

Kita-Alltag zwischen Belastung und Erfüllung

Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Gruppenkräften
und Kita-Leitungen

Carola Nürnberg

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV14071 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Zitiervorschlag: Nürnberg, Carola (2018): Kita-Alltag zwischen Belastung und Erfüllung. Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Gruppenkräften und Kita-Leitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 31. München

© 2018 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:
www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Susanne John, München
Schlussredaktion: Susanne Opitz, DJI
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-288-6

Carola Nürnberg

Kita-Alltag zwischen Belastung und Erfüllung

Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Gruppenkräften
und Kita-Leitungen

Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

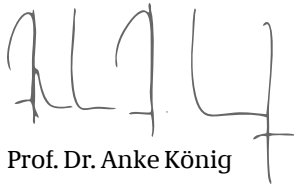
Die vorliegende Studie zielt auf den Kernbereich pädagogischer Arbeit, nämlich die Gestaltung von Beziehungs- und Interaktionsprozessen mit Kindern, und fragt nach den daraus resultierenden Belastungserfahrungen frühpädagogischer Fachkräfte. Die Idee zu dieser Forschungsarbeit ist während des langen Tarifkonflikts im Jahr 2015 entstanden. Im Zuge dieses Streiks wurde von verschiedenen Seiten auf Studien verwiesen, welche die Schwierigkeiten hervorheben, denen Fachkräfte im Arbeitsfeld begegnen, dabei aber besonders deren Gesundheit und Arbeitsfähigkeit fokussieren, um daran anschließend Vorschläge etwa zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen oder der betrieblichen Gesundheitsförderung zu formulieren. Dagegen wollte die vorliegende Studie einen anderen Weg eingeschlagen: Statt an konventionelle Konstrukte anzuschließen, fragt sie danach, ob nicht die pädagogische Interaktionsarbeit selbst mit besonderen Stresserfahrungen einhergehen kann.

Die Studie untersucht somit den Arbeitsalltag frühpädagogischer Fachkräfte. In problemzentrierten Interviews wurden neun Gruppenkräfte und fünf Leitungen nach ihren individuellen Erfahrungen von Belastung, aber auch von Zufriedenheit befragt. Ein besonderes Augenmerk lag dabei auf dem Zusammenhang dieser Erfahrungen mit der pädagogischen Beziehungsarbeit im Kita-Alltag. Unter dem vermehrten Arbeitsdruck aufgrund des umfassenden Personalmangels droht diese pädagogische Kernaufgabe jedoch aus dem Blick zu geraten.

Die Aussagekraft der Studie ist zwar aufgrund ihres explorativen Charakters begrenzt. Dennoch können die Ergebnisse auch dank der offenen und ausführlichen Schilderungen der Interviewpartnerinnen und -partner dazu beitragen, das Eigenerleben von Fachkräften profunder zu deuten und ihr Agieren im Kita-Alltag besser zu verstehen. Für die vertieften Einblicke in ihren Berufsalltag danken wir deshalb herzlich allen Fachkräften, die an dieser Studie mitgewirkt haben.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre!

München, im Dezember 2018



Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF

Inhalt

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Thema und Vorgehensweise der Studie | 10 |
| 2 | Konzeptionelle Ausgangspunkte | 10 |
| 2.1 | Grundverständnis von Belastung | 10 |
| 2.1.1 | Transaktionstheoretisches Stressmodell | 10 |
| 2.1.2 | Polarität von Belastung und Zufriedenheit | 12 |
| 2.2 | Interaktive Arbeit | 12 |
| 2.2.1 | Die interaktive Arbeit der Gruppenkräfte | 12 |
| 2.2.2 | Die interaktive Arbeit der Leitungen | 13 |
| 3 | Forschungsstand | 14 |
| 3.1 | Auftraggeber, Konzepte und Operationalisierungen | 14 |
| 3.2 | Befunde zur Belastung | 15 |
| 3.2.1 | Gesamtbelastung | 15 |
| 3.2.2 | Wer ist wie stark belastet? | 15 |
| 3.2.3 | Spezifische Belastungsfaktoren | 15 |
| 3.2.4 | Belastungsfaktoren der Leitungskräfte | 18 |
| 3.3 | Befunde zur Arbeitszufriedenheit | 19 |
| 3.3.1 | Gesamtzufriedenheit | 19 |
| 3.3.2 | Spezifische Zufriedenheitsfaktoren | 19 |
| 3.3.3 | Zufriedenheitsfaktoren aus Sicht der Leitungskräfte | 20 |
| 3.4 | Ein vorsichtiges Fazit | 20 |
| 4 | Methodisches Vorgehen | 21 |
| 4.1 | Datenerhebung per Interview | 21 |
| 4.1.1 | Zielgruppe | 21 |
| 4.1.2 | Interviewarrangements | 22 |
| 4.1.3 | Interviewvorbereitung | 22 |
| 4.1.4 | Interviewführung | 22 |
| 4.2 | Zusammensetzung des Korpus | 23 |
| 4.3 | Datenauswertung | 23 |
| 5 | Einführung in den Ergebnisteil | 24 |
| 6 | Themenübergreifende Ergebnisse zu Belastung und Zufriedenheit | 25 |
| 6.1 | Stellenwert von Belastung in den Interviews | 25 |
| 6.2 | Erkenntnisbeitrag der Peer-Interviews | 25 |
| 6.3 | Spezifische Belastungen | 26 |
| 6.4 | Hohe Belastung | 26 |
| 6.5 | Umgang mit Belastungen | 27 |
| 6.6 | Stellenwert von Zufriedenheit in den Interviews | 27 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 7 | Ergebnisse zum Themenschwerpunkt Kinder | 28 |
| 7.1 | Zufriedenheitsfaktoren aus Sicht der Gruppenkräfte | 28 |
| 7.1.1 | Emotionale Grundhaltung | 28 |
| 7.1.2 | Freude und Zufriedenheit über die Interaktionen | 29 |
| 7.1.3 | Reflexion von Freude und Zufriedenheit | 29 |
| 7.2 | Zufriedenheitsfaktoren aus Sicht der Leitungskräfte | 30 |
| 7.2.1 | Eingeschränkte Interaktionsgelegenheiten | 30 |
| 7.2.2 | Statt spezifischer Interaktionen: Angebote für alle Kinder | 31 |
| 7.3 | Belastungsfaktoren aus Sicht der Gruppenkräfte | 31 |
| 7.3.1 | Belastungen im Rahmen eigener alltäglicher Interaktionen | 31 |
| 7.3.2 | Äußere Belastungsfaktoren | 34 |
| 7.4 | Belastung aus Sicht der Leitungskräfte | 35 |
| 8 | Ergebnisse zum Themenschwerpunkt Kolleginnen und Kollegen bzw. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter | 37 |
| 8.1 | Zufriedenheitsfaktoren bei den Gruppenkräften | 37 |
| 8.1.1 | Eins-zu-eins-Gespräche | 37 |
| 8.1.2 | Weitere Formate der kollegialen Unterstützung | 39 |
| 8.2 | Zufriedenheitsfaktoren aus Sicht der Leitungskräfte | 39 |
| 8.2.1 | Austausch mit anderen Leitungskräften oder dem Träger | 39 |
| 8.2.2 | Für die Entlastung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sorgen | 40 |
| 8.3 | Belastungsfaktoren aus Sicht der Gruppenkräfte | 40 |
| 8.3.1 | Eingeschränkte Kollegialität | 40 |
| 8.3.2 | Interaktionen der Kolleginnen mit mangelndem Feingefühl | 42 |
| 8.3.3 | Störung der eigenen Interaktionen durch eine Kollegin | 42 |
| 8.3.4 | Kritik formulieren | 43 |
| 8.4 | Kritische Gespräche mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als Belastung der Leitungskräfte | 44 |
| 9 | Ergebnisse zum Themenschwerpunkt Eltern | 45 |
| 9.1 | Zufriedenheitsfaktoren aus Sicht der Gruppenkräfte | 46 |
| 9.1.1 | Wertschätzung und Vertrauen von Seiten der Eltern | 46 |
| 9.1.2 | Elterngespräche | 46 |
| 9.2 | Zufriedenheitsfaktoren aus Sicht der Leitungen | 47 |
| 9.3 | Belastungsfaktoren aus Sicht der Gruppenkräfte | 48 |
| 9.4 | Belastungsfaktoren aus Sicht der Leitungskräfte | 48 |
| 10 | Ergebnisse zum Themenschwerpunkt Rahmenbedingungen | 50 |
| 10.1 | Zufriedenheitsfaktoren aus Sicht der Gruppenkräfte | 50 |
| 10.1.1 | Offenes Konzept und Ausstattung der Kindertageseinrichtung | 50 |
| 10.1.2 | Aufgaben und Perspektiven | 51 |
| 10.2 | Zufriedenheitsfaktoren aus Sicht der Leitungskräfte | 51 |
| 10.2.1 | Auswahl und Gestaltung der eigenen Leitungsstelle | 51 |
| 10.2.2 | Gute Zusammenarbeit mit dem Träger | 52 |
| 10.3 | Belastungsfaktoren aus Sicht der Gruppenkräfte | 52 |
| 10.3.1 | Personalknappheit | 52 |
| 10.3.2 | Finanzielle und gesellschaftliche Anerkennung | 53 |
| 10.3.3 | Bürokratie, Aufgabenhäufung, Zeitdruck | 53 |

| | | |
|--------|---|----|
| 10.4 | Belastungsfaktoren aus Sicht der Führungskräfte | 54 |
| 10.4.1 | Fehlende Unterstützung durch den Träger | 54 |
| 10.4.2 | Knappes Personal | 55 |
| 11 | Ausblick | 57 |
| 12 | Literatur | 58 |
| 13 | Anhang | 61 |

1 Thema und Vorgehensweise der Studie

Frühpädagogische Fachkräfte und die Kinder in Kindertageseinrichtungen stehen in einem dynamischen Interaktionsgeschehen. Kernaufgabe der Fachkräfte ist es, in diesem Geschehen immer wieder adaptiv und sensibel auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Aus dieser Arbeitsaufgabe, so der Ausgangspunkt dieser Studie, können sich spezifische Belastungen für die Kita-Fachkräfte ergeben. Sie sind von Belang, weil die Fachkraft mit ihrer ganzen Person agiert und wirkt, auch mit ihren Emotionen.

Die Studie zielt darauf ab, Belastungen, die Fachkräfte im Kita-Alltag erleben, offen zu explorieren, und sie verstehend zu deuten. Dabei geht die Studie auch der Frage nach, ob sich aus der Interaktion mit den Kindern besondere Belastungen ergeben. Konzeptionell werden Belastung und Zufriedenheit als zwei Seiten einer Medaille verstanden; daher betrachtet die Studie auch Faktoren, die sich auf die Zufriedenheit auswirken.

Empirisch basiert die Studie auf problemzentrierten Interviews und analysiert die Sichtweisen von 14 Kita-Fachkräften (neun Gruppenkräften und fünf Leitungskräften) aus vier Bundesländern. Die Interviews wurden von einer Wissenschaftlerin ohne Arbeitserfahrung in der Kindertageseinrichtung und von zwei Fachkräften geführt. So sollte erkundet werden, ob in einem quasi-kollegialen Gesprächssetting vertiefter und offener über Belastungen und insbesondere über Belastung durch die Interaktionen mit Kindern gesprochen wird.

2 Konzeptionelle Ausgangspunkte

Dieses Kapitel umreißt das Verständnis von Belastung, das der Studie zugrunde liegt: Es orientiert sich am transaktionstheoretischen Verständnis von Belastung und am Konzept der Salutogenese. Das Kapitel beschreibt des Weiteren die Arbeitsaufgabe der Fachkräfte als interaktive Arbeit und unterscheidet, wen die Gruppenkräfte und die Leitungskräfte mit ihrer interaktiven Arbeit hauptsächlich adressieren: Während für die Arbeit der Gruppenkräfte das Kind das zentrale Gegenüber ist, wirken die Leitungskräfte in einem Beziehungsgefüge.

2.1 Grundverständnis von Belastung

2.1.1 Transaktionstheoretisches Stressmodell

Diese Studie basiert auf einem transaktionstheoretischen Verständnis von Stress und Belastung (Lazarus/Launier 1978,1981). Gemäß diesem Verständnis stehen Merkmale der Arbeitssituation (und hier interessiert sich die Studie vor allem für die Arbeitsaufgabe) auf der einen und Bewertungsprozesse durch die Fachkraft auf der anderen Seite in einem Wechselspiel, also in einem Transaktionsverhältnis. Die Studie geht zugleich davon aus, dass der Kern der Arbeit von frühpädagogischen Fachkräften eine ganz besondere Arbeitsaufgabe darstellt: Denn die Arbeit der Fachkräfte gilt dem Kind als zentralem Gegenüber, sie ist im Wesentlichen eine Interaktionsaufgabe. Diese Arbeitsaufgabe kann besondere Herausforderungen, besondere Belastungspotenziale in sich bergen, die ganz spezifisch für das Arbeitsfeld der Fachkräfte sind. Ob eine Fachkraft angesichts ihrer Arbeitssituation (und hier wieder eben das besondere Interesse an ihrer Arbeitsaufgabe) aber tatsächlich eine Belastungsreaktion erlebt, hängt von ihren Bewertungsprozessen ab.

Belastend wird eine Situation erst dann, und zwar für eine ganz bestimmte Person, wenn genau diese Person einen zweistufigen Einschätzungsprozess durchlaufen hat und dabei zu einem bestimmten Ergebnis kommt: So hat die Person zunächst bewertet („primary appraisal“), ob die Anforderung der Situation überhaupt von Belang ist, also ob sie mutmaßlich Stress bewirken kann. Falls

ja, wägt die Person im zweiten Schritt („secondary appraisal“) ab, in welchem Ausmaß und mit welchen Handlungsmöglichkeiten sie die Situation meistern kann. Erst wenn die Situation als nicht bewältigbar eingeschätzt wird, entsteht eine Stress- oder Belastungsreaktion. Stressreaktionen sind nicht per se schlecht; für die Selbstwirksamkeit der Menschen ist es essenziell zu erkennen, dass sie belastende Situationen auch

meistern können (Kaluza 2011). Es ist erst ihr Übermaß, das schadet (ebd.) und die Gesundheit beeinträchtigen kann. Eine Übersicht über die negativen Wirkungen von Stress und Belastung aus Sicht der Betroffenen findet sich in Tabelle 1. Demnach zählen Verspannungen bzw. Rückenschmerzen, Gefühle der Erschöpfung und des Ausgebranntseins sowie Schlafstörungen zu häufigen subjektiven Beschwerden.

Tab. 1: Häufige oder dauerhafte Beschwerden nach individueller Stressbelastung

| Häufigkeit | Beschwerde |
|------------|-------------------------------------|
| 54% | Verspannungen/Kopfschmerzen |
| 31% | Erschöpfung/Ausgebranntsein |
| 30% | Schlafstörungen |
| 26% | Kopfweh/Migräne |
| 26% | Nervosität/Gereiztheit |
| 25% | HerzKreislauf/Bluthochdruck |
| 13% | Depressive Verstimmungen/Depression |
| 12% | Magenbeschwerden/Übelkeit |

Quelle: Stress-Studie 2016, im Auftrag der Techniker Krankenkasse, 1.200 Befragte, Mehrfachnennungen möglich

Was die Stressfolgen bei frühpädagogischen Fachkräften angeht, so weisen Inge Schreyer, Martin Krause, Marion Brandl und Oliver Nicko darauf hin, dass anhaltende Belastungen auch die Qualität der pädagogischen Arbeit mindern (Schreyer u.a. 2014). Anja Hall und Ingrid Leppelmeier untersuchten bei Erzieherinnen und Erziehern die Häufigkeiten von Absentismus, Präsentismus und dem Wunsch nach vorzeitigem Ruhestand sowie den allgemeinen Gesundheitszustand, alle verstanden als Stressfolgen (Hall/Leppelmeier 2015).

Die große Relevanz von Bewertungsprozessen sei an einem fiktiven Beispiel illustriert. Realer Ausgangspunkt für das Beispiel sind Ergebnisse von Kirsten Fuchs-Rechlin, die zeigen: Ältere Fachkräfte finden Elterngespräche weniger belastend als jüngere Fachkräfte (Fuchs-Rechlin 2007). Während also in der fiktiven Kita „Sonnenblume“ die fiktive 22-jährige Frau Müller vor dem fünften ausführlichen Elterngespräch nach Abschluss der Fachschule noch vor Aufregung feuchte Hände bekommt, kann ihre 55-jährige fiktive Kollegin Frau Schmitt nach ungezählten Elterngesprächen auch dem nächsten Elterngespräch gelassen entgegensehen, sogar dann, wenn sie

ein besonders anspruchsvolles Gespräch erwartet. Beide, Frau Müller und Frau Schmitt, bewerten das Elterngespräch als wichtigen Teil ihrer Arbeit, also als relevant im Sinne des „primary appraisal“. Frau Schmitt jedoch ist sich aufgrund ihrer langen Erfahrung sicher, dass sie das Gespräch meistern kann („secondary appraisal“). Frau Müllers „secondary appraisal“ fällt hingegen ungünstiger aus, sie ist sich noch unsicher. Wenn nun aber Frau Müller weitere fünf Elterngespräche geführt hat, wenn sie vielleicht sogar im informellen Mentoring mit Frau Schmitt besprochen hat, was ihr daran gelingt und wie sie künftig agieren kann, dann ist anzunehmen, dass Frau Müller ihrem elften Elterngespräch gelassener entgegenseht – ihre Bewertung hat sich dann geändert.

