht zuletzt der Bildungsauftrag. Als allgemeine Konsequenz der dünnen Personaldecke wird über alle KiTa-Teams hinweg beschrieben, dass der Bildungsanspruch teils nur eingeschränkt erfüllt werden kann. Zu beachten ist hier allerdings, dass der Begriff des Bildungsauftrags je nach Einrichtung sehr heterogen verwendet und verschieden akzentuiert wird. Während einige Einrichtungen Bildung und individuelle Förderung ganzheitlich betrachten und sämtliche Interaktionsprozesse – auch Situationen beim Essen, Anziehen, Wickeln und Spielen – als Bildungsanlass sehen, betonen andere Teams sehr viel stärker konkrete Bildungsangebote oder Förderangebote für Kleingruppen (und einzelne Kinder) sowie eine Vorbereitung auf die Schule.[28]

Einige Teams (KiTa B, D und F) konstatieren eine Einengung ihres pädagogischen Handelns, weil der Ausfall von Kolleg*innen die Erfüllung des Bildungsauftrags unmöglich macht: *„Bildungsleitlinien […] Das hört sich so schön an alles, aber, wenn man alleine ist, kann man das knicken."* (F9 00:17:35) Dass die Erfüllung des Bildungsauftrags qualifiziertes und zahlenmäßig ausreichendes viel Personal benötigt und nahezu alle KiTa-Teams diesbezüglich eine fehlende Balance zwischen Ressourcen und Auftrag wahrnehmen, wurde in der Studie von Viernickel und Kolleginnen (2013) umfassend herausgearbeitet. Die genannten Teams und auch die der KiTas E und G beschreiben ergänzend, dass sich ihre Arbeit in Phasen intensiveren Personalmangels regelmäßig auf eine Betreuungsleistung reduziert. Im Fokus der Aufmerksamkeit und Handelns der Teams stehen dann die Sicherstellung der Aufsichtspflicht und pflegerische Tätigkeiten. Zwei Fachkräfte aus KiTa B fassen dies so zusammen:

Teams beschreiben, dass sich ihre Arbeit in Phasen intensiveren Personalmangels regelmäßig auf eine Betreuungsleistung reduziert.

„Bei uns in den drei bis sechs-jährigen Gruppen, die dann 25 Kinder haben, die sie nur noch in Anführungsstrichen aufbewahren können […]. Unser Bildungsauftrag, der da ist, bleibt dann leider erstmal auf der Strecke." „Im Grunde werden die Kinder (Räuspern) nur verwahrt, sie werden nur verwahrt. Man guckt halt, dass nichts passiert." (B3 00:25:39; vgl. auch E3 00:25:10)

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

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

Das zentrale Spannungsfeld bedeutet für die Kinder auf einer allgemeinen Ebene, dass Bildungspotenziale aufgrund einer defizitären Personalsitua-

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

tion nicht ausreichend aktiviert werden können. Im Sinne der Bildungs- und Chancengerechtigkeit sind diese Ergebnisse alarmierend.

Eine Orientierung an den einzelnen Kindern wird regelmäßig zugunsten der Kollektivorientierung aufgegeben: „... aber so das einzelne Kind im Blick zu behalten, oder auch Kleingruppen, das wird echt schwierig."

Die pädagogisch Tätigen, so ist weiter erkennbar, sind sich der Unzulänglichkeit ihres eigenen Handelns bewusst. Sie führen weiter aus: *„...wenn [...] immer und immer wieder gesagt wird: ‚Du musst warten, du musst warten, du musst warten.' Dann wird ein Kind nicht mehr fragen."* (FB3 00:56:43) Die ständige Zurückweisung aufgrund mangelnder personeller Ressourcen führt aus der Perspektive der*des Fachberaters*in dazu, dass Bildungsansprüche von Seiten des Kindes nicht mehr gestellt werden. Umgekehrt verbinden pädagogisch Tätige mit mehr Personal auch mehr Aufmerksamkeit für jedes Kind und damit mehr Bildungsarbeit – wie z. B. Sprachförderung: *„Man kann sich mehr Zeit nehmen für das eine Kind und auch einfach mehr fragen, mehr ins Gespräch kommen."* (E2 00:34:01) Frühere wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass die Häufigkeit und die Form verbaler Interaktionen der Fachkräfte mit Kindern *„zentraler Erfolgsfaktor für gelingende Entwicklungs- und Bildungsverläufe der Kinder"* sind (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2015: 35). Werden Gruppen von bis zu 25 Kindern von einer Person betreut, reduziert sich – das ist nahezu evident – die Sprechzeit im Alltag, mit einem oder auch mehreren Kindern, enorm:

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

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

Entscheidend für die Wahrnehmung eines Spagats seitens der pädagogisch Tätigen ist – über die geschilderte Schwierigkeit, dem Bildungsanspruch gerecht zu werden, hinaus – das Erleben, dass die individuellen Bedürfnisse der Kinder nicht ausreichend wahrgenommen oder erfüllt werden können: *„...überhaupt die ganze Arbeit mit den Kindern in der Gruppe, wenn man halt Engpässe hat: Es ist halt hektischer; also du kannst nicht individuell mehr auf das Kind eingehen, wenn du alles irgendwie auf die Schnelle machen musst und dann noch nebenbei die Dokumentation//."* (C4 00:27:33)

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

Eine Fachkraft fasst prägnant zusammen, dass die Einzelorientierung regelmäßig zugunsten der Kollektivorientierung aufgegeben wird: *„...aber so das einzelne Kind im Blick zu behalten, oder auch Kleingruppen, das wird echt schwierig."* (G4 00:22:49) Sie beschreibt damit ein zentrales pädagogisches Dilemma: dass die Rekonstruktion – *„also der verstehende Nachvollzug"* (Helsper 2019: 151) – eines individuellen Falls zurückbleibt bzw. die Spezifika des Einzelfalls aus dem Blick geraten und der individuelle Fall somit in einer zunehmend großen Gruppe verschwindet. Das Spannungsverhältnis aus knappen Ressourcen und professionellen Ansprüchen vergrößert somit auch die Gefahr, vorschnell Subsumtionen vorzunehmen. Soweit auf Heterogenität eingegangen wird, geschieht dies in Zeiten personeller Not vor allem vor dem Hintergrund einzelner Gruppen (z. B. durch Angebote für Vorschulkinder oder für 2,5- bis 3-jährige Kinder);

der Rückgriff auf schematische Differenzierungen wie beispielsweise zwischen kleinen und großen Kindern wird von Thole/Göbel et al. (2015) als verbreitetes Orientierungsmuster frühpädagogischer Akteur*innen identifiziert (vgl. ebd.: 133–134). An dieser Stelle kann nicht näher verfolgt werden, inwieweit die hier genannten Befunde Ausdruck solcher Orientierungsmuster sind. Naheliegend ist jedoch die Annahme, dass der Personalmangel diese Orientierungsmuster fördert bzw. Zeitmangel und Handlungsdruck zu entsprechend stärker *„schematisierenden Betrachtungsweisen"* führen. Hieran wird auch die Zuspitzung eines weiteren Dilemmas professionellen Handelns deutlich: Der Konflikt zwischen der Kollektiv- und der Einzelorientierung erweist sich als weiteres grundlegendes Dilemma professionellen Handelns: der Anspruch, sowohl die individuellen Bedürfnisse der Kinder ins Zentrum zu rücken und die einzelnen Kinder individuell zu fördern als auch zugleich alle Kinder der Gruppe und die Gruppe als Ganzes im Blick zu haben und das soziale Miteinander zu begleiten.

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

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

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

Der Blick auf das einzelne Kind und seine Bedürfnisse scheint in dieser Überlastungssituation gänzlich aus dem Fokus zu rücken. Es ist anzunehmen, dass wesentliche Bestandteile von Professionalität wie etwa die Wahrnehmungs- und Deutungssensibilität nicht ausreichend eingelöst werden können.

„weil du ihren Bedürfnissen nicht gerecht werden kannst“

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

„Man kann auch die Bedürfnisse nicht abdecken, so wie [F2] gesagt hat, dass du eben dann guckst, welches Kind hat jetzt in die Hose gemacht, welches muss eben begleitet werden auf Toilette und dann steht ein Kind da und will, dass man ein Buch vorliest. Und will dann mit dir kuscheln. Und das muss dann hintendran.“ „Keine Zeit. Das geht jetzt nicht.“ (F9 00:16:49)

Über alle Einrichtungen hinweg bekräftigt das pädagogische Personal sehr nachdrücklich, dass es eine Anhebung der zur Verfügung stehenden Zeit für Beobachtungs- und Dokumentationsaufgaben sowie für Vor- und Nachbereitung geben muss, um das umfassende pädagogische Mandat angemessen erfüllen zu können.

Die Unterstützung von Bildungsprozessen und das Bedürfnis nach Nähe müssen zugunsten der vorrangigen Grundbedürfnisse weichen. Der unbefriedigte Anspruch der pädagogischen Akteur*innen wird im folgenden Zitat deutlich: *„Aber man ist ja dann auch wirklich für alle 25 [da]. Wenn dann der was will, dann musst du ja auch da sein und du kannst es einfach nicht, für alle 25. […] Du kannst für jeden gar nicht so da sein, wie du es eigentlich möchtest.“* (B11 00:25:23) In diesem Textauszug zeigt sich das Spannungsverhältnis deutlich, denn der Professionalitätsanspruch wird mit den Worten *„wie du es eigentlich möchtest“* explizit herausgestellt.

