



Anne Ruppert

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

BELTZ JUVENTA



Anne Ruppert

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

BELTZ JUVENTA

Anne Ruppert

Welche Faktoren tragen zur Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte bei?

Anne Ruppert

Welche Faktoren tragen zur Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte bei?

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

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

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

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



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7916-6 Print

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

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

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Herstellung: Hanna Sachs

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

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

Printed in Germany

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

Inhalt

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

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

Meso-Ebene:

Rahmenbedingungen professionellen Handelns in Kindertageseinrichtungen

[85](#)

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

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

Mikro-Ebene:

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

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

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

Diskussion und Interpretation der Ergebnisse [283](#)

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

Reflexion, Fazit und Ausblick [299](#)

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

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

Abbildungsverzeichnis

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

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

Tabellenverzeichnis

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

Danksagung

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

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

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

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

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

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

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

1 Einführung

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

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

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

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

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

1.1 Themenbezogene Einführung

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

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

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

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

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

Als wesentliche Faktoren werden benannt:

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

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

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

1.2 Theoriebezogene Einführung

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Professionalisierung frühpädagogischer Arbeit:

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

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

Professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen:

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

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

Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte:

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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