Selbstverständlich kann auch Frau Schmitt an einem Tag Aufgaben, die sie sonst meistert, als belastend empfinden, sogar ein Elterngespräch. Mit dem folgenden erneut fiktiven Beispiel sei kurz auf die kumulative Wirkung von Stress (Kaluza 2011) verwiesen: Hat nämlich Frau Schmitt im Laufe ihres Arbeitstags mehr Streit geschlichtet als sonst, die Krankheit einer Kollegin aufgefangen, indem sie ihr geplantes Tagesprogramm redu-

ziert und zusätzlich noch auf ihre Pause verzichtet, dann mag sie angesichts eines Elterngesprächs am Ende des Tages auch zu dem Schluss kommen, dass sie es heute nicht mehr meistern wird.

Um die Stressreaktionen zu verstehen, gilt es also, sowohl die Merkmale der Situation als auch die Bewertung dieser Merkmale zu beschreiben. Hier setzt die Studie empirisch an: bei der subjektiven Sicht der Kita-Fachkräfte auf die Belastungen in ihrem Arbeitsalltag (zur objektiven Sicht siehe Spieß/Storck 2016).

2.1.2 Polarität von Belastung und Zufriedenheit

Die Studie hat außerdem das Ziel, Belastungen im Zusammenhang mit Zufriedenheitsfaktoren zu betrachten. Sie folgt damit dem Konzept der Salutogenese (Antonovsky 1979). Gesundheit entsteht demnach prozesshaft aus dem Wechselspiel von Risikofaktoren (hier verstanden als Stress und Belastungen im Kita-Alltag) und Schutzfaktoren (hier verstanden als Zufriedenheitsfaktoren, anderweitig oft auch als Ressourcen bezeichnet). Eine derartige „bipolare“ Betrachtung ist laut dem Arbeitspsychologen Winfried Hacker auch hilfreich für das empirische Verständnis von Belastung (Hacker 2009). Viele Studien zu Belastungen im Kita-Alltag sind entsprechend ausgelegt (etwa Spieß/Storck 2016; Lattner 2015; Schreyer u. a. 2014; Viernickel/Voss 2013; Kliche 2011, 2008; Fuchs-Rechlin 2007). Sie bringen damit zum Ausdruck, dass im Arbeitsalltag der Fachkräfte beides von Belang ist: die Erfahrung von Belastung und die Erfahrung von Zufriedenheit.

2.2 Interaktive Arbeit

Vor diesem Hintergrund will die Studie beleuchten, welche Belastungen und welche Zufriedenheitsaspekte die Fachkräfte subjektiv beschreiben, wenn sie über ihren Arbeitsalltag sprechen. Ein besonderes analytisches Interesse gilt dabei der Arbeitsaufgabe, also den Kernaspekten ihrer Tätigkeit. Die Studie versteht und abstrahiert die Arbeitsaufgabe der Fachkräfte als interaktive Arbeit (wie beschrieben bei Baethge 2013), dies ist der zweite konzeptionelle Ausgangspunkt dieser Studie.

Grundsätzlich verrichten sowohl Fachkräfte ohne Leitungsverantwortung als auch Kita-Leitungen interaktive Arbeit. Für beide ist es das Kernstück ihrer Arbeit, sich in einem interaktiven und offenen Prozess auf ein Gegenüber zu beziehen (ebd.). Beide widmen sich dem Arbeits-

gegenstand Mensch (Hacker 2009), beide haben einen intensiven Adressaten-Bezug (Fuchs-Rechlin 2007), für beide ist es „eine wichtige soziale Funktion ihrer Arbeit, sich intensiv mit anderen Menschen auseinanderzusetzen“ (Fuchs/Trischel 2009, S. 9). Fachkräfte in der Kita gestalten also tagtäglich soziale Interaktionen, Beziehungen, Emotionalität, Nähe und Verbundenheit – und dies immer unter der Maßgabe der Professionalität. Im Kita-Alltag unterscheiden sich Gruppenkräfte und Leitungen allerdings danach, wem ihre Arbeit gilt: vor allem dem Kind als zentralem Gegenüber oder einem Gefüge bestehend aus dem Kita-Team, der Elternschaft, dem Träger und – je nach Freistellung – auch den Kindern.

2.2.1 Die interaktive Arbeit der Gruppenkräfte

Die Arbeitsaufgabe der Fachkräfte ohne Leitungsverantwortung ist komplex und anspruchsvoll: Sie sind die wichtigsten außerfamiliären Bezugspersonen der Kinder (Schreyer u. a. 2014), sie sollen mit ihrer Arbeit zur Bildung (Autorengruppe Bildungsbericht 2018), zur Inklusion (DJI/WiFF 2017) und auch zur Gesundheit von Kindern (Kliche 2011) beitragen. Ihr zentrales Gegenüber sind die Kinder. Damit erbringen sie eine personenbezogene Dienstleistung (Baethge 2013). Charakteristisch für die personenbezogenen Dienstleistungen ist die „interaktive Arbeit, die unmittelbar bedürfnisbezogen auf ein konkretes Gegenüber gerichtet ist, dessen Wille die Richtschnur für das Arbeitshandeln abgibt. Das Bedürfnis des Gegenübers (...) zu präzisieren und gemeinsam Wege zu seiner Befriedigung zu erarbeiten, macht den Kern der Interaktivität von Dienstleistungsarbeit aus“ (ebd., S. 112 f.).

„Das Gegenüber ist nicht nur Adressat, sondern zugleich Mitproduzent der Tätigkeit“ (ebd., S. 113). Essenziell für die interaktive Arbeit ist aus Sicht von Martin Baethge die Kommunikation, somit ist das Handeln der Fachkräfte in hohem Maße prozesshaft und dialogisch (siehe dazu auch diverse Quellen zur Arbeit der frühpädagogischen Fachkräfte als Ko-Konstruktion, etwa Siraj-Blatchford u. a. 2002). Zu erbringen sind situationsbezogene Interpretations- und Entscheidungsleistungen (Baethge 2013). Das Handeln der Fachkräfte ist damit per se offen und gestaltet sich in hohem Maße situativ aus.¹

¹ Siehe dazu beispielsweise im frühpädagogischen Diskurs Ursula Rabe-Kleberg, die vom Handeln in Ungewissheit spricht (Rabe-Kleberg 1999).

Diese Art von Arbeitstätigkeit erfordert ein „hohes Maß an Selbstorganisation, Selbstreflexion und Selbstkontrolle“ inklusive der „Kontrolle der eigenen Gefühle und Stimmungen“ (Baethge 2013, S. 113).² Diese Art von Arbeit zu meistern, kann sich mit ganz spezifischen Belastungen, aber auch mit ganz spezifischen Belohnungen oder eben Zufriedenheitsaspekten verbinden.

Die unmittelbare und hauptsächliche Arbeit der Kita-Fachkräfte bezieht sich auf das Kind. Zugleich vollzieht sich das Handeln der Fachkräfte innerhalb des Kita-Teams, innerhalb der Institution Kita und in einer Erziehungspartnerschaft mit den Eltern. Die Interaktionen der Fachkräfte mit den Kindern erfolgen also in einem Beziehungsgefüge mit weiteren Gegenübern, bestehend aus Kolleginnen, Kita-Leitung und Eltern. Auch hier gilt es zu kommunizieren, Bedürfnisse zu berücksichtigen, Handlungslinien abzustimmen und zu reflektieren, auch diese Aufgaben können sich mit ganz spezifischen Belastungen, aber auch mit ganz spezifischen Belohnungen oder Zufriedenheitsaspekten verbinden. Die Studie soll daher genauer beleuchten, welche Belastungen und welche Zufriedenheit die Fachkräfte ohne Leitungsaufgabe mit dem Personenbezug ihrer Arbeit, und hier insbesondere mit den Kindern verbinden.

2.2.2 Die interaktive Arbeit der Leitungen

Die Studie soll außerdem erhellen, welche Belastungen und welche Zufriedenheitsaspekte mit der Arbeitsaufgabe der Leitungskräfte verbunden sein können. Auch ihre Aufgabe ist komplex und anspruchsvoll. Sie übernehmen gemeinsam mit dem Träger die Verantwortung für die Kindertageseinrichtung als Ganzes (Strehmel/Overmann 2018), sie sind verantwortlich für die Qualität der pädagogischen Arbeit (ebd.) und sorgen dafür, dass die Fachkräfte im Gruppendienst ihre interaktive Arbeit verrichten können. Sie agieren als Vorgesetzte der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Strehmel/Ulber 2014), und sie sind (Mit-)Ansprechpersonen der Eltern (Haderlein 2015). Die Leitungskräfte agieren also in einem Beziehungsgefüge bestehend aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Kindern, Elternschaft sowie Träger, dies alles im jeweiligen Sozialraum der Kindertageseinrichtung (Strehmel/Ulber 2014). Je nach Ausgestaltung der Leitungsposition arbeiten sie noch

teilweise in den Gruppen mit (Klaudy u.a. 2016) und sind folglich weiterhin zumindest temporär ein Gegenüber für die Kinder.

Konzeptionell versteht die Studie auch die Arbeitsaufgabe der Leitungen als interaktive Arbeit im Sinne von Martin Baethge (2013). Denn sie ist prozesshaft, dialogisch und situationsbezogen und richtet sich auf ein Gegenüber aus. Allerdings ist dies bei den Leitungskräften nicht durchgängig der Fall, sondern sie agieren in einem Beziehungsgefüge mit jeweils verschiedenen Personengruppen (Klaudy u.a. 2016).

² Zur Reflexion im frühpädagogischen Diskurs siehe beispielsweise Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011.

3 Forschungsstand

Immer mehr Studien beleuchten die subjektive Sicht von Kita-Fachkräften auf ihren Arbeitsalltag. Obwohl die Studien in ihren Konzepten und Operationalisierungen nur bedingt vergleichbar sind, ist diese Zunahme erfreulich. Denn grundsätzlich bedeutet eine verstärkte Forschungstätigkeit auch, dass zwei essenzielle und eng miteinander verwobene Aspekte der Profession Aufmerksamkeit erhalten und damit eine Würdigung erfahren: Zum einen zeigt eine zunehmende Forschung zu Belastungen, Zufriedenheit und Einschätzungen der Arbeitsbedingungen, dass frühpädagogische Fachkräfte eine anspruchsvolle Arbeitstätigkeit unter teilweise verbesserungswürdigen Bedingungen ausüben. Allein schon deshalb, und das ist auch der Ausgangspunkt der hier vorgelegten Studie, verdient ihr Wohl und Wehe am Arbeitsplatz empirische Aufmerksamkeit.

Zum anderen gilt die Arbeitstätigkeit der Fachkräfte den Kindern: Wie belastet oder zufrieden die Fachkräfte diese Arbeitstätigkeit ausüben, wirkt sich unmittelbar oder mittelbar auf die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit aus (Schreyer u.a. 2016; Kliche 2011). Hinzu kommt, dass Kindertageseinrichtungen ein „zentrales Handlungsfeld zur Förderung der Kindergesundheit“ (Kliche 2011, S. 9) sind. Dieser Aufgabe können die Fachkräfte dann besonders gut gerecht werden, wenn es ihnen selbst auch gut geht.

3.1 Auftraggeber, Konzepte und Operationalisierungen

Auffallend ist, dass viele Studien von Gewerkschaften bzw. gewerkschaftsnahen Stiftungen (Klaudy u.a. 2016; Spieß/Storck 2016; Fuchs/Trischler 2009; Fuchs-Rechlin 2007; Rudow 2004), Krankenkassen (Berger u.a. 2000) oder Rentenversicherungen (Viernickel/Voss 2013) finanziert wurden. Weitere Studien wurden von Partnern wie dem Sächsischen Sozialministerium (Thinschmidt u.a. 2008) oder der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Kliche 2008, 2001) gefördert. Viele dieser Studien richten einen besonderen Blick auf die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit der Fachkräfte. Für den Großteil der so finanzierten Studien ist damit auch eine

zweite Zielsetzung der Untersuchung definiert. Denn in diesen Forschungskontexten geht es nicht nur darum, Belastungen empirisch zu beschreiben, sondern, ausgehend von der Beschreibung, auch erste Ansätze für die Personalwirtschaft (etwa Klaudy u.a. 2016) oder schon anwendungsbezogene Empfehlungen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen von frühpädagogischen Fachkräften (bei Fuchs-Rechlin 2007 auch ganz konkret im Zusammenhang mit Tarifverhandlungen), zur Prävention (Thinschmidt u.a. 2008) oder auch zur betrieblichen Gesundheitsförderung (etwa Kliche 2011; Rudow 2004; sehr ausführlich bei Viernickel u.a. 2018) zu formulieren.

Ein Teil der Studien (etwa Lattner 2015; Viernickel/Voss 2013; Thinschmidt u.a. 2008; Rudow 2004) ist, wie Katrin Lattner anmerkt, regional begrenzt (Lattner 2015). Könnte es sein, dass erst mit der seit einigen Jahren verstärkten Professionalisierungsdebatte in der Frühpädagogik (König 2015) auch vermehrt Forschungsmittel eingesetzt werden, um dieses Thema in einem größeren empirischen Rahmen zu untersuchen? Die bundesweiten Studien stammen fast alle aus jüngerer Zeit (Spieß/Storck 2016; Hall/Leppelmeier 2015; Schreyer u.a. 2014). Erfreulich ist allerdings, dass mit den Beiträgen von Marleen Thinschmidt, Brit Gruhne und Simone Hoesl (Thinschmidt u.a. 2008) sowie denen von Susanne Viernickel, Anja Voss und Elvira Mauz (Viernickel u.a. 2018) auch konzeptionelle Rahmungen vorliegen, um Belastungsforschung auf die Besonderheiten des frühpädagogischen Arbeitsfelds auszurichten.

Zugleich verfolgen die bisher vorliegenden Studien unterschiedliche Konzepte. So untersuchen die Studien von Thomas Kliche (Kliche 2011, 2008) sowohl körperliche als auch psychische Belastungen, während beispielsweise die AQUA-Studie psychische Belastungen fokussiert (Schreyer u.a. 2014). Die Forschenden verwenden auch bei ähnlichen Konzepten unterschiedliche Operationalisierungen, etwa bei Burnout: So verwenden Marleen Thinschmidt, Brit Gruhne und Simone Hoesl (Thinschmidt 2008) und Bernd Rudow (Rudow 2004) mit dem Maslach Burnout Inventory das gleiche Instrument, nutzen aber unterschiedliche Skalen zur Messung, während Johannes Jungbauer und Sebastian Ehlen (Jungbauer/Ehlen 2013) die Burnout-Screening-Skala BOSS I gewählt haben. Zudem sind die Studien oft regional beschränkt, wie auch Anja Hall und Ingrid Leppelmeier (Hall/Leppelmeier 2016) anmerken. Längsschnittstudien, wie sie etwa für Lehrkräfte schon vorliegen (Schult u.a. 2014), fehlen für diese Profession derzeit noch, wie etwa Inge Schreyer,

Martin Krause, Marion Brandl und Oliver Nicko festhalten (Schreyer u.a. 2014). Außerdem weisen Anja Hall und Ingrid Leppelmeier (Hall/Leppelmeier 2016) darauf hin, dass die Studien die Berufsgruppe der Fachkräfte recht unterschiedlich definieren. Sichtbar wird hier ein generelles Problem der Belastungsforschung, die auch außerhalb der Frühpädagogik mit verschiedenen Operationalisierungen, Stichproben, Konzepten und Querschnittstudien arbeitet (Semmer/Mohr 2001), deshalb ist sie „schwer interpretierbar“ (ebd., S. 153). Die im Folgenden dargestellten Studienergebnisse sind daher nur bedingt vergleichbar und als skizzenhaftes Gesamtbild gedacht.

3.2 Befunde zur Belastung

3.2.1 Gesamtbelastung

Die Gesamtbelastung von Fachkräften in der Kindertageseinrichtung ist insgesamt als eher hoch zu bezeichnen (Hall/Leppelmeier 2015), sie sind „stark von hoher Arbeitsbelastung betroffen“ (Spieß/Storck 2016, S. 18). Das Gewicht der Belastungen wird ebenfalls deutlich, wenn Studien die Kita-Fachkräfte mit anderen Personen- und Berufsgruppen vergleichen – auch wenn innerhalb der jeweiligen Studien die Konzepte, Operationalisierungen und Stichproben variieren: Kita-Fachkräfte sind stärker belastet als Personen in anderen Frauenberufen (Viernickel/Voss 2013), sie arbeiten häufiger am Rand ihrer Leistungsfähigkeit (Hall/Leppelmeier 2015), sie zeigen stärkere gesundheitliche Belastungen als der Gesamtdurchschnitt der berufstätigen Bevölkerung (Hall/Leppelmeier 2015; Berger u.a. 2000) bzw. ein höheres Risiko für Burnout (Jungbauer/Ehlen 2013). Erzieherinnen und Erzieher meinen außerdem öfter als die berufstätige Gesamtbevölkerung, dass Stress- und Arbeitsdruck sowie die fachlichen Anforderungen in den letzten zwei Jahren gestiegen sind (Hall/Leppelmeier 2015). In die gleiche Richtung weisen auch (Querschnitts-)Daten, die im Jahr 2008 bei 51% der untersuchten Kindertageseinrichtungen arbeitsbezogene gesundheitliche Beschwerden des Personals fanden (Kliche 2008), im Jahr 2010 dann bei 60% der untersuchten Kindertageseinrichtungen (Kliche 2011). Allerdings zeigen die Analysen von C. Katharina Spieß und Johanna Storck, dass die Fachkräfte in der Krankenpflege bei verschiedenen Einzelfaktoren noch deutlich stärker belastet sind als frühpädagogische Fachkräfte (Spieß/Storck 2016).