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

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

Die Fachkraft thematisiert den Zusammenhang zwischen unbefriedigten *„Bedürfnissen“* und einer mangelnden emotionalen Sicherheit des Kindes,[29] wodurch sich aus ihrer Perspektive der Ruf nach individueller Aufmerksamkeit und Zuwendung verstärkt. Angesichts der begrenzten Ressourcen klingt gegenüber diesen Situationen das Gefühl von Machtlosigkeit und Zerrissenheit an.

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

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

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

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

„Es ist keine Vorbereitungs- keine Nachbereitungszeit da, weil [man regelmäßig aufgrund] stundenreduzierte[r] Kräfte, […] alleine ist zum Zeitpunkt, wo was erledigt werden muss. Oder wenn man zu zweit ist, muss der eine springen, hat andere Aufgaben zu erledigen, das wird dann mal eben nebenbei gemacht oder geschoben.“ Und *„sich die Zeit, auch einfach mal zu nehmen, was zu planen, was sein muss die nächste Zeit, das macht man mit den Kindern halt im Hintergrund.“ (B2 00:21:50)*

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

Durchaus auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass die Fachkräfte/Teams erwägen, auf die fehlende Zeit für Vor- und Nachbereitung dadurch zu reagieren, dass kurzzeitig Gruppen zusammengelegt werden oder ein*e Kollegin eine Gruppe kurz mit ‚im Blick hat': *„…wenn man in die anderen Gruppen mal abgeben möchte und sagt: ‚Könntest du mal nehmen?', dann haben die nachmittags wieder die Hütte voll bis obenhin, oder da ist gerade wieder selber jemand ausgefallen oder die müssen was vorbereiten.“* (B2 01:00:46) Wird die Vor- und Nachbereitung des pädagogischen Handelns in die Zeit des Gruppendienstes verlegt, bedeutet das zwangsläufig, dass auch die Aufmerksamkeit für die Kinder geringer ist und weder eine individuelle Förderung noch ein Gruppenangebot ausreichend geleistet werden kann.

Die im Kapitel 3.3 beschriebene Beschleunigung des Handelns und der hier skizzierte verengte Aufmerksamkeitsfokus führen dazu, dass Signale der Kinder nicht mehr ausreichend wahrgenommen werden können. Die knappen Ressourcen führen zum Verlust sensitiver Responsivität.

Umgekehrt beschreiben die Studienteilnehmer*innen, dass Zufriedenheit und Genuss auf Seiten der Kinder stark vom Gefühl abhängig sind, wahrgenommen zu werden. Den Zusammenhang zwischen ‚Entspannung' auf Seiten der pädagogisch Tätigen einerseits und mehr (individueller) Aufmerksamkeit und Zeit für die Kinder andererseits stellen die Diskutant*innen D9 und E2 dar: *„Die Kinder merken halt auch, wenn man selber entspannter ist, also mehr Zeit hat für sie.“* (D9 00:40:10) *„Die werden wahrgenommen, einfach. Ich*

Sensitive Responsivität nach Remsperger

Das von Remsperger (2011, 2017) aktualisierte Konzept der sensitiven Responsivität beschreibt die Kompetenz der Fachkräfte, Signale eines Kindes aufmerksam zu beobachten und angemessen und unmittelbar darauf einzugehen, sowohl auf emotionaler als auch auf verbaler-kommunikativer Ebene. Wenn man weiter den engen Zusammenhang zwischen sensitiver Responsivität und der Stärkung von Kompetenzen, Interessen und Motivationen berücksichtigt, wird deutlich, dass sich das Spannungsfeld erheblich auch die Förderung und die Bildungsprozesse der Kinder sowie ihr Wohlbefinden auswirkt. Remsperger konnte anhand von Videoanalysen zeigen, dass ein geringes Ausmaß an sensitiver Responsivität dazu führt, dass Kinder sich aus Interaktionen zurückziehen; ein hohes Maß an sensitiver Responsivität auf Seiten der Fachkraft ruft umgekehrt hohe emotionale Involviertheit, Kontinuität und Interesse von Kindern hervor (Remsperger 2017: 32).

werde wahrgenommen von meiner Erzieherin. Sie beschäftigt sich mit mir.“ (E2 00:34:33) Für den U3-Bereich bestätigt eine Fachkraft aus KiTa B den gleichen Zusammenhang von einerseits Zufriedenheit der Kinder und andererseits Resonanzräumen mit viel Aufmerksamkeit für jedes einzelne Kind und viel Zeit zu sprechen: *„Auch in der Krippe führt man ja schon Dialoge, selbst wenn die Kinder nicht sprechen können, trotzdem geben die einem ja was zurück, ne. Und, da merkt man einfach, dass das schön ist. Es ist einfach schön. Man merkt, die Kinder, die finden das auch gut.“* (E2 00:34:01)

Die im Kapitel 3.3 beschriebene Beschleunigung des Handelns und der hier skizzierte verengte Aufmerksamkeitsfokus führen dazu, dass Signale der Kinder nicht mehr ausreichend wahrgenommen werden können. Die knappen Ressourcen führen zum Verlust sensitiver Responsivität (Remsperger 2011, 2017).

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

Wie bereits belegt wurde, sind den pädagogisch Tätigen diese (drohenden) Defizite in ihrem pädagogischen Handeln durchaus bewusst. Einige Studienteilnehmer*innen beschreiben daher, dass sie unter den Bedingungen von Personalaus-

fällen besondere Aufmerksamkeit darauf legen, den Kindern das Gefühl zu geben, wahrgenommen zu werden, und auf Wünsche der Kinder u. a. auch mit Ausnahmen einzugehen; teilweise nutzen sie solche Situationen auch, um das Autonomieerleben der Kinder zu stärken. Ein*e Fachberater*in betont die Bedeutung, die dem zukommt:

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

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

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

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

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

Auch andere Ausnahmen werden gemacht, um auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Beispielsweise dürfen Kinder im Büro der*des Leiter*in spielen, oder *„dann macht man halt Sachen möglich, die sonst nicht möglich sind, mit der Ausnahme.“* (A19 00:33:11)

Beschreibungen anderer Akteur*innen deuten hingegen Hilflosigkeit gegenüber der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Auftrag und Ressourcen an. Die Hilflosigkeit und die fehlenden konzeptionellen Überlegungen zu pädagogischen Ausgestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten kommen beispielsweise in folgendem Zitat zum Ausdruck:

Deutlich wird an dieser Stelle, dass KiTa-Teams den Spagat aus Ressourcen und Aufrechterhaltung von Professionalität unterschiedlich gestalten.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

„Da ist halt Tenor: ‚Hilf mir, es selbst zu tun‘, also, die Kinder können möglichst selbstständig sich an- und ausziehen. Man hat 25 Kinder, es ist kalt, die müssen also Matschhose, Gummistiefel, Jacke, Schal, Mütze, Handschuhe, alles Mögliche anziehen. Wenn die einen dann schon eine Viertelstunde schwitzen, ist man noch bei der anderen Hälfte, um denen zu helfen, und dann ist da diese individuelle Förderung einfach auch schwierig. Warte ich ab, bis sich der Junge in diese Matschhose gepellt hat, oder gucke ich, die müssen eigentlich nach draußen, weil die schwitzen jetzt schon hier eine Viertelstunde, helfe ich dann mehr oder warte ich wirklich ab, das ist so eine Geschichte, da muss man echt abwägen, wo setzt man dann die Prioritäten“ (G4 00:21:22).[30]

Hier wird greifbar, wie sich für die Erzieher*innen und Teams das Dilemma zwischen hohem Handlungsdruck (und der Notwendigkeit, auf praktisch-reflexives Wissen zurückzugreifen) einerseits und theoretisch-reflexivem Wissen andererseits unter den Bedingungen von Personalmangel zuspitzt. Diesen Zusammenhang illustriert auch folgendes Zitat aus KiTa D: *„Dann schmeißen die anderen mit den Schuhen herum. Und dann: ‚Gib mir jetzt lieber die Schuhe, dann ziehe ich sie dir an und denn ist gut.‘“* (D10 00:46:22) *„Diese Situation hat man nicht, wenn man drei hat oder vier hat.“* (D2 00:46:27) *„Ja, dann bist du viel, viel entspannter, viel ruhiger.“* (D10 00:46:30) Dass ein Missverhältnis zwischen der Anzahl an pädagogisch Tätigen und der Anzahl der Kinder zu Autonomiebeschränkungen führt, bezeugt auch diese*r Quereinsteiger*in: *„Dann ist halt eine Fachkraft für eine 14er-Gruppe da. Das heißt, ein Raum, eine Fachkraft, 14 Kinder. […] was ich dort erlebe, ist ganz viel Gruppenangebote. […] Also, wir machen jetzt alle einen Igel, wir basteln jetzt alle dies und wir basteln jetzt das und (.) jeder muss es halt machen dann.“* (Q5 00:57: 09)

Die auf Selbstbestimmung und Autonomie ausgelegten Konzepte können – dort, wo sie mit Hilfe von vielen zeitlichen und personellen Ressourcen verankert werden – Möglichkeiten eröffnen, stärker auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und sekundäre Bindungen zu stärken sowie Emotionsfallen ebenso wie dadurch bedingtes unzuverlässiges Verhalten zu reduzieren.

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

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

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

Nach Wahrnehmung der pädagogisch Tätigen kann der Prozess einer Umstellung auf ein offenes Konzept und einen partizipativen Ansatz mehrere Jahre in Anspruch nehmen, und es bedarf einer Begleitung des Teams über die gesamte Zeit von außen. Eine konzeptionelle Umstellung verlangt große zeitliche Ressourcen, intensive Begleitung durch Fachberater*innen, Teambuilding und eine nicht allzu große personelle Fluktuation.

