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 15

1 Einführung 17
1.1 Themenbezogene Einführung 18
1.2 Theoriebezogene Einführung 20

Makro-Ebene:
Historische Entwicklung – von Wärter:innen zu Kindheitspädagog:innen 25

2 Historische Entwicklung – von Wärter:innen zu Kindheitspädagog:innen 26
2.1 Einführung: Historische Entwicklung – von Wärter:innen zu Kindheitspädagog:innen 26
2.1.1 1800 bis 1840 – Von Wärter:innen zu Fürsorger:innen 26
2.1.2 1840 bis 1920 – Von Fürsorger:innen zu Kindergärtner:innen 30
2.1.3 1920 bis 1990 – Von Kindergärtner:innen zur Erzieher:innen 32
2.1.4 Seit 1990 – Von Erzieher:innen zu Kindheitspädagog:innen 36
2.2 Kindertagesbetreuung heute im Spannungsfeld zwischen Betreuungs- und Bildungseinrichtung 39
2.3 Kindertagesbetreuung im europäischen Vergleich 42
2.4 Zusammenfassung: Historische Entwicklung – Von der Wärterin zur Kindheitspädagogin 47

3 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen kindheitspädagogischer Arbeit 48
3.1 Einführung: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen kindheitspädagogischer Arbeit 48
3.2 Familie heute 49
3.3 Kindheit heute 50
3.4 Gesellschaftliche Heterogenität 52
3.5 Sich ergebende Anforderungen 55
3.6 Zusammenfassung: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen kindheitspädagogischer Arbeit 57

4 Qualität kindheitspädagogischer Arbeit als Maßstab für professionelles Handeln 58
4.1 Einführung: Qualität kindheitspädagogischer Arbeit als Maßstab für professionelles Handeln 58
4.1.1 Strukturqualität 61

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

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 Fragstellung: 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 Kindergartenpflicht 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. 172 f.). 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 Leitfadeninterviews 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 ungelernten 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 (ungelernten) Frauen übernommen, da die Erziehung des Kindes als rein weibliche Aufgabe angesehen wurde. Auch die Erziehungs- und Betreuungsaufgabe des Bürgertums wurde von (ungelernten) Angehörigen der Familie übernommen und bedurfte keiner gesonderten Qualifizierung (vgl. Konrad 2012, S. 24 f.; Helm 2016, S. 20 f.).

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

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

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

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

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

Im Zuge der Industrialisierung wandelte sich das gesellschaftliche und familiale 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 setze 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 Zulassungsvoraussetzungen für die Arbeit in Betreuungseinrichtungen das weibliche Geschlecht, wurden nun Fachkräfte explizit für die Arbeit in

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Kindertagesbetreuung heute im Spannungsfeld zwischen Betreuungs- und Bildungseinrichtung

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

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

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

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

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

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

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

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

„Diese Standards müssen folgende Qualitätsaspekte thematisieren:

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Kindertagesbetreuung im europäischen Vergleich

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