Forschungsmethodisch ist, wie z.B. Katrin Lattner thematisiert, davon auszugehen, dass die Gesamtbelastung

der Kita-Fachkräfte aufgrund von Selektionseffekten eher unterschätzt wird (Lattner 2015). Dies gilt vor allem für diejenigen Studien, die sich explizit und für die Teilnehmenden deutlich ersichtlich mit der Belastungs- bzw. Stressthematik befassen.³ Denn wahrscheinlich können oder wollen, und dies betrifft nicht nur den Arbeitsbereich Kindertageseinrichtung, sondern die Stressforschung insgesamt, hoch belastete Personen eher seltener an Stress-Studien teilnehmen.

3.2.2 Wer ist wie stark belastet?

Das Ausmaß an Belastung im Kita-Alltag variiert je nach Tätigkeit und zwischen verschiedenen Personengruppen. Kita-Leitungen werden in nahezu allen entsprechenden Studien als höher belastet beschrieben als Fachkräfte ohne Leitungsverantwortung (Schreyer u.a. 2014; Viernickel/Voss 2013; Thinschmidt u.a. 2008; Rudow 2004; davon abweichend Jungbauer/Ehlen 2013, die kein erhöhtes Burnout-Risiko für Führungskräfte finden). Ältere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter scheinen laut einiger Studien stärker belastet zu sein als jüngere Fachkräfte (Schreyer u.a. 2014; Viernickel/Voss 2013; Fuchs-Rechlin 2007 u.a.). Die Studie von Kirsten Fuchs-Rechlin zeigt allerdings auch, dass älteren Fachkräften Elterngespräche leichter fallen als jüngeren Kolleginnen oder Kollegen. Die Studie von Wilfried Smidt, Susanna Roux und Christiane Fiala deutet außerdem darauf hin, dass sich Berufsanfängerinnen und -anfänger, die ein Hochschulstudium absolviert haben, mit mehr Schwierigkeiten konfrontiert sehen als Einsteigerinnen und Einsteiger, die von der Fachschule kommen (Smidt u.a. 2017). Einige erste Studien wiederum zeigen, dass Stressbelastung bei Fachkräften auch in einem Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen stehen kann (Smidt u.a. 2017; Spieß/Storck 2016). Mit Blick auf die später vorgestellten Ergebnisse ist darüber hinaus festzuhalten, dass keine der gesichteten Studien die spezifischen Belastungsperspektiven von männlichen Fachkräften betrachtet.

3.2.3 Spezifische Belastungsfaktoren

Den Fachkräften im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung begegnet eine Reihe von unterschiedlichen potenziellen Belastungsfaktoren. Tabelle 2 gibt einen Überblick über

³ Im Gegensatz dazu fußen die Analysen von C. Katharina Spieß und Johanna Storck (2016) auf allgemeinen Surveydaten. Für die Teilnehmenden war also kein themenspezifischer Fokus zu erkennen.

häufig genannte Belastungsfaktoren, die in der direkten Umgebung der Fachkräfte wurzeln, also im Kita-Alltag verortet sind. Für diese Betrachtung außer Acht gelassen werden Merkmale der Fachkräfte wie etwa Persönlichkeitseigenschaften, Alter oder Qualifikation. Die Darstellung in Tabelle 2 konzentriert sich vorwiegend auf die jüngeren quantitativen Studien zum Thema.

Tabelle 2 ordnet die Ergebnisse fünf verschiedenen Quellen von Belastungsfaktoren zu. Dafür verwendet sie das Raster, das Marleen Thinschmidt, Brit Gruhne und Simone Hoesl für den frühpädagogischen Bereich vorgelegt haben und das auf der europäischen Norm DIN EN ISO 10075-1 fußt (Thinschmidt u.a. 2008).⁴ Das Raster unterscheidet fünf Arten von Belastungsquellen: physikalische Bedingungen, organisatorische Faktoren, Merkmale der Arbeitsaufgabe, soziale Bedingungen und gesellschaftliche Faktoren. Zu den physikalischen Bedingungen zählen etwa Lärm, Beleuchtung oder räumliche

Gegebenheiten, zu den organisatorischen Faktoren etwa Art und Größe der Kindertageseinrichtung, Gruppengröße, Anzahl der Mitarbeitenden, Kompensation von Krankheit und Urlaub. Zu den potenziell belastenden Merkmalen der Arbeitsaufgabe zählen Marleen Thinschmidt, Brit Gruhne und Simone Hoesl Aspekte wie Aufgabeninhalte, Zeitdruck, Daueraufmerksamkeit für die Beaufsichtigung der Kinder, physische Belastungen wie Heben und Tragen, Sprechbelastung, emotionale Anforderungen und die berufliche Entwicklung über Weiterbildung (ebd.). Zu den sozialen Bedingungen rechnen die Autorinnen z.B. die Sozialstruktur des Kita-Klientels, Teammerkmale, Betriebsklima, Führung sowie soziale Kontakte zu Kindern, Eltern und anderen Personen. Zu den gesellschaftlichen Faktoren gehören gesellschaftliche Anforderungen, kulturelle Normen, Berufsstatus und Bezahlung (ebd.).

Tab. 2: Belastungsfaktoren

| Faktoren | Belastungsfaktoren |
|------------------------------|--|
| Physikalische Bedingungen | Lärm (Rudow 2004; Fuchs-Rechlin 2007; Fuchs/Trischler 2009; Viernickel/Voss 2013; Jungbauer/Ehlen 2013, Hall/Leppelmeier 2015), Bausubstanz und Ausstattung mit Möbeln (Viernickel/Voss 2013) |
| Organisatorische Bedingungen | Gruppengröße (Rudow 2004), mangelnde Rückzugs- und Entspannungsmöglichkeiten (Rudow 2004), Personalmangel (Fuchs-Rechlin 2007; Jungbauer/Ehlen 2013), nicht genügend Springerpersonal (Schreyer u.a. 2014), erhöhter Zeitdruck, wenn Kolleginnen krank oder im Urlaub sind (Jungbauer/Ehlen 2013) |
| Merkmale der Arbeitsaufgabe | Zeitdruck (Rudow 2004; Fuchs-Rechlin 2007; Jungbauer/Ehlen 2013; Spieß/Storck 2016), Diskrepanz zwischen benötigter und vorhandener Zeit für gute pädagogische Arbeit (Schreyer u.a. 2014), Verfügungszeiten und Arbeitsdruck (Kliche 2011), Arbeitsdichte (Fuchs/Trischler 2009; Spieß/Storck 2016) bzw. hohe subjektive Betroffenheit von Termin- und Leistungsdruck (Hall/Leppelmeier 2015), Heben und Tragen (Fuchs-Rechlin 2007; Hall/Leppelmeier 2015), Körperhaltung (Rudow 2004), verschiedene Arbeiten gleichzeitig bewältigen (Hall/Leppelmeier 2015), Umgang mit Störungen (Hall/Leppelmeier 2015; Spieß/Storck 2016), Dauerpräsenz (Viernickel/Voss 2013), die ständige konzentrierte Interaktion mit Kindern (Fuchs-Rechlin 2007), Verhaltensstörungen bei einigen Kindern (Rudow 2004), deutliche Disziplinprobleme, erhöhter Betreuungsbedarf, Verhaltensauffälligkeiten (Jungbauer/Ehlen 2013), Stressbelastung der Kinder (Viernickel/Voss 2013), eigene Stressbelastung (Lattner 2015), die Sorge, der Arbeit mit Kindern mit Fluchterfahrung nicht gewachsen zu sein (Haderlein 2016) |
| Soziale Bedingungen | Elternarbeit (Jungbauer/Ehlen 2013) |

⁴ Ähnlich auch die Darstellung bei vbw 2014.

| Faktoren | Belastungsfaktoren |
|--------------------------------------|---|
| Gesellschaftliche Faktoren | Entlohnung (Fuchs/Trischler 2009; Kliche 2011; Viernickel/Voss 2013; Schreyer 2014; Hall/Leppelmeier 2015; Spieß/Storck 2016), gesellschaftliche Anerkennung des Berufs (Kliche 2011; Spieß/Storck 2016), Missverhältnis zwischen beruflichen Anstrengungen und den erzielten Anerkennungen und Belohnungen („Gratifikationskrise“) (Schreyer u.a. 2014), allerdings zeigen die Befunde von Spieß/Storck (2016) keine Gratifikationskrise |
| Gesamtbewertung Rahmenbedingungen | Defizite in der Leistungs- und Bedürfnisgerechtigkeit des Einkommens (Fuchs/Trischler 2009; Viernickel u.a. 2018), Beschäftigungssicherheit, Aufstiegsmöglichkeiten (Fuchs/Trischler 2009; Viernickel/Voss 2013; Spieß/Storck 2016), Bezahlung, Arbeitsbedingungen, Entwicklungsmöglichkeiten (Viernickel/Voss 2013; Schreyer u.a. 2014), unzureichende Wertschätzung des Berufs durch Politik und Gesellschaft (Lattner 2016), Unzufriedenheit mit Einkommen, Arbeitsmitteln und körperlichen Arbeitsbedingungen (Hall/Leppelmeier 2015) |

Quelle: Eigene Zusammenstellung

Die Darstellung in Tabelle 2 ist synoptisch und arbeitet mit zwei bewusst vorgenommenen Vereinfachungen: Konzeptionell durch die Zuordnung von einzelnen Studienergebnissen zur Rahmung der Studie von Marleen Thinschmidt, Brit Gruhne und Simone Hoesl (Thinschmidt u.a. 2008), forschungsmethodisch, indem Studien mit unterschiedlichen Stichproben und Operationalisierungen in einen übergeordneten Sinnzusammenhang gestellt werden. Die Rahmung wird außerdem ergänzt durch den Punkt „Gesamtbewertung der Rahmenbedingungen“, auch für ihn gelten die genannten Vereinfachungen.

Physikalische Bedingungen

Die Tabelle 2 zeigt, dass die Fachkräfte in ihrem Berufsalltag mit einer Vielzahl von Belastungsfaktoren in Berührung kommen können. Ihre Arbeitsumgebung ist, darauf verweisen besonders viele Studien, eine beständige Quelle von Lärm. Bausubstanz und die Ausstattung mit Möbeln zeigen mitunter beträchtliche Mängel.

Organisatorische Bedingungen

Auf der organisatorischen Ebene stellen Gruppengröße, Personalmangel und das Fehlen von Springerpersonal die Fachkräfte vor Herausforderungen.

Merkmale der Arbeitsaufgabe

Besonders unterschiedlich und zugleich besonders dicht sind die Belastungen, die sich aus der Arbeitsaufgabe ergeben können: Viele Studien zeigen hier, dass es den Fachkräften an Zeit mangelt. Mehrere Studien beschrei-

ben das auf allgemeiner Ebene, die AQUA-Studie zeigt noch etwas detaillierter, dass die Fachkräfte ein Missverhältnis zwischen vorhandener und benötigter Zeit für gute pädagogische Arbeit empfinden (Schreyer u.a. 2014). Auch das Heben und Tragen und ungünstige Körperhaltungen können belasten.

Unter die Arbeitsaufgabe fallen auch die Interaktionen mit Kindern. Die dazugehörigen Ergebnisse sollen hier noch einmal besonders herausgestellt werden, da das Interesse der Studie in hohem Maße dem Kind als zentralem Gegenüber der Fachkräfte gilt.

Längst nicht in allen Studien zur Belastung (und zur Zufriedenheit) der frühpädagogischen Fachkräfte sind die Interaktionen mit Kindern explizites Untersuchungsthema. Grund dafür sind die unterschiedlichen Forschungsziele und daraus resultierenden Erhebungsstrategien. So beruhen z.B. die Ergebnisse der Untersuchung von C. Katharina Spieß und Johanna Storck (Spieß/Storck 2016) sowie Anja Hall und Ingrid Leppelmeier (Hall/Leppelmeier 2015) auf explizit berufsgruppenvergleichenden Datensätzen, die nicht auf Kinder (oder Eltern) als berufliche Gegenüber eingehen können. Die Forscherinnen des AQUA-Projekts wiederum, das sich explizit mit Kindertageseinrichtungen befasst (Schreyer u.a. 2014), haben sich entschieden, vor allem solche Skalen zu verwenden, die besonders gut validiert sind, etwa die COMMIT-Skala zur Messung des Job-Commitments von Jörg Felfe und Franziska Franke, die berufsunspezifisch formuliert ist (Felfe/Franke 2012).

Durch die Arbeit mit Kindern zeigten sich die Fachkräfte, die an der GEW-Studie teilnahmen, unterdurch-

schnittlich belastet (Fuchs-Rechlin 2007). Die gleiche Studie zeigt auch: Die Interaktionen mit Kindern können mitunter belasten, weil sie eine dauerhafte Konzentration erfordern (ebd.). In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse von Johannes Jungbauer und Sebastian Ehlen: Die meisten der von ihnen befragten Fachkräfte beschreiben die Kinder als „größtenteils unproblematisch, kooperativ und normal entwickelt“ (Jungbauer/Ehlen 2013, S. 54). Wenn kindbezogene Belastungen beschrieben werden, dann werden sie seitens der Fachkräfte in Zusammenhang mit „deutlichen Disziplinproblemen, einem zusätzlichen Betreuungs- und Förderbedarf und Verhaltensauffälligkeiten“ gebracht (ebd.). Wenn Kinder als „verhaltensgestört“ wahrgenommen werden, finden dies laut Bernd Rudow 31% der Befragten stark oder sehr stark belastend (Rudow 2004). Belastung kann auch antizipiert werden: So befürchten – zumindest innerhalb des von Ralf Haderlein gewählten Studiendesigns – 98% der Befragten, dass die Arbeit mit Kindern mit Fluchthintergrund schwierig werden könnte (Haderlein 2016). Zwei qualitative Studien weisen darauf hin, dass es die Interaktionen erschweren kann, wenn Kinder oder Fachkräfte gestresst sind: So kann es belastend für die Fachkräfte sein, wenn Kinder familiäre Vernachlässigung erleben, da die Erzieherinnen nichts dagegen unternehmen können (Viernickel/Voss 2013). Umgekehrt kann die Belastung der Fachkräfte ihre Interaktionen mit den Kindern beeinträchtigen, die Folgen sind dann „ungerechte, unreflektierte, bestimmende und ungeduldige Verhaltensweisen gegenüber den Kindern, disziplinierende bzw. allgemeingültige Beruhigungstaktiken und das Vorbeiorganisieren an kindlichen Bedürfnissen“ (Lattner 2015, S. 160 f.).

Soziale Bedingungen

Nur eines der gesichteten Studienergebnisse lässt sich dem Aspekt der belastenden sozialen Bedingungen zuordnen. Die Elternarbeit „weist ein vergleichsweise hohes Belastungspotenzial aus“ (Jungbauer/Ehlen 2013, S. 22), wenn die Eltern hohe Ansprüche an die Arbeit der Kindertageseinrichtung formulieren und gleichzeitig in hohem Maße Erziehungsaufgaben delegieren. Diese Belastung ist nach den Analysen von Johannes Jungbauer und Sebastian Ehlen sogar schwerwiegender als jene, die durch problematische Interaktionen mit Kindern hervorgerufen wird (Jungbauer/Ehlen 2013).

Gesellschaftliche Faktoren

Häufig als belastend empfunden werden die mangelnde Anerkennung des Berufs und die Entlohnung. Die Autorinnen der AQUA-Studie finden hier ein derartig großes Missverhältnis zwischen beruflichen Anstrengungen und der empfangenen Anerkennung und Bezahlung, dass sie von einer „Gratifikationskrise“ sprechen (Schreyer u.a. 2014). Ihre Datengrundlage sind die Ergebnisse repräsentativer Befragungen in Kindertageseinrichtungen aus dem Jahr 2012. C. Katharina Spieß und Johanna Storck können hingegen kein so großes Missverhältnis zwischen Anstrengung und Ertrag feststellen, ihre Analyse beruht auf Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) aus den Jahren 2008 bis 2013 (Spieß/Storck 2016).

Tabelle 2 zeigt insgesamt, dass die Fachkräfte in ihrem Berufsalltag mit einer Vielzahl von Belastungsfaktoren in Berührung kommen können. Aus dem transaktionstheoretischen Stressverständnis heraus gilt jedoch: Erst die subjektive Bewertung macht eine potenzielle Belastungsquelle zu einer real erlebten Belastung. Gleichzeitig sind nicht alle Belastungsquellen in jeder Kindertageseinrichtung gegeben. So zeigt die repräsentative Studie von Thomas Kliche, dass die (gesundheitsbezogenen) Belastungen über Kindertageseinrichtungen hinweg stark streuen (Kliche 2011). Marleen Thinschmidt, Brit Gruhne und Simone Hoesl weisen außerdem darauf hin, dass sich Belastungen im dynamischen Arbeitsprozess der Kindertageseinrichtung auch verändern können (Thinschmidt u.a. 2008).