Pädagogische Konzepte, die auf Partizipation und Autonomieerleben der Kinder ausgerichtet sind, sichern den Beschreibungen einiger Studienteilnehmer*innen zufolge, dass Kinder bindungssicherer sind, dass sie ein geringeres Stresserleben haben, dass die Einrichtungen den Bedürfnissen der Kinder besser gerecht werden können und dass die Kinder insgesamt selbstbestimmter handeln. Besondere Aufmerksamkeit verdient im Zusammenhang mit dem Fokus auf Personalmangel die Aussage im Zitat, die auf die Bedeutung höherer ‚Konstanz' im Handeln der pädagogisch Tätigen verweist. Personalmangel, so könnte man paraphrasieren, verringert regelmäßig Kontinuitäten für die Kinder. Eine durch Personalmangel verursachte Beschleunigung und Verdichtung des Handelns bewirkt ein ‚Zuwenig' an Kontinuität und Verlässlichkeit im Handeln, weil unter Handlungsdruck in Überlastungssituationen immer wieder ad hoc Entscheidungen gefällt werden müssen – verlässliches und konstantes Handeln wird unter diesen Umständen erheblich erschwert, wenn nicht gar untergraben. Die Folge sind Unsicherheiten bei den Kindern, d. h. Stress und Ängste, mit entsprechenden Auswirkungen auf Bildungs- und sekundäre Bindungsprozesse (vgl. dazu ausführlicher S. 84 ff.).

Zugleich kann ein offenes Konzept auch akute Überlastungssituationen für pädagogisch Tätige verringern (und auch zeitliche ‚Räume' für sie schaffen, um auf Bedürfnisse oder Aufmerksamkeitsgesuche einzelner Kinder besser eingehen zu können): *„Und da kommt halt tatsächlich auch das*

offene Arbeiten sehr zu Gute, weil die Kinder einfach selbstbestimmt schon mal sich bewegen können. Ich muss nicht in meinem Raum dafür sorgen, dass jedes Kind seine Bedürfnisse erfüllt bekommt, weil es bedürfnisorientiert für sich selber agieren kann. […] es ist natürlich […] dann schon einfacher den Bedürfnissen gerecht zu werden“ (Q3 00:42:43).[31] Nicht unerwähnt soll bleiben, dass eine Fachkraft als wichtigen Nebeneffekt eines offenen Konzepts beschreibt, dass die Teams *„einfach viel mehr miteinander im Gespräch sein (müssen) und viel mehr koordinieren, kommunizieren müssen“*, wodurch auch Reflexion und das Team als Ganzes gestärkt werden können.

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

Nach Wahrnehmung der pädagogisch Tätigen kann zudem, das wurde bereits angesprochen, der Prozess einer Umstellung auf ein offenes Konzept und einen partizipativen Ansatz mehrere Jahre in Anspruch nehmen (vgl. Q3 01:09:14), und es bedarf einer Begleitung des Teams über die gesamte Zeit von außen. Sichtbar wird hier die Fragilität im System: Eine konzeptionelle Umstellung verlangt große zeitliche Ressourcen, intensive Begleitung durch Fachberater*innen und, wie eine weitere Fachkraft ergänzt, auch Teambuilding und eine nicht allzu große personelle Fluktuation: *„Es gibt im Gesamtkomplexität unserer Einrichtungen, es gibt eine einzige Einrichtung wo jede hinter dem Konzept steht und diese KiTa funktioniert. Sie haben, glaube ich, nur zwei in den letzten sieben Jahren, nur zwei neue Kollegen gehabt. Sie wollen und sie können das. Aber hinter offenem Konzept musst du auch stehen.“* (Q4 00:47:27)[32] Auch diese Aussage rekurriert auf die Notwendigkeit einer andauernden professionellen Begleitung zur stabilen Verankerung dieser pädagogischen Konzepte, denn vor allem bei skeptischen Fachkräften kann eine Entlastung nur durch positive Erfahrungen mit den Konzepten entstehen.

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

Die pädagogisch Tätigen nehmen sehr deutlich wahr, dass sich ihre eigene Hektik und Anspannung auf die Kinder auswirkt. Laut den befragten Akteur*innen spüren die Kinder den Druck, die Hektik und den Stress ihrer Ansprechpartner*innen und auch die Konflikte im

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

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

Team deutlich: *„Wenn man weniger Kinder hat, ist man ja selber entspannter. Und man ist zu den Kindern selber auch anders, merkt man ja, man geht ja anders auf die Kinder zu.“* (D9 00:39:57). Über alle Gruppendiskussionen hinweg werden entsprechende Auswirkungen auf die Kinder konstatiert, sowohl auf deren Verhalten als auch auf deren emotionales Wohlbefinden. Eine Fachkraft aus KiTa E führt aus: *„Die merken ganz genau, ob wir gestresst sind, oder nicht. Oder ob wir harmonisch miteinander sind, oder nicht. Und in so richtigen Stresssituationen, die schon mal da waren, das (NN: Läuft nicht.) hast du gemerkt, ne. Dann läuft der ganze Tag schief, auch für die Kinder.“* (E2 00:28:01) Die Fachkraft erläutert die Auswirkung auf die Kinder an dieser Stelle nicht näher. Dass der ganze Tag für die Kinder ‚schiefläuft‘, deutet aber an, dass sich auf Seiten der Kinder Unzufriedenheiten ergeben oder dass sich die Kinder nicht im emotionalen Gleichgewicht befinden. Sehr eindrücklich beschreibt dies eine Fachkraft: Sie schildert, dass die Hektik und Unruhe während der Mittagszeit bei den Kindern zu spüren ist, weil sie während der Schlafpause nicht zur Ruhe kommen – mit entsprechenden Auswirkungen auf die Belastungen der pädagogischen Akteur*innen am Nachmittag:

Laut den befragten Akteur*innen spüren die Kinder den Druck, die Hektik und den Stress ihrer Ansprechpartner*innen und auch die Konflikte im Team deutlich.

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

Deutlich wird an dieser Passage die hohe Belastung der pädagogisch Tätigen durch ein ‚Zuviel‘ an Flexibilität aufgrund von Personalmangel (vgl. Kapitel 3.2). Und die Ad-hoc-Umstellungen in Form von Gruppenzusammenlegungen stellen eine Form von Flexibilität dar, die die Kinder emotional belastet. Durch die Veränderungen in den Gruppenzusammensetzungen sind sie Stress ausgesetzt, sie kommen nicht zur Ruhe und sind aufgewühlt – mit entsprechenden Auswirkungen auf den weiteren Verlauf des Tages: etwa ein erhöhtes Nähebedürfnis, vermehrte Konflikte aufgrund von Müdigkeit oder mangelnde Aufmerksamkeit bei Bildungsprozessen, die am Nachmittag angeregt werden könnten. Die fehlende Ruhe während der Mittagspause schafft darüber hinaus auch höhere Belastungen für die pädagogisch Tätigen, sowohl unmittelbar während der Mittagsruhezeit als auch am Nachmittag. Bereits beschriebene Effekte von Personalmangel wie beispielsweise Ungeduld oder Stress können dadurch noch weiter verstärkt werden.

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

Während die pädagogisch Tätigen für sich selbst einen Kontrast zwischen Anspannung und Hektik, Druck sowie beschleunigtem Handeln einerseits und Entspannung, einem Resonanzraum und emotionalem Einklang mit den Kindern andererseits formulieren (vgl. Kapitel 3.3), nehmen sie bei den Kindern ein paralleles Kontinuum von Genuss, Entfaltung, Selbstbestimmtheit, Entspannung, Offenheit, Erzählfreudigkeit auf der einen Seite und Gereiztheit, Ungeduld, fehlender Konzentration, Konflikten, Stress, Angst, geringer Selbstbestimmtheit und Zwang auf der anderen Seite wahr. Fachkraft D2 beschreibt das positive Ende des Kontinuums (Wohlbefinden, Selbstbestimmtheit, Offenheit, Erzählfreudigkeit etc.) und einen Zusammenhang mit kleinen Gruppen: *„Sie genießen das schon […]. Und das haben wir auch gemerkt jetzt, je weniger Kinder [da] sind, das ist schon beim Frühstück eine ganz andere Situation, wenn ich zum Frühstück mit zehn Kindern frühstü-*

cke, dann merke ich schon, […] sie sind ganz anders, sie unterhalten sich, sie […] erzählen von zu Hause.“ (D2 00:40:50) Der Hinweis, dass sie ‚ganz anders sind‘, ist deshalb zu betonen, weil hier deutlich wird, dass das Spannungsverhältnis offensichtlich erhebliche Auswirkungen auf die Kinder hat.[33] Sie werden im Folgenden näher betrachtet.

Stresszustände, Aggression und wenig Autonomieerleben der Kinder

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

Auch in den Gruppendiskussionen zeigt sich, wie knappe personelle Ressourcen Stress und Hektik auf Seiten der pädagogisch Tätigen hervorrufen und das wiederum massive Auswirkungen auf die Kinder hat. Hohe Stressbelastungen bei jüngeren Kindern in den Ü3-Gruppen beschreibt das Team von Einrichtung D: *„Den Kleinen ist das viel zu viel, denen ist das zu laut […] das ist die geballte Ladung, die sind damit überfordert.“* (D3 00:43:31) Die Belastungen sind besonders hoch, wenn pädagogisch Tätige allein in der Gruppe sind. Ein*e Quereinsteiger*in hebt hervor, dass Kinder unter diesen Umständen gereizter sind, unkonzentrierter und nicht ins selbständige Spielen und die damit geförderten Selbstbildungsprozesse kommen können:[34]

*„Ich glaube so eine Konstellation trägt dazu bei, dass Kinder […] grundsätzlich unkonzentrierter, aggressiver, (mit) weniger Frustrationstoleranz, damit umgehen, also, einfach gereizter sind, (.) wenn sie ständig aus ihrem, oder gar nicht in ihren Flow reinkommen, den sie eigentlich erreichen sollten an so einem Vormittag oder Nachmittag […], wenn man ständig daran gehindert wird durch Kinder, durch Raum, durch eine Erzieher*in, die da nicht adäquat mit oder das fördert […] dann werden das Kinder, die unkonzentriert sind, (.) die hibbelig werden, die einfach nicht mehr finden*

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

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

[…], was sie eigentlich aus sich heraus tun (.) wollten […und] dann findet keine Bildung statt, wenn die dauerhaft in solchen Stresszuständen […] ihre Tage verbringen. Und da ist dann ein Gartenbesuch schon, also das Beste was ihnen passieren kann“ (Q5 01:02:36).[35]

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

Aus Sicht des Teams sind Beständigkeit und Verlässlichkeit entscheidend, um das Wohlbefinden der Kinder zu stärken. Aufrüttelnd sind daher Schilderungen, dass sich die knappen Ressourcen vor allem negativ auf die Bindung und emotionale Sicherheit der Kinder auswirken.

„In so einer Konstellation ist halt das Thema Zwang so eines der Hauptpunkte, die ich erlebe. (.) Also, dass einfach die meiste Zeit über Kinder eigentlich das machen müssen, was sie nicht wollen oder behindert werden indem (.), was sie machen wollen, durch andere Kinder, durch Lautstärken durch aggressives Verhalten, durch […] Pädagoginnen, die auch an ihre Grenzen kommen und nicht mehr adäquat in Krisensituationen intervenieren können.“ (Q5 00:58:56)

Emotionales Wohlbefinden und die sekundäre Bindungssicherheit der Kinder

Auf die Frage, wie sich die Personalsituation und im Besonderen der Personalmangel auf die Kinder in den Einrichtungen auswirke, wird von Seiten der Studienteilnehmer*innen – neben fehlender Aufmerksamkeit und der Übertragung von Hektik und Ungeduld auf die Kinder – am nachdrücklichsten betont, dass sich die knappen Ressourcen vor allem negativ auf die Bindung und emotionale Sicherheit der Kinder auswirken. Selbst für die aus bindungstheoretischer Perspektive so sensible und wichtige Phase der Eingewöhnungszeit beschreiben die Befragten regelmäßig Personalausfall mit entsprechenden Auswirkungen auf die Kinder: *„Wenn ich so an die Eingewöhnungszeit der U3-Kinder denke […], wir teilen das so ein, dass die Kinder ihre Bezugspersonen haben. Aber es ist selten machbar. […] Das ist mit das Wichtigste, dieses Vertrauen aufzubauen zu den Mitarbeitern, zu der Einrichtung, wir natürlich zu den Eltern dann auch und das finde ich für die Kinder sehr schade. Ich denke schon, da leiden die auch drunter.“* (B7 00:30:22) Hier klingt an, dass die emotionalen Auswirkungen auf die Kinder auch erhebliche Belastungen bei den pädagogisch Tätigen verursachen und auch das Verhältnis zwischen KiTa-Team und Eltern beeinträchtigen können (mit dem Effekt weiterer Belastung für die pädagogisch Tätigen): *„Wenn die (unv.) morgens eher kommen mit Tränen. Sich schlechter verabschieden können. Schon haben die Eltern auch ein schlechteres Gefühl und schon ist man in*

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

so einem Kreislauf […], der schwer zu durchbrechen geht.“ (E5 00:37:17; 00:37:20)

Weitere Beschreibungen der Gruppendiskussion mit Team E verdeutlichen, dass es für Kinder – insbesondere in der Krippe – auch eine Stressbelastung darstellt, wenn Bezugserzieher*innen nicht da sind oder sie morgens von wechselnden Erzieher*innen empfangen werden. In Reaktion auf die emotionalen Belastungen der Kinder hat KiTa E eingeführt, dass der Frühdienst grundsätzlich immer vom gleichen Personal durchgeführt wird. Aus Sicht des Teams sind *Beständigkeit* und *Verlässlichkeit* zentrale Herausforderungen (aufgrund der Personalsituation), aber auch die entscheidende Aufgabe, um das Wohlbefinden der Kinder zu stärken:[36]

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

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

Eine für die Kinder verlässliche Bindung beruht aus Sicht von Fachkraft F6 zudem vor allem auf Eins-zu-eins-Interaktionen und dem Erleben hoher, ungeteilter Aufmerksamkeit – und damit auch der Entschleunigung des Handelns der pädagogischen Akteur*innen: *„Es macht erstmal eine feste Bindung, eine Bindung, die man nicht mal so schnell eben wieder kaputt machen kann, sondern die wirklich verlässlich ist und das erleben Kinder eigentlich in so einer Eins-zu-eins-Situation. Dass sie dann merken, der Erwachsene, der fühlt sich in mich ein, der kann mitfühlen, wirklich mitfühlen, nicht nur irgendwie so husch, husch für alle, sondern für mich alleine. Das finde ich auch absolut wichtig.“* (F6 00:26:02) Es wurde jedoch bereits dargelegt, dass die aktuelle Personalsituation – im Kontrast zu dieser Beschreibung – dazu führt, dass das Handeln des pädagogischen Personals beschleunigt wird und Resonanzräume mit hoher gemeinsamer Aufmerksamkeit schwer zu realisieren sind. Nach Ahnert (2004) fußen sichere Bindungen zwischen Bezugspersonen und Kindern darauf, dass die pädagogischen Akteur*innen auf die Bedürfnisse eines Kindes sensitiv und zeitnah eingehen. Dass dies in Zeiten personeller Not nicht ausreichend gelingen kann, wurde mehrfach belegt. Als Effekt ist zu befürchten, dass verlässliche Bindungen nicht wie eigentlich notwendig bei allen Kindern umfassend und stabil aufgebaut werden können und dass sich dies auch auf Bildungsprozesse – die auf emotionaler Sicherheit

fußen – auswirkt. Die folgende Beschreibung aus den Diskussionen zeigt eine Folge dieser fehlenden emotionalen Sicherheit: *„Also, bei uns hier […] in der Krippe zum Beispiel merkt man, dass sie so viel weinen. (..) Dass sie auch anfangen, nicht mehr zu essen vielleicht auch und ganz banale Sachen, sage ich mal, gerade in der Krippe.“* (E5 00:37:03) Diese beunruhigende Beobachtung der Fachkraft macht die defizitäre Situation in KiTas sichtbar. Dabei muss berücksichtigt werden, dass Kinder – gerade in sehr jungen Jahren – nicht in der Lage sind, ihre unbefriedigten Bedürfnisse, ihr Unwohlsein, ihre Verletzungen zu begreifen oder gar zu verbalisieren. Doch sie äußern ihre Verletzungen durch ihr Verhalten. So ist es wiederum Aufgabe der Bezugspersonen, diese wahrzunehmen und sie pädagogisch aufzufangen. Angesichts der vorangegangenen Beschreibungen drängt sich jedoch die Frage auf, inwiefern dies unter den gegebenen personellen und strukturellen Bedingungen möglich ist.

Den Kindern werden ständig wechselnde Ansprechpersonen und Gruppenkonstellationen zugemutet. Dies prägt nicht nur ihre Bindungssicherheit, sondern auch ihre Beziehungsrepräsentationen.

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

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

Infolge der starken Überlastungsgefühle und Überforderungssituationen artikulieren die Befragten auch Entfremdungsgefühle gegenüber dem Beruf.

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

Die Flexibilität im System (vgl. Kapitel 3.2) geht teilweise so weit, dass auch in hochsensiblen und intimen Bereichen wie Wickeln oder *„Trockenwerden“* wechselndes Personal zum Einsatz kommt. So beschreibt Fachberater*in J3:

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

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

Dass Beziehungsrepräsentationen der Kinder von den ständigen personellen Veränderungen beeinflusst sind, beschreibt ein*e Fachberatung wie folgt:

„Ich habe es auch in Einrichtungen erlebt, wo ich selber nur aushilfsweise tätig war, wie das bei Kindern ist,

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

Aus einer anderen Einrichtung berichtet der*die Fachberater*in, dass Kinder infolge hoher Personalfluktuation soziale Irritationen erleben und ihnen Vertrautheit und damit eine sichere sekundäre Bindung zu eine*r Bezugserzieher*in fehlen. Auch aufgrund dieser Erfahrungen können sich Kinder nur eingeschränkt auf neue Erzieher*innen einlassen. *„Also, dass es Wechsel gibt, das ist etwas vollkommen Normales und […] das sollte man natürlich auch mit Ritualen aufarbeiten […] aber einfach so auch verschwinden […] da fehlt auch ein bisschen das Verantwortungsbewusstsein, was bin ich denn [für] diesen kleinen Menschen in dem Augenblick? Weil nur, wenn das Kind eine gute Bindung hat, kann es sich auch frei in der Einrichtung bewegen und lernen, ansonsten wird das nichts."* (FB1 01:00:57)

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

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

3.5. KiTas in der Negativspirale – „Man ist schon den ganzen Tag auf 180" und „muss ständig aushalten"

An dieser Stelle soll noch einmal die bereits in Kapitel 2.5 angesprochene Negativspirale aufgegriffen werden, in die insbesondere Einrichtungen geraten, die unter einem multifaktoriellen Personalmangel leiden. Die Darstellung zur strukturellen Situation wird hier um eine weitere Ebene ergänzt: die Ebene der inneren (reflexiven wie emotionalen) Verarbeitung einer solchen Situation durch das pädagogische Personal. Dazu wird vorrangig auf die Gruppendiskussion mit dem Team aus Einrichtung D zurückgegriffen. Unter den Einrichtungen, die an der Studie teilgenommen haben, berichten die pädagogisch Tätigen aus dieser KiTa am nachdrücklichsten von Überlastungsgefühlen und Überforderungssituationen. Infolgedessen artikulieren sie auch Entfremdungsgefühle gegenüber dem Beruf.[37] Personell arbeiten die Akteur*innen unter sehr hohen Belastungen. Dazu gehören sowohl

Der in der Gruppendiskussion verwendete Begriff des „Aushaltens" verkörpert u. a. den Durchhaltewillen, das Kämpfen und die Aufopferung auch unter schwierigsten Rahmenbedingungen, wobei sich die pädagogisch Tätigen der Grenzwertigkeit sowohl der Bedingungen und als auch ihres eigenen Handelns bewusst sind.