3.2.4 Belastungsfaktoren der Leitungskräfte

Zu den spezifischen Belastungsfaktoren der Leitungskräfte kann noch keine synoptische Darstellung erstellt werden, dazu fehlt derzeit die empirische Basis. Interessante Schlaglichter finden sich aktuell in den Studien von Susanne Nagel-Prinz und Peter Paulus (Nagel-Prinz/Paulus 2012); von Inge Schreyer, Martin Krause, Marion Brandl und Oliver Nicko (Schreyer u.a. 2014) sowie von Elke Katharina Klaudy, Carola Köhling, Brigitte Micheel und Sybille Stöbe-Blossey (Klaudy u.a. 2016). Sie zeigen, dass die Leitungen Konflikte und Belastungen erleben, die spezifisch in ihrer Rolle verankert sind. Und sie beleuchten einen potenziellen Belastungsfaktor, der in der Synopse aus Tabelle 2 noch nicht sichtbar wurde: den Träger. Für die Leitungen wird die Zusammenarbeit mit dem Träger belastend, wenn die Kommunikation misslingt und Absprachen nicht eingehalten werden. Schließlich kann man von den Ergebnissen aus Tabelle 2 implizit

auch auf die Leitungen schließen. Sie tragen die tägliche Verantwortung für Personal, das sich häufig belastet fühlt. Viele Belastungen des Personals sind jedoch auf die Rahmenbedingungen zurückzuführen, die auch die Leitungskräfte nicht verändern können.

3.3 Befunde zur Arbeitszufriedenheit

3.3.1 Gesamtzufriedenheit

Versteht man den Themenkomplex Wohlbefinden, Arbeitsfähigkeit und Gesundheit als bipolar im Sinne der Salutogenese von Aaron Antonovsky aus dem Jahr 1979, so zeigt Tabelle 2 mit den Belastungsfaktoren nur eine, wenn auch wichtige, Seite der Medaille. Auf der anderen Seite stehen die Zufriedenheitsfaktoren. Denn zugleich erleben die Fachkräfte, auch das zeigen viele Studien, in ihrem Alltag immer wieder Momente, die sich positiv auf ihr Befinden auswirken. Sie zeigen ein hohes berufliches Commitment (Schreyer u.a. 2014), je nach Studie eine mittlere bis gute Gesamtzufriedenheit

(Kliche 2011) oder sogar eine hohe Zufriedenheit mit ihrer Arbeit (Spieß/Storck 2016). Über die niedersächsischen Fachkräfte, die Gegenstand ihrer Studie waren, schreibt Katrin Lattner: „Sie fühlen sich prinzipiell psychisch wohl und üben ihren Beruf gerne aus.“ (Lattner 2015, S. 175). Zu ergänzen sind hier die Befunde aus der repräsentativen Studie von Thomas Kliche. Sie zeigt, dass die Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte stark streut (Kliche 2011).

3.3.2 Spezifische Zufriedenheitsfaktoren

Die Fachkräfte schöpfen aus verschiedenen Aspekten ihrer Arbeit Zufriedenheit. Tabelle 3 gibt einen Überblick über häufig genannte Zufriedenheitsfaktoren. Auch für diese Darstellung werden die Ergebnisse verschiedener Studien wieder den Dimensionen physikalische Bedingungen, organisatorische Bedingungen, Merkmale der Arbeitsaufgabe, soziale Bedingungen sowie gesellschaftliche Bedingungen zugeordnet.⁵ Tabelle 3 zeigt, dass die Fachkräfte ihre Zufriedenheit vor allem aus zwei Bereichen schöpfen: aus der Arbeitsaufgabe und aus den sozialen Bedingungen.

Tab. 3: Zufriedenheitsfaktoren

| Faktoren | Zufriedenheitsfaktoren |
|-----------------------------------|---|
| Physikalische Bedingungen | Keine Zuordnung* |
| Organisatorische Bedingungen | Keine Zuordnung* |
| Merkmale der Arbeitsaufgabe | Art und Inhalt der Tätigkeit (Hall/Leppelmeier 2015; ähnlich auch die qualitativen Befunde bei Lattner 2016, S. 175: „den Beruf gerne ausüben“), wenig Monotonie, selten Routinearbeiten (Hall/Leppelmeier 2015), die eigene Arbeit selbst planen (Hall/Leppelmeier 2015), Möglichkeiten, die eigenen Fähigkeiten einzubringen (Kliche 2011; Hall/Leppelmeier 2015), Möglichkeiten zu lernen und Weiterbildung (Kliche 2011; Hall/Leppelmeier 2015) |
| Soziale Bedingungen | Arbeitsklima (Kliche 2011), positives Betriebsklima (Jungbauer/Ehlen 2013), sich am Arbeitsplatz als Teil einer Gemeinschaft erleben (Hall/Leppelmeier 2015), Unterstützung durch Team und Vorgesetzte (Fuchs-Rechlin 2007; Fuchs/Trischler 2009; Hall/Leppelmeier 2015) |
| Gesellschaftliche Faktoren | Keine Zuordnung* |
| Gesamtbewertung Rahmenbedingungen | Keine Zuordnung* |

*Keines der gesichteten Ergebnisse konnte diesem Aspekt zugeordnet werden.

Quelle: Eigene Zusammenstellung

5 Die empirische Basis hierfür ist allerdings schmaler als für die Darstellung der Belastungen in Tabelle 2. In die Darstellung fließen daher auch die qualitativen Analysen von Elke-Katharina Klaudy, Carola Köhling, Brigitte Micheel und Sybille Stöbe-Blossey (Klaudy u.a 2016), Katrin Lattner (Lattner 2015) sowie Susanne Viernickel und Anja Voss (Viernickel/Voss 2013) ein.

Merkmale der Arbeitsaufgabe

Den Untersuchungen zufolge mögen die Fachkräfte sowohl Art als auch Inhalt ihrer Tätigkeit. Sie erleben wenig Monotonie und können ihre Arbeit selbst planen. Der Wunsch mit Kindern zu arbeiten, ist einer qualitativen Studie zufolge bereits entscheidend für die Berufswahl; Kinder werden auch als Grund angegeben, warum Fachkräfte lange Jahre im Beruf bleiben (Klaudy u. a. 2016). Kinder sind insgesamt eine Motivations- und Energiequelle (Thinschmidt 2010, zitiert nach Lattner 2015). In einer Rangreihe von Zufriedenheitsfaktoren nimmt die Arbeit mit Kindern den Spitzenplatz ein (Thinschmidt u. a. 2008). In Interviews beschreiben die Fachkräfte, dass die Kinder ihnen emotionale Dankbarkeit (Lattner 2015), Wertschätzung und Anerkennung (Viernickel/Voss 2013) entgegenbringen. Die Interaktionen mit Kindern sind emotional positiv besetzt: Die Fachkräfte freuen sich über langjährig gewachsene Bindungen, über freudvolle Alltagsmomente und über die Entdeckungslust der Kinder (ebd.). Auch die Kita-Expertinnen und -Experten, die sich an der kommunikativen Validierung der Ergebnisse von Katrin Lattner (2015) beteiligten, meinen, dass die Fachkräfte große Zufriedenheit aus ihrer Arbeit mit den Kindern schöpfen. Das deutet darauf hin, dass auch der fachpraktische Diskurs innerhalb der Profession in diese Richtung geht.

Soziale Bedingungen

Als besonders positiv bewerten die Fachkräfte ihre sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz: Kita-Fachkräfte geben in mehreren Studien an, dass sie große Unterstützung durch ihre Kolleginnen und Kollegen erfahren. Sie sind zufrieden mit dem Rückhalt durch Team und Vorgesetzte und mit dem Teamklima. Soweit ersichtlich, werden die sozialen Bedingungen in keiner der betrachteten Studien negativ bewertet. Es scheint also, als hätten sie ein besonders großes positives Gewicht.

3.3.3 Zufriedenheitsfaktoren aus Sicht der Leitungskräfte

Für einen Überblick zu den spezifischen Zufriedenheitsfaktoren der Leitungen fehlt derzeit noch die empirische Basis. Schlaglichter werfen die Studien von Susanne Nagel-Prinz und Peter Paulus (Nagel-Prinz/Paulus 2012); Inge Schreyer, Martin Krause, Marion Brandl und Oliver Nicko (Schreyer u. a. 2014) sowie von Elke-Katharina Klaudy, Carola Köhling, Brigitte Micheel und Sybille Stöbe-Blossey (Klaudy u. a. 2016). Sie zeigen erneut den Stellenwert des

Trägers für die Leitungen, hier als potenzieller Zufriedenheitsfaktor – nämlich dann, wenn Absprachen gelingen und der Träger als unterstützend wahrgenommen wird. Ergebnisse von Ralf Haderlein deuten darauf hin, dass die Wertschätzung durch Team und Eltern von positiver Bedeutung für die Leitungskräfte ist (Haderlein 2018, 2017, 2015). Die positive Bedeutung des guten Teamklimas wird auch bei Susanne Nagel-Prinz und Peter Paulus deutlich (Nagel-Prinz/Paulus 2012). Implizit sagen schließlich sowohl die Ergebnisse von Petra Strehmel und Julia Overmann (Strehmel/Overmann 2018) als auch die Studie von Elke-Katharina Klaudy, Carola Köhling, Brigitte Micheel und Sybille Stöbe-Blossey (Klaudy u. a. 2016) etwas über die Arbeitsbedingungen der Leitungen aus, denn sie zeigen, dass Kita-Leitungen über viel Autonomie und große Gestaltungsspielräume verfügen.

3.4 Ein vorsichtiges Fazit

Betrachtet man die oben vorgestellten Werte zu Belastung und Zufriedenheit, so zeigen die Studien, dass Fachkräfte sowohl belastet als auch zufrieden sind. Sichtbar wird „eine relative hohe Arbeitszufriedenheit auf der einen Seite, aber auch eine relativ hohe Belastung mit erwerbsbezogenen Anforderungen auf der anderen Seite“ (Spieß/Storck, 2016, S. 21). Diese Befundlage ist schwer zu deuten. Kurz genannt seien hierzu zwei recht unterschiedliche Erklärungen:

Die Forscherinnen des AQUA-Teams verweisen auf die Fachkräfte, denen sie angesichts der ausgeprägten Belastungen eine hohe Resilienz zuschreiben (Schreyer u. a. 2014). Der Arbeitspsychologe Winfried Hacker hingegen verweist auf die Natur der Arbeitsaufgabe. Aus seiner Sicht bergen dialogisch-interaktive Arbeitsprozesse einen Kernwiderspruch: Sie vollziehen sich „zwischen Lohnarbeit und Liebesdienst“ (Hacker 2009, S. 231). Einerseits wird eine Arbeitstätigkeit ausgeübt, die (idealerweise) aufgrund ihres Personenbezugs und ihres interaktiven Charakters mit einem hoch positiven emotionalen Involvement geschieht. Andererseits wird diese Arbeit in einem berufsförmigen Kontext ausgeübt, die auch das Ziel der monetären Entlohnung hat.

Im Alltag der Fachkräfte gibt es viele Bedingungsfaktoren (Lärm, Organisatorisches, mangelnde gesellschaftliche Anerkennung), die in mehreren Studien eindeutig als belastend beschrieben werden. Umgekehrt scheint es auch recht eindeutige Zufriedenheitsfaktoren zu geben.

Insbesondere mit dem „Gegenüber Mensch“ (Hacker 2009) sind die Fachkräfte sehr zufrieden: Besonders positiv bewertet wird der soziale Rückhalt durch die Kolleginnen, überwiegend positiv die Arbeit mit den Kindern. Die Studie von Inge Schreyer, Martin Krause, Marion Brandl und Oliver Nicko (Schreyer u.a. 2014) zeigt aber auch, dass aus Sicht der Erzieherinnen die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit unter dem Druck der Rahmenbedingungen leiden kann. Relativ undeutlich bleibt jedoch, wie jenseits des mitunter hohen strukturell-situativen Drucks jene Belastungen aussehen, die sich im Kita-Alltag aus dem starken Personenbezug der frühpädagogischen Arbeit ergeben, also aus der originären Arbeitsaufgabe der Fachkräfte.

4 Methodisches Vorgehen

Ziel der Erhebung war es, die subjektiven Relevanzen der Fachkräfte mittels problemzentrierter Interviews zu erkunden. Die Interviews wurden offen geführt, auf thematische Setzungen durch die Interviewerinnen wurde verzichtet. Auch Interaktionen mit den Kindern wurden nicht eigens durch die Interviewerinnen angesprochen. Der Interviewkorpus umfasst 14 Befragungen von neun Gruppen- und fünf Leitungskräften aus insgesamt vier Bundesländern. Die Analyse erfolgte über die Methode des „structural coding“ (Saldana 2016). Sie ergab vier Themen: Kinder, Kolleginnen und Kollegen bzw. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Eltern sowie Rahmenbedingungen.

4.1 Datenerhebung per Interview

Ziel der Datenerhebung war es, explorativ vorzugehen. Die Themen Belastung und Zufriedenheit sollten möglichst offen erkundet werden. Das heißt, die Studie sollte so durchgeführt werden, dass die Relevanzen der Fachkräfte im Vordergrund stehen und dass für die Forschenden Entdeckungen (Breuer 2010) oder Überraschungen (Bauer u.a. 2000) möglich sind. Als Methode für die Datenerhebung wurden Interviews gewählt. Sie sollten es ermöglichen, dass die subjektiven Sichtweisen der Fachkräfte verstehbar werden und möglichst ohne (normative) Setzungen oder Verengungen auf vorab ausgewählte Teilaspekte auskommen.

4.1.1 Zielgruppe

Die Interviews waren zunächst nur mit frühpädagogischen Fachkräften ohne Leitungsfunktion geplant. Im Zuge der Erhebung kamen, und zwar auf ausdrücklichen Wunsch der Gesprächspartnerinnen, Interviews mit Leitungskräften hinzu. Die Interviewpartnerinnen und -partner wurden über informelle Kontakte zu Fachberatungen, Fachschulen, Netzwerken und kindheitspädagogischen Studiengängen gewonnen. Grundlage für die Erstansprache war ein Brief, der über die Zielsetzung der Studie informierte und für die Teilnahme an der Studie warb. Außerdem wurde auf der Projekthomepage auf die Studie hingewiesen und der Kontakt zur Verwaltung

einer Großstadt gesucht. Letzteres sollte es den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ermöglichen, während ihrer Arbeitszeit an einem Interview teilzunehmen. Daraufhin wurden einige Kindertageseinrichtungen vom Projekt direkt angeschrieben. Alle Rückmeldungen von potenziellen Interviewpartnerinnen und -partnern wurden vom Projekt gesammelt; Kontaktaufnahme und Terminvereinbarung erfolgten dann dezentral durch die drei Interviewerinnen. Dabei wurde nicht abgefragt, ob die Fachkraft als Leitung oder als Gruppenkraft arbeitet. Der Suchbereich erstreckte sich über die Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen, hat diese Bundesländer aber nicht systematisch abgedeckt.

4.1.2 Interviewarrangements

Zum Einsatz kamen drei verschiedene Interviewarrangements: Ein Teil der Interviews wurde von der Studienautorin durchgeführt, sie trat den Interviewpartnerinnen als Professionsfremde gegenüber und führte die Interviews vor allem face-to-face, aber auch am Telefon durch. Charakteristisch für diese beiden Interviewarrangements war die klassische asymmetrische Rollenverteilung zwischen Fragenden und Antwortenden (Langer 2014; Mruck/Mey 2010). Ein zweiter Teil der Interviews wurde von drei Fachkräften als Peer-Interviews durchgeführt: Hier trafen die Interviewpartnerinnen auf Angehörige der gleichen Profession. Innerhalb dieses Arrangements verfügten Interviewende und Interviewte über jeweils eigene positive und negative Alltagserfahrungen in der Kita-Arbeit.

Peer-Interviewerinnen und Peer-Interviewer verfügen außerdem über ein Insiderwissen und großes Verständnis für den Forschungsgegenstand (siehe etwa Burns/Schubotz 2009). Mit dem Einsatz von Peer-Interviewerinnen sollte erkundet werden, ob Belastungsfaktoren im Allgemeinen gegenüber einer Berufskollegin offener ausgesprochen und ausführlicher thematisiert werden. Außerdem wurde vermutet, dass in Peer-Interviews offener über belastende Aspekte in den Interaktionen mit Kindern gesprochen wird.

4.1.3 Interviewvorbereitung

Für die Durchführung der Interviews wurden zwei weibliche Fachkräfte in München⁶ gewonnen. Die beiden

Interviewerinnen wurden in drei gemeinsamen Treffen auf ihre Aufgabe vorbereitet. Sie wurden mit den Zielen der Studie vertraut gemacht, erhielten eine vertiefte Einführung in Interviews als Forschungsmethode (siehe Mruck/Mey 2010) und übten das Formulieren von Fragen anhand bereits vorliegender Interviewausschnitte. Ausführlich thematisiert wurden auch die Möglichkeiten des Peer-Interviews, hier verfolgte die Vorbereitung zwei Ziele: Einerseits sollten die Peer-Interviewerinnen wissen, dass sie prinzipiell die Möglichkeit hätten, ihr jeweils eigenes Wissen und ihre eigenen Erfahrungen im Laufe eines Interviews einzubringen und das Interview-Arrangement damit eventuell zu einem Peer-Dialog zu verändern (siehe dazu ausführlich Langer 2014). Andererseits sollte aus forschungsethischen Gründen die Entscheidung darüber, ob sie eigene Belastungen im Verlaufe eines Interviews tatsächlich ansprechen will, allein Sache der Interviewerin bleiben und von ihr jeweils situativ im Verlauf eines Interviews getroffen werden. Vereinbart wurde auch, wie sich die Peer-Interviewerinnen überhaupt bei den Befragten als Fachkolleginnen vorstellen könnten: erstens im Rahmen eines telefonischen Vorgesprächs, das vor jedem Interview geführt wurde und vor allem organisatorische Punkte thematisierte, und zweitens zu Beginn des eigentlichen Interviews.