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

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

Das Team empfindet ein großes Verantwortungsgefühl gegenüber den Eltern und weiß um deren Angewiesenheit auf das ‚Funktionieren des Systems'. Daher wird jeder Versuch unternommen, den Betrieb aufrechtzuerhalten. Daneben ist die Systemorientierung (das „Aushalten" und ‚Durchhalten') aber auch dem Druck des Trägers geschuldet.

Auffällig ist in den Beschreibungen des Teams vor allem die wiederholte Verwendung des Begriffs des *„Aushaltens"*, wie etwa von D10: *„Dieses ständige Aushalten, man muss ständig aushalten."* (D10 00:46:14) Der Begriff des *„Aushaltens"* impliziert auf einer ersten Ebene das Gefühl, die strukturellen Bedingungen ihrer*seiner Arbeitssituation nicht beeinflussen zu können, und erinnert an das beschriebene Ohnmachtsgefühl; die pädagogisch Tätigen sehen für sich keine Möglichkeit, Veränderungen zu initiieren. Hier halten sie gegenüber dem Träger aus bzw. sind diesem gegenüber ohnmächtig: *„Ich sage mal, der Träger sagt: ‚Okay, Kinder werden aufgenommen// Kinder werden aufgenommen, egal wie viel.' Es ist alles nur noch eine Geldfrage und man kann sich schwer dagegen wehren. Das ist so, wo wir im Moment sagen, [das] macht ein ganz großes Problem aus."* (D2 00:08:54) An mehreren Stellen betonen die Befragten ihre Hilflosigkeit gegenüber dieser Situation, nicht zuletzt auch deswegen, weil offene Stellen aufgrund fehlender Bewerbungen nicht besetzt werden können. Die vielfältigen Ansprüche und Zumutungen, mit denen sie von Elternseite konfrontiert werden, führen verstärkend dazu, dass die pädagogischen Akteur*innen den Anforderungen an sie nur aushaltend gegenüberstehen: *„Wo man dann manchmal (Husten) mit einem lächelnden Auge guckt, aber eigentlich könnte man nur heulen, den ganzen Tag"* (D2 00:31:58).[38]

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

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

Dies verdeutlicht die folgende Aussage: *„Ja, und wenn wir dann durchrechnen, haben wir schon öfter gemacht und dann kommt es trotzdem immer wieder irgendwie hin, sicherlich, wenn man die Gruppen, man kann die immer wieder auseinanderreißen. Man sollte// man kann es aber. […] Wo wir dann sagen: Okay, man versucht es ja.“* (D2 00:27:44) Der Begriff des ‚Auseinanderreißens‘ und der kurze Verweis *„man sollte// man kann es aber“* verweisen darauf, dass die pädagogisch Tätigen sich hier in einem weiteren Spannungsverhältnis bzw. Zwiespalt befinden: zwischen einer kindzentrierten Position einerseits (*„man sollte//“*) und einer systemorientierten Perspektive (*„man kann es aber“*) andererseits.

Systemorientiert deshalb, weil hier aufgrund eines großen Verantwortungsgefühls gegenüber den Eltern und deren Angewiesenheit auf das ‚Funktionieren des Systems‘ jeder Versuch unternommen wird, den Betrieb aufrechtzuerhalten. Daneben ist die Systemorientierung (das *„Aushalten“* und ‚Durchhalten‘) aber auch dem Druck des Trägers geschuldet: *„Aber du fühlst dich in der Verantwortung. […] Man hat den Eltern gegenüber ja wirklich// Man weiß ja selber, wie das ist, wenn man sein Kind nicht untergebracht kriegt […] und wollen wir uns auch nichts vormachen letztendlich, dieses Nicht-Zumachen da ist auch immer irgendwo der Arbeitgeber, […] der über einem steht. Das ist einfach so, wo du sagst: ‚Stop, in welche Richtung kann ich gehen? Genau und inwieweit steht der Arbeitgeber auch hinter dir?‘“* (D6 00:26:08) *„Gar nicht. Gar nicht.“* (D2 00:26:11) Die Konflikthaftigkeit der Situation und die Belastungen, die durch das Spannungsverhältnis entstehen, sind unübersehbar und werden von den Befragten auch sehr deutlich formuliert: *„Klar, geht es irgendwie, aber auf welche Kosten und zu welchem Preis machen wir das?“* (D2 00:27:44)

Zusammenfassend lässt sich formulieren: Die Überlastung der pädagogisch Tätigen wird hier aus *zwei* Spannungsverhältnissen gespeist: erstens aus der bereits eingehend thematisierten Kluft zwischen professionellen Ansprüchen und Ressourcenknappheit und zweitens aus dem Spannungsverhältnis zwischen einem konsequent kindzentrierten Handeln und einer Systemorientierung, d. h. der Orientierung an den Erwartungen von Eltern und Träger. Diesen Spannungsverhältnissen wird in der Einrichtung begegnet, indem ein Betreuungsangebot selbst unter widrigsten Umständen aufrechterhalten wird. Die pädagogisch Tätigen nehmen die eigene Ohnmacht und fehlende Autonomie, das Spannungsverhältnis zwischen Systemorientierung und Kindzentrierung mitgestalten zu können, sehr deutlich wahr. Dies ist eine zentrale Quelle ihrer Überlastung: Die Be-

dürfnisse und Perspektiven der pädagogisch Tätigen – so wie auch die der Kinder – finden von Seiten des Trägers nicht ausreichend Beachtung. Sie müssen im wahrsten Sinne des Wortes *„aushalten“*.

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

Dies sei kurz vor dem Hintergrund des Organisationsentwicklungsprozesses erläutert, in dem sich die Einrichtung seit einiger Zeit befindet. In den Beschreibungen der Befragten werden deutliche Entfremdungsgefühle hinsichtlich dieses Prozesses wie beispielsweise der Einführung des Konzepts der Partizipation und des Situationsansatzes sichtbar; diese können – bei genauerer Betrachtung – allerdings nicht losgelöst vom Hintergrund der generellen Überlastung gesehen werden. Dazu soll zunächst die Beschreibung einer Fachkraft aus dem U3-Bereich zu ihrer Wahrnehmung der Personalsituation näher betrachtet werden:

*„Ja, und da fängt es ja an, **dann sollen sie** nach dem Situationsansatz alles alleine erlernen. Aus der Tasse trinken, Mittag essen. Dann essen sie alle mit den Fingern, ja […] und dann sehen die alle aus und dann schafft man es nicht in zehn Minuten, die Kinder komplett zu waschen, also […] füttern sollen wir nicht, da sollen wir von abgehen, die sollen das alle selbst erkunden, das mag alles funktionieren, wie gesagt, wir haben uns das angeguckt, es funktioniert auch, aber nur wenn man, so wie wir das ja sonst auch haben, einen Großen hat [mind. ein älteres Kind in der Gruppe…] und wenn diese sechs nur mit den Händen essen, und man ist schon den ganzen Tag auf 180 oder manchmal über 200, ganz ehrlich, also, ich kann das manchmal nicht ertragen“ (D2 00:45:52 – Hervorhebungen durch die Autor*innen).*[39]

Bedeutsam ist zunächst, dass es sich bei D2 um den*die Leiter*in der Einrichtung handelt, der*die insofern für die konzeptionelle Entwicklung der Einrichtung und die Umsetzung des Organisationsentwicklungsprozesses verantwortlich ist. Nicht eindeutig klären lässt sich an dieser Stelle, inwiefern die Situationsschilderung von D2 als generelle Reserviertheit gegenüber dem Situationsansatz zu deuten ist. Eine weitere mögliche Lesart ist, dass die Reserviertheit dem Organisationsentwicklungsprozess *unter den gegebenen Umständen* gilt (bzw. auch dem Träger oder der Po-

39 Ausgeblendet wird an dieser Stelle, inwiefern der in der Schilderung der Fachkraft zum Ausdruck kommende Fokus auf organisationale Abläufe Quelle von Überlastungsempfinden ist. Nähere Betrachtungen erfolgen in der geplanten Publikation *„Professionelles Handeln im System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Perspektiven auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen“* (im Erscheinen bei Beltz Juventa im Frühjahr 2021)

litik, die den Organisationsentwicklungsprozess von außen vorgeben, ohne entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen). Die hohe Belastung schafft ein Arbeitsumfeld, in dem Organisationsentwicklungsprozesse kaum erfolgreich verlaufen können.

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

„Dann kippt sich einer heute noch Tee über, also hatte ich heute gerade die Situation. So ich will aber gleich draußen sein […] dann schafft man manchmal gar nicht so, den Zeitplan eigentlich für sich einzuhalten und dann noch die hohen Ansprüche, die man selbst an sich ja stellt, die Kinder trotzdem zu fördern, dass sie selbstständig auch sind, das ist halt sehr schwierig, dann ist man doch mehr so in Hektik verfallen. Und na, dann mache ich das jetzt schnell alles, ich bin der Erzieher, ich schaffe das jetzt alles schneller, obwohl ich ja eigentlich gerne würde, dass die Kinder selbst alles durchprobieren" (D10 00:45:00).[40]

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

Die hohe Belastung schafft ein Arbeitsumfeld, in dem Organisationsentwicklungsprozesse kaum erfolgreich verlaufen können.

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

Schlussfolgerungen

Die Ausstattung der befragten KiTas mit personellen Ressourcen ist sehr heterogen – entsprechend ergeben sich unterschiedliche Ausprägungen von Personalmangel und unterschiedliche Belastungsgrade. Jedoch sind trotz dieser Heterogenität nach Einschätzung aller befragten pädagogischen KiTa-Akteur*innen die derzeitigen personellen Arbeitsbedingungen nicht ausreichend, um die verantwortungs- und anspruchsvollen Aufgaben der FBBE professionell umzusetzen. Die hohen gesellschaftlichen, sozial-politischen und fachspezifischen Erwartungen können unter den bestehenden gesetzlichen Rahmenbedingungen nur eingeschränkt erfüllt werden.

Anhand der qualitativen Studienergebnisse wird sichtbar, dass die Realisierung der Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung aufgrund der knappen personellen Ressourcen miteinander konkurriert und keine Gleichberechtigung erfährt. Abhängig von der Intensität des Personalmangels in einer KiTa, sind die pädagogisch Tätigen immer wieder dazu gezwungen, in ihrer Arbeit auf die Sicherung von Grundbedürfnissen und die Erfüllung der Aufsichtspflicht zu fokussieren. Die Möglichkeiten, Bildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten sowie die *individuelle* Förderung der Kinder zu sichern, sind dadurch (stark) begrenzt. Zudem schränken die unzulänglichen Ressourcen und Rahmenbedingungen in KiTas auch das Autonomieerleben und das Wohlbefinden der Kinder – teilweise massiv – ein.

Auf Seiten der pädagogischen Akteur*innen sind infolge des Personalmangels Entfremdungsgefühle sowohl hinsichtlich ihres Berufs und ihrer professionellen Rolle, als auch sich selbst gegenüber zu beobachten. Die qualitativen Daten zeigen beispielsweise, wie Personalmangel dazu führt, dass Überlastungs- und Überforderungssituationen, die sich u. a. in Form von Druck, Hektik und Ungeduld ebenso wie in restriktivem Handeln ausdrücken, zunehmen. Die Auswirkungen auf die Kinder und auf die Gesundheit der pädagogisch Tätigen sind erheblich.

Die unzureichende Personalausstattung von KiTas führt auch dazu, dass angehendem KiTa-Personal eine zu hohe Verantwortung für die Lern- und Bildungsprozesse der Kinder zugesprochen wird und dadurch das eigene Lernen und Reflektieren in der Qualifizierungsphase leidet. Individuelle Professionalisierungsprozesse werden dadurch nicht angemessen gefördert. Die Teilnehmer*innen der HiSKiTa-Studie beschreiben, dass die allgemeine Überlastung wie auch die Erfahrung einer überhöhten Erwartungshaltung an ihre Person bereits während der Qualifizierungsphase Entfremdungsprozesse gegenüber ihrem Beruf auslösen können.

Der beschriebene Spagat zwischen den unzureichenden Ressourcen einerseits und professionellen Ansprüchen der Akteur*innen an gute pädagogische Arbeit andererseits wird von allen Teams – wenn auch in unterschiedlicher Intensität – wahrgenommen. Die hier vorgestellten Ergebnisse aus der HiSKiTa-Studie zeigen auf, dass die aktuellen landesgesetzlich geregelten Bemessungen für Personalausstattung für die FBBE nicht ausreichen, um verlässlich professionelle päda-

gogische Arbeit in allen KiTas leisten zu können. Daneben zeigen die Gruppendiskussionen und Interviews, dass zahlreiche KiTas massiv von Personalfluktuation, längerfristig unbesetzten Stellen und einem qualitativen Personalmangel, d. h. fachlich nicht angemessen qualifiziertem Personal, betroffen sind. Für KiTas, die von mehreren Formen von Personalmangel betroffen sind, ergeben sich erhebliche Belastungen für das KiTa-Personal und ihr professionelles Handeln. Die Auswirkungen auf die Teams, die einzelnen pädagogisch Tätigen und die Kinder potenzieren sich.

KiTas können ihren Auftrag nur dann erfüllen, wenn die personellen Ressourcen in den Einrichtungen umfänglich und entlang wissenschaftlich begründeter Standards verbessert werden. Die Realisierung professionellen Handelns der pädagogisch Tätigen sowie individuelle Professionalisierungsprozesse (bei angehendem Personal und allen Mitgliedern eines Teams) benötigen entsprechende strukturelle Rahmenbedingungen. Diese sind zentral, um hohe Qualität und Professionalität im System der FBBE zu sichern. Die Studienergebnisse unterstreichen jedoch auch, dass eine schlichte Erhöhung der personellen Ressourcen nicht ausreichen würde. Weitere Maßnahmen sind auf unterschiedlichen Ebenen erforderlich:

Der grundsätzliche Bedarf an zusätzlichen Ressourcen macht eine Erhöhung der Ausbildungskapazitäten zwingend erforderlich – vor allem auch aufgrund der eingeschränkten Verfügbarkeit von fachlich einschlägig qualifiziertem Personal in einigen Regionen und angesichts der Belastungen, die für die Teams durch unbesetzte Stellen entstehen. Eine Herabsetzung der Qualifikationsanforderungen für pädagogisches Personal ist keine Alternative zur Sicherung hoher Qualität in der FBBE. Zudem ist es unabdingbar, die zeitlichen Ressourcen in den Einrichtungen für die Begleitung der pädagogischen Nachwuchskräfte zu erhöhen. Durch knappe Ressourcen ist eine intensive Praxisanleitung des angehenden Personals zzt. nur eingeschränkt gegeben. Die Professionalisierung der Mentor*innen in den KiTas sollte darüber hinaus durch Fort- und Weiterbildungen intensiver unterstützt werden. Konsultations-KiTas können hierbei aufgrund ihrer partizipativen Konzeption eine wichtige Ressourcenquelle für kollegiale Beratung und Unterstützung sein.

Die von den pädagogisch Tätigen beschriebenen *konkreten Belastungen* infolge von unzureichender Personalausstattung, Personalfluktuation sowie der darin begründeten Vakanzen legen zudem nahe, dass fachberaterliche Personal- und Zeitressourcen auszubauen sind. Im Rahmen der vielfältigen Aufgaben von Fachberatungen müssen die Beratung und Begleitung von pädagogischen Fachkräften und Teams in der Praxis grundsätzlich gestärkt werden. Dies gilt besonders für KiTas, die von einem ‚multifaktoriellen Personalmangel' betroffen sind und einer engen, auf Langfristigkeit angelegten externen Begleitung durch Fachberater*innen bedürfen.

Die Gruppendiskussionen und Interviews zeigen zudem die Relevanz von fachberaterlicher Unterstützung in der Entwicklung professioneller (emotionaler) Kompetenzen für das Wahrnehmen und Umgehen mit eigener Ungeduld und Hektik, mit Frustrationen oder mit Gefühlen der Entfremdung und Antipathien gegenüber Kindern und Teammitgliedern. Durch Personalmangel nehmen auch Konflikte in Teams zu, und Teambuilding wird erschwert. Die in der Studie befragten Fachberater*innen nehmen vor diesem Hintergrund auch diesbezüglich einen dringenden Bedarf an zusätzlicher externer Unterstützung wahr. Eine Stärkung des Aufgabenschwerpunkts, Teams und pädagogisch Tätige fachlich zu begleiten, könnte zur Minderung von Personalfluktuation und Sicherung von Professionalität beitragen. Darüber hinaus zeigen die empirischen Befunde, dass für Organisationsentwicklungsprozesse, wie beispielsweise die erfolgreiche Implementierung konzeptioneller Weiterentwicklungen – d. h. für Professionalisierungsprozesse auf pädagogischer und organisationaler Ebene –, nicht nur eine hohe personelle Stabilität, son-

dern auch eine langfristige und zeitlich umfangreiche externe Begleitung erforderlich ist. Die Gruppendiskussionen und Interviews legen nahe, dass eine enge Begleitung und Unterstützung der Teams durch Fachberater*innen dadurch erschwert (oder auch unmöglich gemacht) wird, dass Fachberater*innen häufig zugleich die Fach- und Dienstaufsicht innehaben. Dieser Befund verweist auf die von verschiedenen Seiten geforderte personale Differenzierung zwischen Fach- und Dienstaufsicht.