4.1.4 Interviewführung

Zur Interviewführung wurde verabredet, dass alle Interviewerinnen die Themen Belastung und Zufriedenheit in den Interviews offen erkunden. Bewusst wurde darauf verzichtet, diese Themen in einem Interviewleitaden zu ordnen und insbesondere nach spezifischen Belastungs- oder Zufriedenheitsfaktoren weiter aufzugliedern. Stattdessen sollte es den Interviewpartnerinnen und -partnern überlassen sein, welche Aspekte von Belastung und Zufriedenheit sie wann ansprechen. Damit sollte den Relevanzen der Fachkräften Vorrang gegeben werden, eine etwaige „Lenkung“ durch die Interviewerinnen sollte vermieden werden. Alle Interviews begannen mit der gleichen Einstiegsfrage, die sich auf den damaligen Arbeitstitel der Studie bezog: „Das Thema unserer Studie ist ‚Lust und Last im Kita-Alltag‘. Wie ist denn das bei Ihnen?“ Diese Frage sollte zum einen als narrativer Gesprächseinstieg dienen und zum anderen den Befragten überlassen, ob sie zunächst über Belastungen, über Zufriedenheit oder über beide Themen gemeinsam sprechen wollen. Im Laufe der Interviews wurden die Themen Belastung und Zufriedenheit wei-

6 Eine dritte Fachkraft lernte die Studienthematik im Rahmen eines Interview-Workshops kennen, den die Studienautorin in einem frühpädagogischen Studiengang durchführte. Sie steuerte ein einzelnes Interview zum Interviewkorpus bei.

ter exploriert, wobei auch immer Deutungsangebote in Form von Paraphrasierungen und Zusammenfassungen gemacht wurden. Die Interviews kommen damit der Form des problemzentrierten Interviews recht nahe (Witzel/Reiter 2012).

4.2 Zusammensetzung des Korpus

Der Interviewkorpus besteht aus 14 Interviews, die mit neun Fachkräften ohne Leitungsaufgaben, darunter einer Sprachförderkraft, und fünf Leitungskräften geführt wurden. Vier der Leitungen sind vollständig oder überwiegend vom Gruppendienst freigestellt. Drei der 14 Befragten sind männlich (21%), damit sind im Korpus anteilig deutlich mehr Männer als im Arbeitsfeld insgesamt vertreten, dort beträgt ihr Anteil nur 5% (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017). Vier der Befragten (28%) haben ein kindheitspädagogisches Studium absolviert oder zum Zeitpunkt des Interviews begonnen. Damit sind im Korpus deutlich mehr akademisierte Fachkräfte als im Arbeitsfeld insgesamt vertreten, dort beträgt ihr Anteil nur 6,4% Prozent (ebd.). Die Interviewpartnerinnen und -partner aus beiden Gruppen, also Gruppenkräfte und Leitungskräfte, arbeiten in den Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen. Tendenziell sind die meisten Befragten im mittleren Lebensalter und arbeiten eher in einem städtischen Kontext.

Nach Abschluss der Auswertungen lässt sich der Korpus auch hinsichtlich der Gesamtbelastung der Befragten beschreiben: An der Studie nahmen Fachkräfte teil, die ausführlich über ihre mitunter gewichtigen Belastungen sprechen, die aber zugleich selbstwirksam sind in der Bewältigung der diskutierten Belastungen. Lediglich eine Studienteilnehmerin ließe sich als hoch belastet beschreiben. Gänzlich überforderte Fachkräfte haben hingegen nicht an der Studie teilgenommen – ein typischer Selektionseffekt in der Stress- und Belastungsforschung (Lattner 2015).

4.3 Datenauswertung

Ziel der Datenauswertung war es, angelehnt an das Konzept einer dichten Beschreibung (Geertz 1973) zu einer verstehenden Deskription der wichtigsten Interviewthemen zu gelangen. Dafür wurden die Daten in

einem längeren Prozess ausgewertet, der sich über drei Zyklen erstreckte.

Beim ersten Zyklus ging es vor allem darum, alle Interviews zu sichten und sich mit ihnen vertraut zu machen, da ja nur ein Teil der Interviews von der Studienautorin geführt worden war, die Hälfte des Korpus war hingegen gänzlich neu. Dafür wurden zunächst die Audiodateien angehört, dann die Transkripte gesichtet, Interviewzusammenfassungen erstellt und allererste Memos verfasst.

Im Laufe des zweiten Zyklus wurden die Daten codiert, leitend waren dabei drei übergeordnete Forschungsfragen: Was ist belastend? Was macht zufrieden? Was wird bei Belastungsschilderungen und bei Zufriedenheitsschilderungen insbesondere zu den Interaktionen mit Kindern gesagt? Diese Vorgehensweise entspricht dem „structural coding“, beschrieben von Johnny Saldana (2016), ähnelt dem Einstieg in viele Spielarten der Inhaltsanalyse, fächert jedoch die Codierungen im weiteren Verlauf nicht so detailliert auf (Kuckartz 2016). Die Daten wurden entlang dieser Fragen mehrfach und zunehmend feiner codiert, dies geschah in engem Austausch und in Zusammenarbeit mit einer studentischen Mitarbeiterin.

Im Verlauf des dritten Zyklus wurden die Forschungsfragen weiterverfolgt und die Daten dazu weiter codiert und recodiert. Um diese Fragen noch vertiefter beantworten zu können, wurden in dieser Auswertungsphase auch immer wieder Vergleiche und Kontrastierungen zwischen verschiedenen Interviews vorgenommen: zum einen zwischen verschiedenen Interviewpartnerinnen und -partnern, zum anderen zwischen Gruppenkräften und Leitungen. Des Weiteren wurde kontrastiert, ob ein Thema eher mit Zufriedenheit oder eher mit Belastung verbunden wurde. So wurde etwa beim Thema „Kolleginnen und Kollegen“ verglichen und iterativ anhand der Daten herausgearbeitet, welche Aspekte für manche Fachkräfte bei diesem Thema belastend sind und welche zufriedenheitsstiftend. Schließlich wurden vier Themenschwerpunkte herausgearbeitet. Entlang dieser erfolgt im nächsten Teil auch die Darstellung der Ergebnisse. Es handelt sich um die Themen Kinder, Kolleginnen und Kollegen bzw. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Eltern sowie Rahmenbedingungen.

Alle drei Auswertungszyklen wurden von ausführlichem und kontinuierlichem Memoschreiben (siehe dazu etwa Saldana 2016), der Besprechung von Materialauszügen mit der studentischen Mitarbeiterin sowie in einer

projekteigenen Forschungswerkstatt und zwei Auswertungssitzungen mit den beiden Peer-Interviewerinnen begleitet, um die Codierungen und den Verstehensprozess zu hinterfragen, zu verlangsamen und im Austausch mit anderen intersubjektiv nachvollziehbar zu machen.

Die 14 Interviews wurden zusätzlich daraufhin gesichtet, ob das Format Peer-Interview Wirkungen zeigte. Dabei wurde den folgenden Fragen nachgegangen: Sprechen die Fachkräfte im Kontext der Peer-Interviews ausführlicher über Belastungen als in den anderen Interviews? Sprechen die Fachkräfte in den Peer-Interviews ausführlicher über Belastungen mit Kindern? Verändern die Peer-Interviewerinnen die Interviewsituation stellenweise in Richtung eines Dialogs, indem sie nicht nur nach den Erfahrungen ihres Gegenübers fragen, sondern auch eigene Erfahrungen mit Belastung und Zufriedenheit thematisieren?

5 Einführung in den Ergebnisteil

Der Ergebnisteil arbeitet mit zwei Betrachtungsebenen: Zunächst werden in Kapitel 6 themenübergreifende Ergebnisse zu Belastungen und Zufriedenheit überblicksartig vorgestellt. Dann folgt die Hauptanalyse dieser Studie, sie liegt auf der thematischen Ebene. Die vier Bereiche Kinder; Kolleginnen und Kollegen bzw. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter; Eltern sowie Rahmenbedingungen werden jeweils in eigenen Kapiteln dargestellt (Kapitel 7 bis 10). Jedes Themenkapitel beleuchtet dabei Belastungs- und Zufriedenheitsfaktoren und zeigt die Perspektiven sowohl von Gruppen- als auch von Leitungskräften auf.

Die Ergebnisdarstellung verwendet immer wieder längere Zitate. Sie dienen zum einen der Veranschaulichung, zum anderen werden die Deutungen dadurch auch intersubjektiv nachvollziehbar (Flick u.a. 2005).

Die Zitate sind sorgfältig anonymisiert worden, Hinweise auf bestimmte Kindertageseinrichtungen oder Personen (Kinder, Kolleginnen, Eltern, Träger etc.) wurden verändert oder im Zitat ausgespart. Bei den verwendeten Namen der Fachkräfte handelt es sich um Pseudonyme, die einer Liste mit bundesweit häufig verbreiteten Familiennamen entstammen. Die Zitate folgen der wortwörtlichen Transkription, die dieser Auswertung zugrunde liegt, mitunter wurden sie der besseren Lesbarkeit wegen leicht editiert.

6 Themenübergreifende Ergebnisse zu Belastung und Zufriedenheit

Für die befragten Fachkräfte lässt sich ein ähnliches empirisches Gesamtbild wie in den bereits vorliegenden Studien zeichnen (etwa Spieß/Storck 2016; Hall/Lepelmeier 2015; Lattner 2015; Schreyer u. a. 2014): Ihr Arbeitsalltag bewegt sich zwischen Belastung und Erfüllung. Dem Erleben von Belastung kommt dabei ein größeres Gewicht zu: Belastung wird ausführlich in den Interviews thematisiert. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Interviews von einer Professionskollegin oder einer Forscherin ohne eigene Arbeitserfahrung in der Kindertageseinrichtung geführt werden. Überraschend bedeutsam ist für die Fachkräfte neben der eigenen Belastung, wie belastet ihre Kolleginnen und Kollegen sind. Bedeutsam sind für einige Fachkräfte auch Phasen hoher Belastung und berufsbiografische Übergänge. Zugleich gelingt es den Fachkräften, ihre Belastungserfahrungen einzuordnen und zu reflektieren. Die Fachkräfte zeichnen darüber hinaus ein knappes, aber dennoch anschauliches und lebendiges Bild ihrer Zufriedenheit. Viele von ihnen verstehen die positiven Momente und Aspekte als Kraftquelle in ihrem mitunter anstrengenden Alltag.

6.1 Stellenwert von Belastung in den Interviews

Belastungen nehmen innerhalb der Interviews einen großen Raum ein: Fast alle der 14 befragten Fachkräfte sprechen ausführlich über die eigene Belastung, mitunter sprechen die Leitungskräfte wie auch die Gruppenkräfte über die Belastungen ihrer Mitarbeiterinnen bzw. Kolleginnen. Die Schilderungen zu Belastungen sind dicht, erstrecken sich über verschiedene Aspekte und sind oft mit Narrationen versehen. Für die hier gewählte Analyse (ein inhaltsanalytisches Verfahren mit hermeneutischem Anspruch) bedeutet dies, dass die Belastungserfahrungen schon vor Beginn der Codierungen (also während der Interviews und bei der ersten Sichtung des Materials) einigermaßen gut und dann im Laufe der

Auswertungszyklen zunehmend besser zu verstehen waren, dass es innerhalb der Transkripte umfangreiche Sequenzen für die inhaltsanalytische Codierung gab und dass sich im Ergebnis ein Großteil der Codes auf Belastungen bezieht. Festzuhalten ist daher, dass Belastungen im Kita-Alltag für die befragten Fachkräfte einen großen Stellenwert einnehmen.

Die Fachkräfte sprachen derart häufig über die Belastungen ihrer Kolleginnen und Kollegen, dass dafür ein eigener Code vergeben wurde, die „beobachtete Last“. Welche Zufriedenheit die Fachkräfte bei ihren Kolleginnen und Kollegen ausmachten, war hingegen nur für eine Fachkraft von Interesse. Insgesamt wird deutlich, dass bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Belastung im Kita-Alltag auch die Belastung der Kolleginnen und Kollegen von hoher Relevanz ist.

6.2 Erkenntnisbeitrag der Peer-Interviews

Während der Datenanalyse wurde immer wieder geprüft, ob sich die Peer-Interviews und die Forscherinnen-Interviews inhaltlich substantiell unterscheiden, insbesondere, ob in den Peer-Interviews mehr und offener über Belastungen im Allgemeinen gesprochen wurde, über Belastungen in der Arbeit mit Kindern im Besonderen. Dies ist, so das Ergebnis des langen Abwägungsprozesses, der die gesamte Datenauswertung begleitete, nicht der Fall: Alle Interviewpartnerinnen und -partner sprechen über Belastungen, und zwar unabhängig vom Peer-Format. Die Fachkräfte sagen in den Peer-Interviews nichts grundsätzlich Anderes oder Neues.

Ein kleines Phänomen zeigt sich allerdings nur in den Peer-Interviews und zwar, wenn einige Interviewpartnerinnen selbstkritisch über eine spezifische Interaktion mit Kindern sprechen: Dann weisen sie gegenüber der Peer-Interviewerin darauf hin, dass sie in dieser Situation gerne „professioneller“ gehandelt hätten. Damit erweisen die Interviewpartnerinnen dem geteilten beruflichen Hintergrund eine Referenz. Das ist für sie aber kein Anlass, darüber hinaus zu einem vertieften oder offeneren Sprechen über Belastungen zu kommen. Die Erwartung, dass sich mit dem besonderen Arrangement eine besondere Offenheit ergibt, hat sich also nicht erfüllt. Vielmehr war es so, dass sich zwei Personengruppen immer wieder dafür entschieden haben, besonders offen und ausführlich über Belastungen zu sprechen –

und zwar unabhängig vom Interviewarrangement: die beiden männlichen Gruppenkräfte und ein Großteil der Leitungskräfte.

6.3 Spezifische Belastungen

Einerseits zeigen sich in den Belastungen der Fachkräfte große Übereinstimmungen, die sich in den Kapiteln 7 bis 10 thematisch bündeln lassen. Zugleich schildern die Fachkräfte auch einzelne Situationen oder Erlebnisse, die sie als deutlich stärker belastend bewerten als ihre Kolleginnen. So hadert Frau Haas mitunter mit der Elternarbeit, es ärgert und belastet sie immer wieder, dass die Eltern einerseits so große Ansprüche an die Kindertageseinrichtung haben und zugleich von ihr ein Coaching in Sachen Elternschaft erwarten (vgl. Kap. 9). Frau Keller, eine Gruppenkraft, hat ganz grundsätzlich Schwierigkeiten, mit ihren Kolleginnen ausführlichere Absprachen zu treffen. Sie sieht durchaus die Notwendigkeit dafür, aber eigentlich widerspricht das ihrer großen Präferenz, allein mit den Kindern zu arbeiten. Und Frau Seidel, eine weitere Interviewpartnerin im Gruppendienst, erzählt, dass es sie besonders anstrengt, wenn nach der Arbeit ihr Kind im Kindergartenalter noch Besuch von Spielkameradinnen hat (vgl. Kap. 7). Mehrere Fachkräfte stellen Belastungen in Zusammenhang mit berufsbioграфischen Übergängen fest.

Herr Schröder und Frau Keller hatten bereits andere Berufe ausgeübt, bevor sie sich jeweils von Grund auf neu qualifizierten. Auslöser für die berufliche Neuausrichtung in Richtung Arbeitsfeld Kita war bei beiden eine Gemengelage von inhaltlicher Unzufriedenheit und prekären Arbeitsverhältnissen. Als belastend markieren die beiden nicht den Übergang in das neue Arbeitsfeld, sondern die vorausgegangene Krise im alten Beruf. Die Neuorientierung hin zum Arbeitsfeld Kita stellt für die beiden also eine berufsbioграфische Lösung dar.

Zwei andere Interviewpartnerinnen haben nach mehrjähriger Tätigkeit als Erzieherin ein berufsbegleitendes Studium der Kindheitspädagogik aufgenommen. Frau Richards bleibt währenddessen im Gruppendienst tätig. Ihre Rolle hat sich also nicht verändert. Allerdings verändert ihr Studium den Blick auf ihr eigenes Handeln: Sie ist zunächst verunsichert, wie sie mit den Kindern umgehen soll, und zwar so sehr, dass sie sich nach mehrjähriger Praxis plötzlich wieder „wie eine Berufsanfängerin“ vorkommt (vgl. Kap. 7). Im Laufe der Zeit gelingt es

ihr, ihr neues Wissen in ihre Alltagspraxis einzubringen. Inzwischen freut sie sich daran, „Dinge neu zu verknüpfen, und neu zu sehen, und auch neu umzusetzen“. Sie hat die Transition und die damit verbundene Belastung also bewältigt. Anders Frau Seidel: Zum Zeitpunkt des Interviews hat sie die Aufgabe der Sprachförderkraft neu übernommen, dafür ist sie im gleichen Team geblieben. Es beschäftigt sie, dass sie nun nicht mehr durchgängig den stressigen Gruppenalltag mit den Kolleginnen teilt. Einerseits findet sie es schön, neue Aufgaben zu übernehmen und auch im Büro arbeiten zu können, andererseits fragt sie sich, was nun die Kolleginnen im Gruppendienst von ihr denken. Außerdem antizipiert sie auch Schwierigkeiten bei ihrer neuen Aufgabe: Wie gut wird es ihr gelingen, den Kolleginnen Anregungen zu deren Haltung gegenüber den Kindern, deren Wertschätzung und deren Wirken als Sprachvorbild zu geben? Diese Unsicherheiten angesichts ihrer neuen Rolle muss sie erst noch bewältigen (vgl. Kap. 8).