Abschließend sei noch einmal auf die Beobachtung eingegangen, dass einige Teams und KiTa-Fachkräfte im Umgang mit den durch kurzzeitigen Personalmangel hervorgerufenen Belastungen hohe Kompetenzen aufweisen. Zur Unterstützung aller Einrichtungen in ihrer professionellen Arbeit (und Organisationsentwicklung) wird hier eine wissenschaftliche Begleitforschung vorgeschlagen, um *„Lösungsversuche der unterschiedlichen Praxen zu dokumentieren und für andere nutzbar zu machen“* (Hoffmann 2014: 261). Der im Rahmen dieser Studie beschriebene Spagat zwischen formulierten Zielen und beruflicher Praxis zeigt, dass Vorgaben an KiTas und die pädagogisch Tätigen allein nicht reichen, um Professionalität zu sichern. Es muss einen *„Paradigmenwechsel von der Vorgabe zum Projekt“* (ebd.: 261, 264) geben. *„Damit verbunden ist dann ein Wissenschaftsverständnis, das Lösungen für die Praxis (…) mit der KiTa-Praxis selbst (sucht)“* (ebd.: 261). Die unmittelbare und kontinuierliche Einbindung der KiTa-Teams in den Professionalisierungsdiskurs muss weiterhin Aufgabe aller darin involvierten Akteur*innen sein und bleiben. Aus Sicht der Autor*innen sollte eine KiTa-Entwicklungsforschung als kontinuierliche wissenschaftliche Begleitung gesichert werden – gesetzlich vorgesehen und finanziell unterstützt. Zentrales Ziel ist die Stärkung der Einrichtungen und die Unterstützung des professionellen Handelns durch gezielte, mehrjährige Zusammenarbeit mit den KiTas.

Literaturverzeichnis

Ahnert, Lieselotte (2004): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung. (2. Aufl.). Reinhardt. München, S. 256–277.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.

Beljan, Jens (2017): Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone: Eine neue Perspektive auf Bildung. Beltz Juventa. Weinheim, Basel.

Bertelsmann Stiftung (2016): Kinderarmut. Kinder im SGB-II-Bezug in Deutschland. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Factsheet_WB_Kinderarmut_DE_09_2016.pdf [Gesichtet am: 18.06.20]

Bertelsmann Stiftung (2019): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme: Personalschlüssel (ohne Leitungszeit) (Stand: 01.03.2020). Verfügbar unter: https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/personal-und-einrichtungen/personalschluessel/personalschluessel-ohne-leitungszeit?tx_itaohyperion_pluginview%5Baction%5D=chart&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=72ca1f9fdf17c33421267848cea172f8 [Gesichtet am: 23.03.2020]

Blömeke, Sigrid; Herzig, Bardo; Tulodziecki, Gerhard (2007): Gestaltung von Schule: eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

Bock-Famulla, Kathrin (2008): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Verfügbar unter: https://aba-fachverband.info/wp-content/uploads/Laenderreport-2008.pdf [Gesichtet am: 23.04.2020]

Bock-Famulla, Kathrin; Münchow, Anne; Frings, Jana; Kempf, Felicitas; Schütz, Julia (2020): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2009): Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung: Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Springer VS. Wiesbaden, S. 7–34.

Bohnsack, Ralf (2000): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt. Reinbek, S. 369–384.

BMFSFJ (2018): Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher vorgestellt. Verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/fachkraefteoffensive-fuer-erzieherinnen-und-erzieher-vorgestellt/131402 [Gesichtet am: 26.03.2020]

BMFSFJ (2020): Das Bundesprogramm „Fachkräfteoffensive Erzieherinnen und Erzieher: Nachwuchs gewinnen, Profis binden.“ Verfügbar unter: https://fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/programm/ueber-das-programm/ [Gesichtet am: 23.04.2020]

Bundesagentur für Arbeit, Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung (2018): Fachkräfteengpassanalyse – Methode und Begriffe. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt. Nürnberg. Verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Fachkraeftebedarf-Stellen/Fachkraefte/Fachkraefteengpassanalyse-Methode-und-Begriffe.pdf [Gesichtet am: 11.04.2020]

Bundesagentur für Arbeit, Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung (2019): Fachkräfte in der Kinderbetreuung und erziehung. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt. Nürnberg. Verfügbar unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Berufe/generische-Publikationen/Kindererziehung.pdf [Gesichtet am: 18.06.2020]

Carr, Margaret (2001): Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories. Paul Chapman. London.

Deutscher Bundestag (2018): Experten haben Kritik und Zweifel am „Gute-Kita-Gesetz". Verfügbar unter: https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2018/kw45-pa-familie-kindertagesbetreuung-570840 [Gesichtet am: 18.06.2020]

De Schipper, J. Elles; Riksen-Walraven, J. Marianne; Geurts, E. A. Sabine (2006): Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: an experimental study. Child Development, 77 (4), S. 861–874.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2013): Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Bildungsforschung, 10, S. 11–25. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8535/pdf/BF_2013_1_FroehlichGildhoff_Zusammenarbeit_von_paedagogischen_Fachkraeften.pdf [Gesichtet am: 23.04.2020]

Fuchs-Rechlin, Kirsten; Züchner, Ivo (2018): Was kommt nach dem Berufsstart?
Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. München.

Geiger, Kristina (2019): Personalgewinnung. Personalentwicklung. Personalbindung. Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 32. München.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2020): Kita-Qualität. Verfügbar unter: https://www.gew.de/kita/qualitaet/ [Gesichtet am: 18.06.20]

Goerges, Nina (2020): Die Überlastungsanzeige – Recht und Pflicht der Beschäftigten. Kita aktuell B-W, 1/2020, S. 20–21. Verfügbar unter: https://fruehe-bildung.online/sites/fruehebildungonline/files/69368001_KiTA_BW_2020_01_S.20-21_0.pdf [Gesichtet am: 24.04.2020]

Haug-Schnabel, Gabriele; Wehrmann, Ilse (2012): Raum braucht das Kind: Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten. Verlag das Netz. Weimar, Berlin.

Heller, Elke (2010): Der Situationsansatz in der Praxis: Von Erzieherinnen für Erzieherinnen. Cornelsen Scriptor. Berlin.

Helsper, Werner (2019): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften. FernUniversität in Hagen. Hagen.

Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung - Einführung in den Themenschwerpunkt. ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1/2000, S. 5–19.

Hochschild, Arlie (1979): Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structures. The American Journal of Sociology. Vol. 85, S. 551–575.

Hochschild, Arlie (2003): The Managed Heart. University of California Press. Berkeley, Los Angeles.

Hoffmann, Hilmar (2014): Zwischen Resignation und Aufbruch – Chancen und Grenzen der Entwicklung der Kita-Praxis im Kontext empirischer Befunde. In: Hoffmann, Hillmar; Borg-Tiburcy, Kathrin; Kubandt, Melanie; Meyer, Sarah; Nolte, David (Hrsg.): Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung: Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld. Beltz Juventa. Weinheim Basel, S. 255–264.

Hopf, Christel; Schmidt, Christiane (1993): Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim. Hildesheim. Verfügbar unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456148 [Gesichtet am: 23.04.2020]

Huber, Matthias (2018): Emotionale Markierungen. Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen. In: Huber, Matthias; Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Springer. Wiesbaden, S. 91–110.

Kade, Jochen (2010): Aneignung – Vermittlung. In: Arnold, Rolf; Nolda, Siegrid; Nuissl, Eckehardt (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.

Klinkhammer, Nicole (2014): Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik. Tectum Wissenschaftsverlag. Marburg.

Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2016): Demokratische Partizipation von Kindern. Beltz Juventa. Weinheim, Basel.

Köller, Olaf; Spieß, Katharina (2018): Bildungspolitisches Forum 2018 des Leibniz-Forschungsverbundes Bildungspotenziale (LERN). „Potenziale früher Bildung: Früh übt sich, …". Positionspapier. Verfügbar unter: https://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/diw_01.c.598866.de/positionspapier_bpf2018_final.pdf [Gesichtet am: 18.06.2020]

Kultusministerium Niedersachsen (2012): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung. Verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/download/4491/Orientierungsplan_fuer_Bildung_und_Erziehung_im_Elementarbereich_niedersaechsischer_Tageseinrichtungen_fuer_Kinder_mit_den_Handlungsempfehlungen_fuer_Kinder_unter_3_Jahren_und_den_Handlungsempfehlungen_Sprachbildung_und_Sprachfoerderung.pdf [Gesichtet am: 24.04.2020]

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf [Gesichtet am: 18.06.2020]

Lange, Jens (2017): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Eine Bestandsaufnahme von Leitungskräften und Leitungsstrukturen in Deutschland. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh, S. 52.

Lee, Wendy; Carr, Margaret (2002): Documentation of Learning Stories. A Powerful Assessment Tool for Early Childhood Education. Paper presented at the Dialogue and Documentation: Sharing our Understanding of Children's Learning and Developing a Rich Early Years Provision. Pen Green Corby, United Kingdom.

Leygraf, Jan (2013): Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Verfügbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/fachberatung-in-deutschland/ [Gesichtet am: 30.06.2020]

Loos, Peter; Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Qualitative Sozialforschung, Bd. 5. Springer VS. Wiesbaden, S. 9–53.

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/bildungsgrundsaetze_januar_2016.pdf [Gesichtet am: 24.04.2020]

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren des Landes Schleswig-Holstein (2018): Erfolgreich starten: Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertagesstätten. Verfügbar unter: https://www.zv-kita.de/fileadmin/templates/downloads/Leitlinien_zum_Bildungsauftrag_05_2018.pdf [Gesichtet am: 24.04.2020]

Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette; Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 24. München.

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. W. Bertelsmann. Bielefeld, S. 16–85.

Nittel, Dieter (2004): Die ‚Veralltäglichung' pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (3). Beltz Juventa. Weinheim, S. 342–357.

Nittel, Dieter (2006): Das Phänomen „Individuelle Professionalisierung". In: Nittel, Dieter; Maier, Cornelia (Hrsg.): Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis: Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv hessischer Erwachsenenbildung. Barbara Budrich. Opladen, Berlin & Toronto, S. 370–379.

Nittel, Dieter; Tippelt, Rudolf (2019): Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee. W. Bertelsmann. Bielefeld.

Nittel, Dieter; Schütz, Julia; Tippelt, Rudolf (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens: Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Beltz Juventa. Weinheim.

Nürnberg, Claudia; Schmidt, Maria (2015): Die Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses im Erzieherinnenberuf: eine qualitativ empirische Untersuchung zur Rekonstruktion des professionellen Selbstverständnisses von Erzieherinnen im Wandel zweier Gesellschaftsformationen unter besonderer Berücksichtigung der angrenzenden Institution Grundschule. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Magdeburg. Verfügbar unter: https://d-nb.info/107704030X/34 [Gesichtet am: 24.04.2020]

Oevermann, Ulrich (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Verfügbar unter: publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4955 [Gesichtet am 20.06.2020]

Oevermann, Ulrich; Allert, Tilman; Konau, Elisabeth; Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Metzler. Stuttgart, S. 352–434.

Rauschenbach, Thomas; Schilling, Matthias; Meiner-Teubner, Christiane (2017): Plätze. Personal. Finanzen – der Kita-Ausbau geht weiter. Zukunftsszenarien zur Kindertages- und Grundschulbetreuung in Deutschland. Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). Dortmund, S. 25.

Remsperger, Regina (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. VS Verlag. Wiesbaden.

Remsperger, Regina (2017): Sensitive Responsiveness: An Approach to the Analysis and Improvement of Teacher-Child Interactions in Early Childhood Settings. In: Gunn, Alexanda C.; Hruska, Claudia A. (Hrsg.): Interactions in Early Childhood Education. Recent Research and Emergent Concepts. Springer. Singapore, S. 19–36.

Rosa, Hartmut (2016): Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung. Suhrkamp Verlag. Berlin.

Rosa, Hartmut; Endres, Wolfgang (2016): Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert. Beltz Juventa. Weinheim, Basel.

Schilling, Matthias (2017): Künftiger Personalbedarf – eine Projektion bis 2025. In: Autorengruppe Fachkräftebarometer (Hrsg.): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. München, S. 176–184.

Schoyerer, Gabriel; Frank, Carola; Jooß-Weinbach, Margarete; Loick Molina, Steffen (2019): Professionelle Praktiken. Ethnografische Studien zum pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Beltz Juventa. Weinheim.

Schreyer, Inge; Krause, Martin; Brandl, Marion; Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Staatsinstitut für Frühpädagogik. München. Verfügbar unter: http://www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA_Endbericht.pdf [Gesichtet am: 26.03.2020]

Schröder, Carsten (2017): Emotionen und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit: Eine Ethnographie der Emotionsarbeit im Handlungsfeld der Heimerziehung. Springer VS. Wiesbaden.

Schütz, Julia (2009): Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit: eine bildungsübergreifende Studie. (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung und Praxis, 12). W. Bertelsmann. Bielefeld.

Schulz, Marc (2016): Die Inszenierungs- und Aufführungsformate von Mahlzeiten im Kindergartenalltag. In: Althans, Birgit; Bilstein, Johannes (Hrsg.): Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven. Wiesbaden. S. 29–47.

Stein, Anette; Bock-Famulla, Kathrin; Münchow, Anne (2019): Kitapersonal braucht bessere Arbeitsbedingungen. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/kitapersonal-braucht-bessere-arbeitsbedingungen [Gesichtet am: 26.03.2020]

Steinke, Ines (2007): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steineke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg, S. 319–331.

Sturzenhecker, Benedikt; Knauer, Raingard; Richter, Elisabeth; Rehmann, Yvonne (2010): Partizipation in der Kita – Evaluation demokratischer Praxis mit Vorschulkindern. Abschlussbericht. Universität Hamburg. Hamburg. Verfügbar unter: https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/Sturzenhecker-et-al_Evaluation-Detmold.pdf [Gesichtet am: 23.04.2020]

Thole, Werner; Göbel, Sabrina; Milbradt, Björn; Rißmann, Michaela; Wedtstein, Maria (2015): Wissen und Reflexion. Thematisierungsweisen pädagogischer Praxis in Kindertagesstätten. In: König, Anke; Leu, Hans-Rudolf; Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik: Empirische Befunde der WiFF-Förderlinie. Beltz Juventa. Weinheim und Basel, S. 124–143.

Thole, Werner; Milbradt, Björn; Göbel, Sabrina; Rißmann, Michaela (2016): Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen. Springer. Wiesbaden.

Viernickel, Susanne (2006): Qualitätskriterien und Qualitätsstandards: Studienbuch 11 zum Bildungs- und Sozialmanagement. Ibus-Verlag. Remagen.

Viernickel, Susanne; Fuchs-Rechlin (2015): Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen und Berechnungsmodell. In: Viernickel, Susanne; Fuchs-Rechlin, Kirsten; Strehmel, Petra; Haug-Schnabel, Gabriele; Bensel, Joachim (2015): Qualität für alle. Herder. Freiburg, S. 11–130.

Viernickel, Susanne; Nentwig-Gesemann, Iris; Nicolai, Katharina; Schwarz, Stefanie; Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband (Hrsg.); Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband (Hrsg.); Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). Berlin, S. 18–33.

Von Langen, Tanja (2018): Recht in der Kita: Ein praxisbezogenes Lehr- und Arbeitsbuch. Herder. Freiburg.

Warning, Anja (2020): Rekrutierungssituation im Beruf der Erzieherin/des Erziehers: Engpässe werden immer stärker sichtbar. IAB-Kurzbericht. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. W. Bertelsmann. Bielefeld, S. 1–5.

Wolters Kluwer (2020): DKLK-Studie 2020: Kita-Leitung zwischen Digitalisierung und Personalmangel. Wolters Kluwer Deutschland (Hrsg.). Köln.

Über die Autor*innen

Stefan Klusemann
PhD, Diplom-Soziologe, Soziologie M.A. (USA)
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung
Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung
FernUniversität in Hagen
Kontakt: stefan.klusemann@fernuni-hagen.de

Lena Rosenkranz
Dr.*in phil., Dipl.-Pädagogin;
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung FernUniversität in Hagen
Kontakt: lena.rosenkranz@fernuni-hagen.de

Julia Schütz
Univ.-Prof.*in Dr.*in phil. habil, Dipl.-Pädagogin
Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung
Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung
FernUniversität in Hagen
Kontakt: julia.schuetz@fernuni-hagen.de

Anhang

ANHANG 1 **Ausführliche Übersicht über die strukturellen Merkmale der befragten KiTas**

	KiTa A	KiTa B	KiTa C	KiTa D	KiTa E	KiTa F	KiTa G
Allgemeine Informationen							
Träger	Öffentlich	Wohlfahrts-verband	Betriebskita	Wohlfahrts-verband	Wohlfahrts-verband	Kirchlich	Wohlfahrts-verband
Region*	West	West	anonymisiert	anonymisiert	Ost	Nord	West
Stadt- bzw. Gemeindetyp	Mittelstadt (20.000 bis < 100.000)	Mittelstadt (20.000 bis <100.000)	Großstadt (>100.000)	Landgemeinde oder Kleinstadt (<20.000)	Landgemeinde oder Kleinstadt (<20.000)	Landgemeinde oder Kleinstadt (<20.000)	Großstadt (>100.000)
Größe der KiTa	mittel 45–75 Kinder	groß >76 Kinder	groß >76 Kinder	groß >76 Kinder	mittel 45–75 Kinder	groß >76 Kinder	mittel 45–75 Kinder
Personalschlüssel Landkreis (Betreuungsäquivalente)							
U 3-Bereich	1:3,2 bis<1:4,2	1:3,2 bis<1:4,2	anonymisiert	1:5,2 bis<1:6,2	1:5,2 bis<1:6,2	1:3,2 bis<1:4,2	1:3,2 bis<1:4,2
Ü 3-Bereich	1:8,7 bis<1:9,7	1:8,7 bis<1:9,7	1:7,7 bis<1:8,7	1:10,7 und mehr	1:10,7 und mehr	1:7,7 bis<1:8,7	1:8,7 bis<1:9,7
Leitung							
Leitungsteam	J	N	J	J	N	N	N
Stundenumfang für Leitungsaufgaben	Vollzeit	30 bis <39 Stunden	Vollzeit	Vollzeit	Vollzeit	30 bis <39 Stunden	<25 Stunden
Überstunden pro Monat	13 Stunden	9–13 Stunden	10 Stunden	21–29 Stunden (teilweise)	Keine Angabe	Keine Überstunden	20 Stunden

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

Anhang 2 – Transkriptionsregeln

Angepasste Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2014)

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.

2. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.

3. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.

4. Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.

5. Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der*des Interviewer*in (mhm, aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.

6. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.

7. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.

8. Absätze der interviewenden Person werden durch ein „*I:*“, die der befragten Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z. B. „*B4;*“, gekennzeichnet.

9. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also eine Leerzeile zwischen den Sprecher*innen, deutlich gemacht, um so die Lesbarkeit zu erhöhen.

10. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z. B. (Handy klingelt).

11. Nonverbale Aktivitäten und Äußerungen der befragten wie auch der interviewenden Person werden in Doppelklammern notiert, z. B. ((lacht)), ((stöhnt)) und Ähnliches.

12. Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht.

13. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.

Ergänzungen:

14. Satz- oder Wortabbrüche werden mit zwei Schrägstrichen „//“ markiert.

15. Bei parallelem Sprechen zweier Personen wird der parallele Sprechzeitraum mit einer Raute (#) gekennzeichnet.

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0

Projektleitung
Kathrin Bock-Famulla
Telefon +49 5241 81-81173
kathrin.bock-famulla@bertelsmann-stiftung.de

Dr. Agnieszka Maluga
Telefon +49 5241 81-81208
agnieszka.maluga@bertelsmann-stiftung.de

www.fachkraeftezoom.de
www.wirksame-bildungsinvestitionen.de

www.bertelsmann-stiftung.de

BertelsmannStiftung