6.4 Hohe Belastung

Drei Fachkräfte beschreiben Belastungserfahrungen, die über längere Zeit anhalten, aus ihrer eigenen Sicht zu Einschränkungen in ihrer Arbeitsqualität führen oder ihr Wohlbefinden erheblich beeinträchtigen. Die Gründe für die ausgeprägte Belastung sind hoch individuell. So fehlt bei Frau Glöckner, einer Leitungskraft, zum Zeitpunkt des Interviews seit mehr als einem Jahr die Stellvertretung und damit ein wesentlicher Entlastungsfaktor. Bei Frau Seidel hingegen, die im Interview auch auf ihren Berufseinstieg zurückblickt, kamen verschiedene ungünstige Bedingungen zusammen: der Berufsstart per se, der Berufsstart als Seiteneinsteigerin und die fehlende Unterstützung durch Kolleginnen. Auch Frau Behrens, eine Kita-Leiterin, schildert retrospektiv ein ausgeprägtes Belastungserleben. Additiv wirkten bei ihr: der zwar jeweils kurzfristige, aber sich regelmäßig wiederholende Personalmangel, fehlende Unterstützung durch den Träger, die körperliche Zusatzbelastung, in den Ferien beim Renovieren und beim Kita-Umbau immer wieder zu helfen, die Probleme damit, nach Feierabend abzuschalten, und die Schwierigkeit, nein zu sagen und Grenzen zu setzen.

6.5 Umgang mit Belastungen

Die Fachkräfte setzen sich in hohem Maße mit den Belastungen ihres Berufs auseinander. Frau Jäger formuliert es so: „Das ist ein Beruf, der einen ganz arg zum Reflektieren auffordert.“ Viele weitere Fachkräfte sprechen in den Interviews darüber, wie sie Belastungen überdenken, hinterfragen und einordnen. Mehrere Fachkräfte nehmen gleich zwei grundsätzliche Einordnungen vor: Sie stellen ihre berufliche Belastung einerseits in den Gesamtzusammenhang ihrer Biografie oder ihrer aktuellen Lebenssituation, ihr Bezugspunkt ist dann ganz individuell ihre Person. Und sie finden andererseits, dass Stress-Situationen zu ihrem Beruf gehören, dann wiederum ist ihr Bezugspunkt nicht mehr ihr spezifischer Alltag und ihre spezifische Situation, sondern die Profession an sich. Insofern wird eine erträgliche professions-spezifische Belastung akzeptiert, dies gilt aber nicht für mangelhafte Rahmenbedingungen. Mehrere Fachkräfte sagen nahezu wortgleich, beides, die Lust und die Last, gehören zu ihrem Berufsalltag.

Die Fachkräfte sprechen immer wieder über ihre Belastung, sowohl im privaten Umfeld als auch im Berufsalltag. Dort sprechen die Fachkräfte häufig mit einer ganz bestimmten Kollegin, die sie sorgsam ausgewählt haben: Sie genießt das volle Vertrauen der Interviewpartnerin und ist darüber hinaus besonders kompetent oder besonders ähnlich. Der Kontakt zu dieser Kollegin ist informell und proaktiv angebahnt. Drei der fünf Leitungen berichten von wichtigen Gesprächspartnerinnen, die sie zwar außerhalb der Kindertageseinrichtung, aber immer noch innerhalb des eigenen beruflichen Kontexts finden. Für den Alltag dieser Fachkräfte ist es also von Belang, über Belastungen zu sprechen. Zugleich bleibt es innerhalb der Studie unklar, über was dann genau gesprochen wird und ob dabei andere Belastungen angesprochen werden als im Kontext der Interviews. Auffallend ist außerdem, dass die beiden Männer diese kollegialen Gespräche zur eigenen Entlastung weniger oder gar nicht nutzen, und dass die beiden Leitungen ohne beruflichen Gesprächspartner sagen, dass sie ihre Belastungen in hohem Maße mit nach Hause nehmen. Deutlich wird: Das vertrauensvolle und offene Sprechen über Belastungen stellt eine bedeutende Ressource im Alltag der Fachkräfte dar.

Festzuhalten ist schließlich, dass es den Fachkräften, auch in Situationen hoher Beanspruchung, immer wieder gelingt, Belastungen aufzulösen. In den Interviews

äußern die Fachkräfte dann auch mitunter Freude darüber, dass sie eine schwierige oder anstrengende Situation gemeistert haben. So sagt Herr Arnold:

„Also auch wenn’s stressig ist, finde ich’s trotzdem schön, also es hört sich jetzt zwar komisch an, aber es ist so: Man bewirkt trotzdem ganz viel. Auch in dieser Stress-situation. Also man ist zwar selber gestresst, aber letztendlich hast du, während du total gestresst bist, hast du’s geschafft, dass du alleine mit den Kindern den Tisch abgeräumt hast, dass du alleine mit den Kindern Zähne geputzt hast, und alleine die ersten schon wirklich auf der Matratze, in der Ruhezeit liegen, bis dann die Kollegin wieder zur Unterstützung kommt. Also man ist zwar total auf so einem „Überhaupt-Nicht-Nachdenken! Zack zack-zack-zack!“-Modus, aber man sieht danach, das und das und das ist alles passiert.“

Hier wird neben der Belastung auch die Selbstwirksamkeit der Fachkraft sichtbar: „Man bewirkt trotzdem ganz viel.“ In den Interviews finden sich viele weitere Beispiele: Gemeistert werden Situationen mit ganz unterschiedlichen zeitlichen Dimensionen, hier recht kurzfristig ein Nachmittag, an anderer Stelle der eher langwierige Übergang eines bestimmten Kindes in die Schule; gemeistert werden diese Situationen wie im obigen Beispiel alleine, aber auch zusammen mit dem Team, gemeinsam mit den Eltern und mitunter auch mit Partnern im Sozialraum der Kindertageseinrichtung.

6.6 Stellenwert von Zufriedenheit in den Interviews

Zufriedenheit, Freude und Spaß an der Arbeit nehmen innerhalb der Interviews durchaus einen gewissen Raum ein. Jede einzelne der 14 interviewten Fachkräfte kann Erfahrungen und Aufgaben aus ihrem Berufsalltag schildern, die ihr guttun. Zufriedenheit und Freude werden auch so anschaulich geschildert, dass sie gut nachzuvollziehen sind. Die positiven Momente haben allerdings innerhalb der Interviews keinen so dominanten Stellenwert wie die Belastungen. Dies wird zu verschiedenen Zeitpunkten der Datenerhebung und -auswertung deutlich. So berichten die Peer-Interviewerinnen nach den ersten Interviews, sie würden sich noch mehr Einblicke ins Gelingen wünschen, fänden es aber schwer, dies in den Interviews zu thematisieren, ohne das Thema allzu sehr einzufordern. Auch einige Fachkräfte sprechen innerhalb der Interviews an, dass die Freude an

der Arbeit eher selten so eingehend betrachtet wird wie die Belastung – und dies, obwohl die Freude eindeutig gegeben ist. Insgesamt werden im Zuge der Datenauswertung deutlich mehr Codes zum Thema Belastung als zum Thema Zufriedenheit gesetzt.

Dennoch wird sichtbar: Die Befragten wissen und thematisieren, welche Aspekte und Erlebnisse ihnen in ihrem Arbeitsalltag gut tun. Sie unterstreichen, dass sie immer wieder Freude und Zufriedenheit bei ihrer Arbeit empfinden. Es herrscht eine gewisse positive Grundgestimmtheit und Gewissheit darüber, dass ihr Berufsalltag Freudevolles enthält – und zwar immer wieder aufs Neue.

Darüber hinaus beschreiben einige Gruppenkräfte, dass sie sich die freudvollen Momente in ihrem Arbeitsalltag bzw. die große, fundamentale Freude an den Kindern immer wieder aktiv vergegenwärtigen. Einige Fachkräfte definieren die Freude an ihrer Arbeit auch als Grundvoraussetzung für ihr Tun – und achten darauf, sich diese Freude zu bewahren. Bei mehreren Gruppenkräften ist diese Vergegenwärtigung des Positiven so ausgeprägt, dass man von einer Strategie zur Förderung der eigenen Resilienz sprechen kann.

Im gleichen Maße, in dem die Fachkräfte von individuellen Belastungsfaktoren berichten, sprechen sie auch von ganz persönlichen Aspekten der Zufriedenheit. So findet, wie im Kapitel 7 dargestellt wird, Herr Roth Elterngespräche mithilfe des kitaeigenen Portfolios besonders zufriedenstellend. Frau Richards freut sich darüber, wenn sie mit den Kindern gemeinsam reflektieren kann, wie sie miteinander umgehen. Frau Schuster hat zum Zeitpunkt des Interviews gerade den Umzug mit ihrer Gruppe in neu gestaltete Räume hinter sich, nun ist sie „monster-mega-stolz“, einen Raum „mit Nestgefühl“ geschaffen zu haben. Frau Glöckner schließlich genießt es, dass es in ihrer Einrichtung seit Jahren einen Krippenhund gibt. Und Frau Pohl, eine Leitungskraft, hat sich ihre Arbeit so eingerichtet, dass sie immer noch regelmäßig in der Gruppe tätig ist und freut sich über die vertrauten Beziehungen, die sie weiter mit den Kindern pflegen kann.

7 Ergebnisse zum Themenschwerpunkt Kinder

In diesem Kapitel steht die Arbeit der Fachkräfte mit den Kindern im Vordergrund. Sowohl Gruppenkräfte als auch Leitungskräfte beschreiben Zufriedenheitsfaktoren und Belastungen. Insgesamt sind die Schilderungen der Gruppenkräfte um einiges ausführlicher, weil sie in ihrem Alltag viel mit dem Kind als Gegenüber arbeiten, entsprechend werden sie auch ausführlicher dargestellt. Vergleicht man die Perspektiven der Fachkräfte, dann fällt auf, dass die beiden Männer im Gruppendienst ihre eigenen belastenden Interaktionen mit den Kindern stärker thematisieren als die sieben weiblichen Interviewpartnerinnen im Gruppendienst, die wiederum stark die Freude betonen, die sie im Umgang mit den Kindern verspüren. Kinder werden von allen interviewten Fachkräften als ein immens wichtiges Gegenüber beschrieben, dem sie große Wertschätzung entgegenbringen. Allerdings haben einige Leitungskräfte das Gefühl, die vertraute Selbstverständlichkeit im täglichen Umgang mit den Kindern „verloren“ zu haben. Zwei Leitungskräfte sprechen sehr offen davon, wie hilflos sie sich angesichts von Aggressionen zwischen den Kindern gefühlt haben.

7.1 Zufriedenheitsfaktoren aus Sicht der Gruppenkräfte

Die Fachkräfte im Gruppendienst sprechen ausführlich darüber, dass die Arbeit mit den Kindern für sie hoch positiv besetzt ist. Bei der Auswertung wurden für das Themenbündel Zufriedenheit/Kinder deutlich mehr Codes gesetzt als für das Themenbündel Belastungen/Kinder.

7.1.1 Emotionale Grundhaltung

Was die einzelnen Gruppenkräfte positiv bewerten, ist recht unterschiedlich. Eine emotionale Gemeinsamkeit findet sich bei den weiblichen Gruppenkräften: Sie sprechen freudig über schöne Erlebnisse mit den Kindern. Die Schilderungen umfassen sowohl kleine Alltagsmomente als auch große Transitionen wie den Wechsel in die Schule, die Freude über die gute Beziehung zu den

Kindern und auch die Freude darüber, von den Kindern gemocht zu werden. Die folgenden Zitate sollen die verschiedenen genannten Aspekte und den emotionalen Grundton exemplarisch aufzeigen. Zu jedem der Aspekte finden sich im Interviewkorpus noch weitere Aussagen von anderen Interviewpartnerinnen.

Frau Richards beschreibt, dass sie Alltagsmomente mit den Kindern genießt:

„Und die hauen halt auch manchmal Sachen raus, also da legst dich nieder, also das ist dann halt auch so lustig und so nett, und so, und manche sind auch ein bisschen frech, aber das ist voll okay, also das ist schön, das ist einfach echt.“

Frau Wagner bereitet es Freude, die Kinder längere Zeit in ihrer Entwicklung zu begleiten:

„Also wir machen ja keine Vorschule, und wenn die Großen den letzten Tag hier übernachten, das ist dann halt auch, wenn man die dann so erlebt, und die morgens aufwachen, und dann sieht man die mal, wie sie so sind, ((lacht)) das ist halt schon ganz schön, ja, das bringt halt schon ganz viel Lust, ja, doch. Das ist echt schön, wenn man sieht, wie sie so groß werden einfach, und dann in die Schule gehen, und man sie so begleitet hat, vom Eingewöhnen bis zum Schuleintritt, und das ist schon schön, wenn man merkt: Mensch, jetzt sind sie doch schon so groß.“

Frau Jäger findet es positiv, für die Kinder eine wichtige Bezugsperson zu sein:

„Nachträglich, wenn die Kinder dann in die Schule kommen, und ich treff sie auf der Straße oder aufm Spielplatz, (...) die kommen dann und sagen: Hallo [Vorname Interviewpartnerin]! Und das ist denen total wichtig, dass ich sie seh'. Dann weiß ich: Ja, ich war, ich war lange ein wichtiger Teil in ihrem Alltag.“

Frau Seidel freut sich darüber, dass die Kinder sie mögen:

„Na ja, die kamen freudestrahlend, haben einen umarmt.“

In vielen dieser Schilderungen zum Themenbündel Kinder/Zufriedenheit steckt ein empathisches Annehmen der Kinder in ihrem Kindsein: Frau Richards und Frau Jäger formulieren dies auch ganz explizit. Erstere sagt:

„Kinder sind einfach großartig“, Letztere meint: „Ich find das ein ganz tolles Alter, drei bis sechs. Wo wahn-sinnig viel passiert und die Kinder so wahnsinnig authentisch und echt sind.“

7.1.2 Freude und Zufriedenheit über die Interaktionen

Frau Richards, Herr Roth, Frau Jäger und Frau Wagner betonen außerdem, wie gut ihnen das Prozesshafte, Offene und Emergente in den Interaktionen mit den Kindern gefällt. Sie beschreiben das Kind als ein Gegenüber, das aktiv gestaltet und selbst entscheidet. Die Fachkräfte freuen sich an dessen Eigenständigkeit. Herr Roth freut sich, wenn die Kinder Impulse geben, denn „dann entsteht quasi wieder so ein Freiraum, und dann kommt man auch wieder ganz anders ins Gespräch mit den Kindern“. Frau Richards geht noch einen Schritt weiter, sie verzichtet darauf, ein Ergebnis anzusteuern. Gefragt danach, ob „Gelingen“ für sie wichtig ist, sagt sie:

„Also mir bereitet am meisten Lust, wirklich mit den Kindern zu sein, also wirklich so dieses Beieinandersitzen, zu reden, zu spielen, was zu bauen, was zu entdecken. Und da muss für mich gar kein Ergebnis da sein. Das Ergebnis ist ja dieses Zusammensein, was gemeinsam zu entdecken, oder auch, wenn ich jetzt nicht direkt beim Spiel bin, wenn ich was beobachte, dann ist das ja auch schon etwas, es kommt immer ein Ergebnis raus, das muss ja nicht das sein, was ich mir jetzt einge-bildet hab, das rauskommen muss.“

Das Beisammensein muss auch nicht immer fröhlich sein, wie Frau Wagner erklärt, trotzdem hat es eine positive Qualität:

„Ich glaub auch, wenn ein Kind dasitzt und weint, und dem geht es nicht gut, dass man auch daraus dann einen lustvollen Tag machen kann, weil, mein Gott, das gehört genauso dazu, man ist mal traurig, man mag mal nicht, und dann ist es auch in Ordnung, wenn wir nur mal dasitzen, also wir haben auch Kinder, zu denen ich dann sag: Ja, okay, dann sitzen wir jetzt halt nur mal da, und was macht ihr jetzt? Und wenn sie sagen: Nix, keine Lust was zu spielen! Dann sage ich: Gut, dann sitzen wir.“

7.1.3 Reflexion von Freude und Zufriedenheit

Einige Gruppenkräfte sind sich in hohem Maße dessen bewusst, dass sie aus ihrer Freude für die Kinder auch Kraft schöpfen. Frau Wagner hat es sich zur Angewohnheit gemacht, immer wieder einmal die freudigen Momente Revue passieren zu lassen. Frau Jäger denkt manchmal, wenn die Kinder sie begrüßen: „Ist das schön! Und dann merke ich, okay, dann kann ich auch das andere wieder stemmen.“ Frau Richards und Frau Wagner teilen die Freude auch mit ihren Kolleginnen und Kollegen. Frau Wagner sagt:

„Das erzählen wir uns aber immer gegenseitig, man vergisst sonst die witzigen, schönen Momente, man beobachtet viel, und oft muss man sich selber korrigieren, und sagen: Nee, es ist nicht alles schlecht. Also jetzt haben wir aufgehört im Negativen zu suchen, sondern jetzt suchen wir die positiven Momente, und die schönen Momente. Und da haben wir ganz, ganz, ganz viele, also grad wenn sie im Garten sind, was die da immer erleben und machen, also es ist so schön zu beobachten auch einfach, und die sind dann immer so lustig miteinander ((lacht)), und so gut, also das ist echt schön.“

Frau Richards kann ihre Freude am Kind in Geschichten einbetten, die sie gerne auch ihren Kolleginnen erzählt, auch im Laufe des Interviews erzählt sie zwei. Sie teilt damit ihre Freude an den Kindern auch mit der Interviewerin.

Im Gegensatz dazu steht die Schilderung von Herrn Roth:

„Die Mädels bei uns auf Arbeit, die finden das halt cool, wenn die Kinder immer lächeln und immer freudig durch die Gegend springen, ne. Also sowas macht halt die Mädels vor allen Dingen glücklich. Und ((lacht)) bei mir ist das so: Ich kuck mir das halt an, und freu mich auch darüber, aber das berührt jetzt nicht so heftig mein Herz wie das halt das einer Frau quasi berührt. (...) Ich glaub, das macht die Erzieherinnen bei uns auf der Arbeit schon glücklich, ja. Also für mich ist es halt einfach auch schon so ein Standard, dass die Kinder um mich drum rum glücklich sind und lächeln und zufrieden durch die Gegend gehen, und ich nicht mehr so wirklich viel dazu beitragen muss.“

Herr Roth teilt die „herzberührende“ hoch emotionale Freude seiner Kolleginnen an den Kindern nicht. Damit gerät er (zumindest situativ) innerhalb des Teams in eine singuläre Rolle, er beobachtet die Freude der anderen und reflektiert sie. Das sei an dieser Stelle aus zwei Gründen hervorgehoben: Zum einen wird von keiner anderen interviewten Fachkraft beobachtet und reflektiert, was die Kolleginnen und Kollegen zufriedenstellt oder eben freut. Viele Interviewpartnerinnen, und das wird im Kapitel „Kolleginnen“ noch ausführlicher dargestellt, beobachten und reflektieren allerdings recht aufmerksam, was die Kolleginnen und Kollegen belastet. Zum anderen deutet sich hier womöglich ein Gendermuster an, denn auch der zweite Erzieher spricht vergleichsweise nüchtern über seine Arbeit.

7.2 Zufriedenheitsfaktoren aus Sicht der Leitungskräfte

Wenn die Gruppenkräfte darüber sprechen, was ihnen bei der Arbeit Freude bereitet, wird deutlich erkennbar, dass das Kind zentrales Gegenüber in ihrer Arbeit ist. Für die fünf Leitungskräfte hingegen hat sich das verändert, denn vier von ihnen sind größtenteils oder vollständig vom Gruppendienst freigestellt.

7.2.1 Eingeschränkte Interaktionsmöglichkeiten

Interaktionen mit Kindern sind daher seltener in den Arbeitsalltag der Leitungskräfte eingewoben. Aufgrund ihrer Verantwortlichkeit agieren sie in einem Gefüge von Interaktionspartnern und verschiedenen Anspruchsgruppen. Mehrere Leitungskräfte nehmen in den Interviews ungefragt eine Reihung der Anspruchsgruppen vor. Exemplarisch sei hier Herr Schröder zitiert:

„Strahlende Kinderaugen zu sehen und, sag ich mal, auch zufriedene Eltern, die in Ruhe ihr Kind abgeben können und in Ruhe auf die Arbeit und es dann wiederholen, das sind so für mich die drei tragenden Säulen: Dass die Kinder sich wohlfühlen, dass die Eltern zufrieden sind und ich meine Pädagogen gut unterwegs sehe, dann ist die Aufgabe erfüllt, alles andere sind Zugaben.“

Äußerungen wie diese zeigen, dass die Kinder für die Leitungskräfte immer noch an erster Stelle stehen. Allerdings sind die Leitungskräfte nicht mehr mit der gleichen Selbstverständlichkeit in Interaktionen mit den Kindern eingebunden wie die Fachkräfte im Gruppendienst. Zwei Leitungen empfinden das klar als Verlust: Frau Pohl beschreibt eine hoch emotionale Wertschätzung für die Kinder, sie formuliert es sogar noch stärker als Frau Keller und Frau Richards, die beiden oben zitierten Gruppenkräfte, wenn sie sagt: „Also mich durchströmt immer so viel Liebe und Wärme. Ich hab’ einfach Liebe für die Kinder.“ Deshalb ist es ihr wichtig, auch als Leitung noch mit Kindern in einer Beziehung zu stehen. Sie hat es so eingerichtet, dass sie regelmäßig einmal pro Woche einen Gruppendienst übernimmt und dass sie bestimmte Kinder spielerisch in Routinen der Kindertageseinrichtung einbindet. Von außen betrachtet kann Frau Pohl so ihren Arbeitsalltag in doppelter Hinsicht auf ihre Zufriedenheit hin ausrichten: Erstens kann sie einrichten, dass sie weiter, wenn auch punktuell, direkt für die Kinder arbeitet und indem sie das so einrichtet, nutzt sie zweitens zugleich auch den Spielraum, ihre Arbeitsaufgabe zu gestalten, der ihr als Leitung in besonderem Maße

offensteht. Frau Glöckner hingegen hat diesen Spielraum nicht, sie ist im Vergleich zu früher nur noch wenig im Kontakt mit den Kindern und bedauert dies. Demgegenüber hat eine weitere Leitungskraft den Eindruck, zu viel Zeit in der Gruppe verbringen zu müssen. Für Frau Haas wäre es eine Erleichterung, weniger Zeit in der Gruppe zu verbringen. Dann könnte sie ihren Leitungsaufgaben besser gerecht werden. Der Kindbezug allein macht die Leitungen also auch nicht zufrieden, es kommt auf die gesamte Aufgabenkonstellation an.

7.2.2 Statt spezifischer Interaktionen: Angebote für alle Kinder

Die Leitungskräfte Frau Pohl und Frau Behrens sprechen mit einem gewissen Stolz darüber, wenn sie den Kindern ein besonderes Angebot, wie etwa Waldtage, Ernährungstage, einen zusätzlichen Raum, Englischunterricht oder musikalische Angebote machen können. Das Kind ist hier ein Gegenüber, dem sie etwas Besonderes oder etwas Wertvolles anbieten wollen: eine besondere Aktivität, die sie bereits pädagogisch vorstrukturiert haben. Diese Schilderungen stehen im Gegensatz zur Freude am Emergenten und an den mitunter mikrofeinen Interaktionen mit ganz bestimmten Kindern, die manche Gruppenkräfte beschreiben. Die besonderen Angebote der beiden Leitungskräfte richten sich hingegen an kein bestimmtes Gegenüber, sondern an alle Kinder der Kindertageseinrichtung, bedürfen der Organisation und heben sich vom Alltag ab. Während die Leitungskräfte darauf stolz sind, berichtet von den interviewten Gruppenkräften nur Frau Jäger von einer Freude an „besonderen Aktivitäten“. Sie konnte im Rahmen der Schulfängergruppen auch Angebote zur Verkehrserziehung, Besuche bei Polizei und Feuerwehr sowie Ausflüge ins Theater, Museum und Planetarium anbieten. Für sie stand dabei aber weniger das Angebot und stärker der soziale Aspekt im Vordergrund. Sie betont, dass „solche Sachen verbinden und die Beziehungen zwischen den Kindern und zu uns sehr stärken, pflegen und fördern“.

7.3 Belastungsfaktoren aus Sicht der Gruppenkräfte

Für die Interpretation der Ergebnisse zur Belastung wird die Idee des Interaktionsideals formuliert. Der Begriff wurde im Zuge der Datenauswertung hauptsächlich induktiv entwickelt und ist vorläufig gewählt: Er umfasst

hoch positive Wertvorstellungen davon, wie pädagogische Fachkräfte in ihrem alltäglichen Handeln den Bedürfnissen der Kinder und ihren eigenen pädagogischen Zielen gerecht werden können und sollen. Im Rahmen der Interviews bleibt das Interaktionsideal implizit. Welche konkreten Ziele, Praktiken und Erwartungen die einzelnen Fachkräfte damit verbinden, wird selten konkret formuliert. Wiederholt ausgesprochen und immer wieder betont wird vor allem das Ziel, den Kindern mit dem eigenen Handeln gerecht zu werden. Konzeptionell knüpft die Idee des Interaktionsideals lose an die arbeitspsychologische Denklinie der Übereinstimmung von Personenmerkmalen und Merkmalen der Arbeitssituation an (etwa Kristof-Brown u. a. 2005): Ist diese Deckung hoch (auf Englisch: fit), führt das tendenziell eher zur Arbeitszufriedenheit, ist die Deckung gering, führt das eher zu Belastung. Vor diesem Hintergrund wird angenommen, dass eine zu große Abweichung des eigenen Handelns vom Interaktionsideal belastend ist.⁷

Insgesamt äußern sich die Gruppenkräfte beim Thema Kinder weniger zu den belastenden Aspekten als zur Zufriedenheit. Im Unterschied zu den oben beschriebenen Zufriedenheitsfaktoren kann bei den Belastungen kein durchgehender emotionaler Grundton gefunden werden. Wenn Belastungsfaktoren inhaltlich beschrieben werden, sind sie deutlich stärker individuell ausdifferenziert. Die folgende Darstellung arbeitet daher verstärkt mit einzelnen Zitaten und Deutungen.

7.3.1 Belastungen im Rahmen eigener alltäglicher Interaktionen

Zwei Fachkräfte, nämlich die beiden Männer, beschreiben mehrere alltägliche Situationen als belastend, in denen es – unabhängig von externen Faktoren – um die Interaktion mit den Kindern geht. Seitens der weiblichen Fachkräfte scheinen derartige Schilderungen zu fehlen oder blieben auch beim mehrfachen Codieren unentdeckt. Die beiden Männer schildern recht unterschiedliche Situationen. Gemeinsam ist den Situationen, dass es sich um Mikrosituationen handelt, keine davon ist groß oder schwerwiegend, keine stellt die grundsätzliche professionelle Handlungsfähigkeit in Frage, keine reicht über den Tag des Geschehens hinaus. Für die Studie

⁷ Diese gedankliche Linie ist mit dem Konzept des „secondary appraisals“ im transaktionstheoretischen Stress-Modell vereinbar, denn auch dort geschieht ein Abgleich.

sind sie von besonderem Interesse, weil hier Fachkräfte direkt die eigenen (Mikro-)Interaktionen thematisieren. Die beiden Männer bringen zur Sprache, dass es im regulären Kita-Alltag mitunter anstrengend sein kann, die Interaktion zusammen mit den Kindern zu gestalten und für beide Seite fruchtbar zu halten.

Sie thematisieren, dass die Kinder emotional recht unterschiedlich gestimmt sein können. Exemplarisch sei das folgende Zitat von Herrn Arnold genannt, das die Lebendigkeit der Kinder dem vorhersehbaren Funktionieren von Maschinen gegenüberstellt (vgl. Baethge 2013 zur interaktiven Arbeit):

„Und die Maschinen in der Industrie funktionieren jeden Tag gleich, und bei uns ist es so, jeden Tag ist jeder anders, also wir haben jeden Tag 25 andere Kinder, die die gleichen Charaktereigenschaften haben, aber die wirklich völlig anders drauf sein können.“

Eigene emotionale Verfassung

Umgekehrt äußern beide Interviewpartner auch selbstkritisch, dass sie je nach ihrer eigenen emotionalen Verfassung die Interaktionen mit den Kindern großzügiger oder strenger gestalten. So erzählt Herr Roth, dass er zu Beginn seiner Berufstätigkeit erst lernen musste, gegenüber den Kindern nicht mehr laut zu werden. Herr Arnold beschreibt, wie er je nach seiner Verfassung unterschiedlich viel Spielraum ermöglicht:

„Beim Malen ist es häufig dann so, dass die Kinder ihr Bild einfach gerne fertigmachen würden, was auch wirklich verständlich ist. Das Verständnis [dafür] hat man dann an Tagen, wo man wirklich gut drauf ist, mehr. Dann sagt man [zum Kind]: Ah ja! Aber ich habe doch gerade eben gesagt, du sollst jetzt aufhören und aufräumen. [Kind:] Aber ich mag es noch fertigmachen! Und wenn man einen guten Tag hat, dann geht man mehr drauf ein, da sagt man: Ah okay. Jetzt gucken wir, jetzt haste gerade die rosa Farbe in der Hand. Jetzt fehlt dir ja nur noch das Gesicht, das auch rosa ist, oder? Was muss noch alles rosa gemacht werden? Dann machst du das noch schnell fertig. Aber dann räumst du bitte ganz zackig auf, weil die anderen stehen schon fast alle. An Tagen, wo die Last ein bisschen größer ist, wo man diesen Druck bisschen mehr hat, da sagt man einfach [zum Kind]: Nee, aber jetzt musst du aufräumen! Man versucht vielleicht sogar, dem Kind irgendwie den Stift aus der Hand zu nehmen und sagt: Und jetzt stellst du dich an! [für die nächste Aktivität, mutmaßlich Essen]. Das Kind ist natürlich gefrustet, man ist selber natürlich gefrustet, irgendwo. Und dann

danach merkt man: Oh, eigentlich war's jetzt total das Falsche, oder eigentlich hätte ich es jetzt wirklich noch mal mit erklären versuchen können. Oder ich hätte sagen können: Schau mal, jetzt, jetzt ist es wirklich [spät], jetzt pressiert's, jetzt machste noch den Punkt fertig da oder den Strich und dann räumste ganz zackig auf. Aber mehr geht wirklich nicht mehr.“

Hier wird das Kind als Interaktionspartner sichtbar, dem der Interviewpartner mal mehr, mal weniger Geduld entgegenbringt. Bemerkenswert sind hier zwei Dinge: Zum einen ist Herrn Arnold in hohem Maße bewusst, dass seine emotionale Verfassung seine Interaktionen beeinflussen kann. Er reflektiert dies kritisch, gleicht sein Agieren mit seinem eigenen Interaktionsideal ab und behält dabei auch das Kind im Blick („das Kind ist gefrustet, man ist selber gefrustet“). Zum anderen wird hier ganz explizit, wie sich Belastung auf der Mikroebene als „Druck“ auf die Interaktionen mit den Kindern auswirkt. Das Kind ist damit sowohl Auslöser als auch Rezipient im Stressgeschehen.

Es bleibt unklar, warum andere Fachkräfte in den Interviews vergleichsweise wenig darüber sprechen. Möglicherweise gelingt es ihnen eher, die eigene Anstrengtheit aus den Interaktionen mit den Kindern herauszuhalten, möglicherweise ist es ihnen nicht bewusst, möglicherweise ist es für sie kein Interviewthema. Interessanterweise beschreibt eine andere Gruppenkraft, Frau Richards, wie sie eine nicht gelungene Interaktion im Nachhinein gemeinsam mit den Kindern reflektiert:

„Was ich ganz toll finde ist, was so richtig Lust macht, ist, wenn man gemeinsam mit den Kindern reflektieren kann. Da kann man auch mal, wenn man sich vielleicht mal im Ton vergriffen hat, da kann man sagen: Mensch, du, das war jetzt nicht so toll, gell, dass ich jetzt laut geworden bin, aber ich hab' mich grad so geärgert. Und dann ist das vergessen, die sagen: Ja, okay, passt.“

Keinen Zugang zu den Kindern finden

Herr Roth tut sich manchmal schwer, situativ Zugang zu den Kindern zu finden. Ausgangspunkt ist auch hier die emotionale Verfassung der Kinder. Belastend ist für ihn nicht die Verfassung per se, sondern ihre Konsequenz. Er erzählt:

„Aber es gibt eben auch Tage, da macht jeder sein eigenes Ding, und du kriegst die Gruppe gar nicht zusammen ((lacht)), überhaupt nicht, und dann wird's schon auch zur Last. Die sind dann halt einfach nicht da dran interessiert, dass man ein friedliches Miteinander hat an dem

Tag. Sondern die kommen da auf Krawall gebürstet schon in den Kindergarten, weil sie privat irgendwas haben. Die Tage sind zwar selten, aber die gibt's. Und dann steht man halt da und ((lacht)) dann kann das auch schnell zur Last werden. Weil dann probiert man's freundlich, und dann probiert man's streng, und dann versucht man über irgendwelche Methoden, die man sich im Laufe der Zeit dann mal zugelegt hat, die Situation irgendwie an die Kinder ranzutragen und das mit denen dann zu gestalten. Und ich finde dann keinen richtigen Zugang, und das sind dann so Tage, wo ich dann immer denke: Gut; game over. ((lacht)) Dann lasst mich alle in Ruhe.“

Auch hier beschreibt der Interviewpartner die Kinder ganz deutlich als Gegenüber. Zusammen mit diesem Gegenüber strebt er als Interaktionsideal ein „friedliches Miteinander“ an. Dieses Streben jedoch erfüllt sich nicht. Ihm gelingt es nicht durchgängig, mit der emotionalen Verfasstheit der Kinder umzugehen (ein Kernelement der interaktiven Arbeit). Zugleich benennt er hier als Grundvoraussetzung für das interaktive Arbeiten das „friedliche Miteinander“. Man könnte von einer Mikro-störung des friedlichen Miteinanders sprechen. Der Interviewpartner wählt für die Beschreibung eine Metaphorik, die dem Computerspiel entlehnt ist: „Game over.“ Eine derartige Metaphorik ist eine bemerkenswerte Technisierung eines fundamental sozialen Prozesses, hilft dem Interviewten aber vermutlich, das Geschehen besser zu verstehen (Lakoff/Johnson 1980). Innerhalb dieser Metaphorik wäre für ihn ein „Rebooting“ nötig, um wieder handlungsfähig zu sein.

Störung durch die Kinder

Herr Roth berichtet auch davon, dass er mitunter auch Störungen durch die Kinder selbst als Belastung empfindet:

„Und dann komm ich da halt rein [ins Atelier, für das der Interviewpartner zuständig ist, und wo er gerade seinen Arbeitstag beginnt] und dann sitzen da, keine Ahnung, vier Mädels und malen halt ganz toll. So, dann geh ich erst mal hin und sag zu denen: Guten Morgen! Und dann wird so ein bisschen rumgefrotzelt, und dann fängt man selber an mitzumalen. Und so stimmt man sich erst mal so auf den Tag ein: Wie ist denn jetzt überhaupt grad so die Stimmung? Haben sie Bock, irgendwas mitzumachen oder sind sie eher grad so in ihre eigenen Sachen vertieft? Lass ich die lieber in Ruhe? Und wenn man dann halt in so 'ner Symbiose mit den Kindern unterwegs ist, und dann geht die Tür auf, und dann kommen halt zum Beispiel ((lacht))

drei vierjährige Jungs rein, die meinen, sich die Scheren einfach mal aus'm Schrank nehmen zu müssen und dann so umherzuwerfen oder weiß der Geier ((lacht)). Na, dann bricht das natürlich diese Konzentration auf, und ich geh sofort in 'ne andere Situation rein; der Zauber von der Mädchengruppe ist dann natürlich auch aufgehoben, weil die interessieren sich dann ja auch, was passiert da jetzt mit [Vorname Interviewpartner] und den drei vierjährigen Jungs, die da gerade Scheren rumschmeißen.“

Deutlich erkennbar ist in diesem Abschnitt das Interaktionsideal, sich auf die Kinder einzustellen, dann in eine „Symbiose“ mit ihnen zu kommen, auch einen gewissen „Zauber“ insbesondere mit den Mädchen zu erleben. Gestört wird dies durch die drei Jungen, die als eigenständige Akteure eine ganz andere Art der Interaktion fordern. Diese Herausforderung kann als belastend erlebt werden.

Dynamiken und Konflikte der Kinder untereinander

Auch das Agieren der Kinder untereinander stellt für einen der Interviewpartner einen Belastungsfaktor dar. Herr Arnold erzählt:

„Das gibt's auch, dass man in den Garten geht, und dann treten so viele Konflikte auf, dass wirklich die Kinder schon wieder bei einem Schlange stehen, weil was passiert ist, der eine hat gehauen, der andere hat geschubst, einer hat gezwickt, einer hat was Gemeines gesagt oder einen bloß auch böse angeguckt. Wo wirklich die Bedürfnisse von den Kindern so auf die Aufmerksamkeit [des Interviewpartners] geht, weil wirklich die Kinder untereinander sehr viel Konflikte haben an dem Tag.“

Auch hier werden Kinder wieder als Gegenüber sichtbar, die autonom agieren. Nur gemeinsam mit ihnen kann der Interviewpartner wieder ein „friedliches Miteinander“, wie es Herr Roth oben nannte, herstellen. Das kann mitunter mühsam sein. Interessant ist, dass Herr Arnold die Häufung von Konflikten mit einem besonderen Ort, nämlich dem Garten, verbindet.

Frau Beck (die als Sprachförderkraft nicht mehr permanent in einer Gruppe agiert, sondern ihr Team anlassbezogen unterstützt) erzählt, dass ihre Kolleginnen und Kollegen Kinder in der Gruppe hätten, „wo einem nichts mehr einfällt“, bei denen also die üblichen Routinen versagen. Sie kommt auf ein Kind im Besonderen zu sprechen:

„Die ha'm auch 'n paar Cracks in der Gruppe, da fällt einem auch nicht wirklich viel ein ((lacht)) im Moment.“

Wo ich aber hoffe, dass ich durch bestimmte Aktionen vielleicht 'n bisschen auch als Unterstützung gesehen werde. Ich hab jetzt gesagt, ich würd den einen Jungen vielleicht auch mal filmen, nur diesen Jungen in seiner Aktion. Damit man den Eltern das auch spiegeln kann, was da passiert. Der geht nämlich durch die Gruppe und macht Busch! und haut irgendjemandem eine, und haut hier was um, haut da was um, er spielt aber nicht. ((betont)) Er kann nicht spielen! Wenn man den ganzen Tag so'n Kind da hat, da muss ja einer quasi die ganze Zeit hinterherrennen ((lacht)), und trotzdem macht der noch Mist.“

Frau Beck beschreibt hier also ein Kind, dessen destruktives Potenzial – aus ihrer Sicht – erheblich ist, so dass „einer“ (also eine Fachkraft) eigentlich nur noch damit beschäftigt wäre, dieses Kind den ganzen Tag zu beaufsichtigen. Die Möglichkeiten zur interaktiven Arbeit werden hier als von vornherein eingeschränkt angesehen. Das Handeln reduziert sich darauf, das Kind und die anderen Kinder vor Schaden zu bewahren, es zu beaufsichtigen. Die Gründe für die erheblich eingeschränkten Möglichkeiten zur Interaktion werden dem Kind zugeschrieben, und damit externalisiert, denn das Kind ist „so ein Kind“, ein „Crack“, der als Belastung empfunden wird.

7.3.2 Äußere Belastungsfaktoren

Die Fachkräfte beschreiben diverse Faktoren, die zur Belastung für die Arbeit mit den Kindern werden können und die sie selbst nicht beeinflussen können.

Aufnahme eines Studiums

Frau Richards hat nach langjähriger Berufspraxis als Erzieherin ein kindheitspädagogisches Studium begonnen. Obwohl ihr das Studium großen Spaß macht, hat es sie anfangs stark verunsichert und ihr Verhalten gegenüber den Kindern belastet:

„Am Anfang meines Studiums hat es mich gescheit durchgeschüttelt, ich bin mir wie eine Berufsanfängerin vorgekommen, weil so ganz stark diese Metaebene mit reinkommt. (...) ich bin mir wirklich vorgekommen wie eine Berufsanfängerin, und wusste nicht mehr, wie gehe ich jetzt mit den Kindern um, das ist total verrückt, ja, wenn man so viele Berufsjahre hat.“

In diesem Fall war das alte Interaktionsideal, das auf dem in „vielen Berufsjahren“ erworbenen Erfahrungswissen gründete, ins Wanken gekommen. Es muss durch die hinzugekommene Theorieebene des Studiums neu entwickelt werden. Diese Phase der Neudefinition wurde von der Interviewpartnerin als belastend erlebt.

Kündigung wegen des Arbeitsklimas

Frau Seidel hatte sich entschieden, die Kindertageseinrichtung zu wechseln, weil sie den „Umgangston“ dort nicht mehr ertragen konnte. Das Abschiednehmen ist für sie ein belastendes Erlebnis:

„Ich hab mich schon auch tatsächlich eben so ein bisschen verpflichtet gefühlt, den Eltern und Kindern gegenüber, weil ich mir dachte, dass ich die jetzt wieder ihrem Schicksal überlasse, andererseits hab ich es aber auch selber psychisch nicht mehr ausgehalten.“

Das Verlassen der Kinder widerspricht ihrem Interaktionsideal, demzufolge sie ihnen eine dauerhafte gute Fürsorge angedeihen lassen möchte. Durch ihren Abschied handelt sie dem Ideal zuwider und macht sich Vorwürfe.

Private Lebensumstände

Frau Seidel geht auf ihre Doppelrolle als Erzieherin und Mutter ein:

„Aber ich hab halt zu Hause noch mal ein Kindergartenkind, und ich bin eigentlich 24 Stunden mit Kindergarten konfrontiert, oder mit dem Alter. Und ich freue mich schon darauf, dass die Kinder irgendwann älter werden, und ich dann einfach eine andere Altersgruppe hab. Weil ich nachmittags schon oft auch fertig bin, und dann will meine Tochter noch eine Freundin [einladen], und dann ist die Bude wieder voll, und ich denke mir nur noch so: Geht alle raus.“ ((lacht))

Interessant ist, dass hier ein „Zuviel“, also ein Übermaß an Belastung angesprochen wird, das sich direkt auf die Kinder bezieht (und nicht wie bei vielen anderen Fachkräften auf Strukturen oder Arbeitsbedingungen). Dieses Übermaß entsteht aber nicht in der Kindertageseinrichtung, sondern zu Hause und dort nur situativ, nämlich wenn das eigene Kind noch andere Kinder einladen will. Keine der Interviewpartnerinnen spricht hingegen von einer übermäßigen Belastung durch die Kinder in der aktuellen Arbeitssituation der Kindertageseinrichtung.

Personelle Rahmenbedingungen

Hierzu äußern sich mehrere Interviewpartnerinnen. Exemplarisch zitiert sei hier Frau Jäger. Auf die offene Frage, was belastend für sie sei, antwortet sie:

„Das haben Sie wahrscheinlich auch schon 1000 Mal gehört, ich will's auch gar nicht so nölig sagen. ((lacht)) Ich will's gar nicht [sagen, aber], anstrengend ist, wenn man halt umdisponieren muss aufgrund von Personal-mangel. Also, wenn's am Personal hängt und man nicht

so arbeiten kann, wie man sich das halt eben vorgestellt hat, oder man hatte z. B. irgendwie was draußen geplant und dann heißt's: Nee, drei vier Kolleginnen sind krank, das geht nicht. Und man fährt dann so 'ne Schiene, dass es halt läuft. Und das ist irgendwie halt mehr Betreuung als wirklich jetzt fördern.“

Aufgrund von unvorhergesehenem Personalausfall muss sich Frau Jäger kurzfristig von ihren Vorstellungen und Plänen für den Tag verabschieden und sich darauf beschränken, dass die Betreuung der Kinder überhaupt gewährleistet ist, „dass es halt läuft“. Diesen Punkt sprechen mehrere Gruppenkräfte an. Situativ sind ihre Interaktionen mit den Kindern dann eingeschränkt. Dies tritt so häufig auf, dass es als grundlegendes Problem angesehen wird (vgl. Kap. 10). Mit Blick auf das Interaktionsideal entsteht die Belastung durch die Diskrepanz zwischen dem intendierten Fördern und dem schlichten Betreuen.

Das Agieren einzelner Teammitglieder

Auch die Interaktionen der Kolleginnen und Kollegen mit den Kindern können als eine Störung der eigenen Interaktion gedeutet werden, und zwar auf zwei Ebenen: Wenn sich eine Kollegin oder ein Kollege direkt in eine Interaktion mit Kindern einschaltet und stört oder wenn eine Kollegin wenig feinfühlig mit den Kindern umgeht, also anders als es dem eigenen Interaktionsideal entspräche. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Kapitel 7.

Krankheit oder schwierige Lebensumstände der Kinder

Unter dem Punkt Zufriedenheit wurde bereits gezeigt, dass viele Interviewpartnerinnen den Kindern emotional und empathisch zugewandt sind. Diese Empathie kann mitunter auch belastend sein, wenn Kinder etwa krank in die Kindertageseinrichtung kommen, chronisch krank sind oder schwierige soziale Hintergründe haben. Hier wird ein Kernprinzip der interaktiven Arbeit sichtbar: die Emotionsarbeit.

Frau Jäger und Frau Richards reißen außerdem kurz an, dass es Kinder gibt, die die Fachkräfte anspucken, treten oder beißen. Dies wird von diesen jedoch nicht per se als belastend erlebt. Belastend ist vielmehr die Anstrengung, die es erfordert, diese Situation zusammen mit den Kindern wieder aufzulösen. Der Hintergrund der einzelnen Kinder wird sensibel und empathisch mitbedacht, Labellings (Zuschreibungen) wie „schwierige Kinder“, oder „verhaltensauffällige Kinder“ fehlen in dreizehn

von den insgesamt 14 Interviews.⁸ Frau Jäger ärgert sich, wenn so über Kinder gesprochen wird:

„Ich kenn schon auch Kolleginnen, die irgendwie schnell sagen: Hach ja, wir kennen ja unsere Pappenheimer und diese Kandidaten. Und so diese Begriffe für Kinder oder so Bezeichnungen [verwenden], wo ich so denk: Pfff, woah, sag mal!“ ((lacht))

7.4 Belastung aus Sicht der Leitungskräfte

Die Leitungskräfte sind erheblich seltener als die Gruppenkräfte in alltägliche Interaktionen mit den Kindern eingebunden, sie sprechen daher auch deutlich weniger über die damit verbundenen Belastungen. Zwei Leitungskräfte, Frau Pohl und Frau Behrens, schildern, wie aus Konflikten zwischen Kindern Situationen entstanden sind, die als Mikrokrise gedeutet werden. Dabei thematisieren die beiden Leitungen auch sehr klar ihr Gefühl der Hilflosigkeit.

Frau Behrens erinnert sich an ein Kind, das sie immer besonders im Auge behielt. Sie erzählt, was sie erlebte, als sie einmal wegen Personalmangels die Kinder kurz allein lassen musste:

„Ich hab' gewusst: Ich bin nicht einmal eine Minute weg von der Gruppe, und dann hab ich noch geschaut: Wo ist er? Aha, der ist jetzt gerade da auf der Lesecouch und liest da ganz interessiert ein Buch. Und da hab' ich mir gedacht: Ja, der ist da jetzt noch beschäftigt. Bis ich zugeperrt hab, kann ich die Gruppe jetzt verlassen. Geh ich raus, dann hat aber irgendein Kind aus der Bauecke über den geredet, und er hat seinen Namen gehört und rennt rüber, macht so wie beim Kickboxen, tritt ihm die Nase ein, komm ich rein und [finde] das Kind blutüberströmt, und der steht ganz entsetzt daneben. Und dann hab' ich in meiner Hilflosigkeit – ich musste, ich wollte zuerst das Kind versorgen, ich konnte jetzt nicht erzieherisch tätig werden und dem anderen das irgendwie verbieten oder so. Und dann, da komm ich dann auch so in einen Konflikt: Wie gehe ich jetzt richtig auf den ein? Dass der das jetzt nicht machen darf, und eigentlich muss ich ja fürs Opfer da sein. Und alle anderen Kinder schauen zu: Wie reagiert die jetzt? Das ist ja dann wie so 'n Nachläufer, die ahmen das ja dann auch nach. Und da hab ich mich dann echt

⁸ Frau Beck spricht ironisch von „Cracks“.

nicht in der Hand gehabt. Ich hab den gepackt und hab den geschüttelt und hab gesagt: Du bist ja wohl wahnsinnig! Hab's ihm einfach mal so gesagt in dem Moment, damit ich meine Wut und Enttäuschung mal loswerden [kann]. Und das darf ich eigentlich als Professioneller nicht machen, aber sowas ist mir dann halt auch passiert. Und dann hab ich aber trotzdem noch die Kurve gekriegt und hab gesagt: Wir müssen den jetzt verarzten. Schau mal, was du gemacht hast! Und dann musste der das halt wieder gut machen und dann hat er ihm halt einen Kühlbeutel hingehalten und lauter so Sachen.“

Frau Behrens schildert hier (übrigens im Peer-Interview), was sie „als Professionelle“ eigentlich gar nicht tun darf, was ihr aber trotzdem „passiert“ ist: Sie schüttelt ein Kind und nennt es „wahnsinnig“. Diese Interaktion mit dem Kind kann sie nicht mehr so gestalten, wie es ihr angemessen erscheint, denn ihre Wut und Enttäuschung sind zu groß. Hier werden zwei Dinge sichtbar: Erstens wird deutlich, dass die Regulation der eigenen Emotionen essentiell ist für die interaktive Arbeit, und dass eine misslungene Regulation für die Fachkräfte belastend sein kann. Zweitens illustriert die geschilderte Situation auch drastisch, dass die Kinder unmittelbar und negativ von der Belastung der Fachkräfte betroffen sein können.

Frau Behrens erzählt des Weiteren, wie sie als Leitung dafür verantwortlich war, die Situation im weiteren Verlauf mit allen Beteiligten zu klären. Auch sie muss wie die Fachkräfte im Gruppendienst wieder für ein „friedliches Miteinander“ sorgen, ihre Gegenüber sind dabei aber nicht nur die Kinder, sondern auch deren Eltern („der Großteil der Eltern wollte, dass dieses Kind rauskommt aus dem Kindergarten“) und der hinzugezogene Psychologe. Das Kind blieb schließlich in der Kindertageseinrichtung.

Frau Pohl hat ähnliches erlebt, einen „Fall“, wie sie es nennt:

„Wir hatten im Moment vor zwei Tagen jetzt so 'nen Fall gehabt, wo ein Kind ein anderes Kind mit 'm Stein beworfen hat, das Kind hat auch 'ne Kopfplatzwunde.“

Auch Frau Pohl erlebt das Geschehene sehr emotional, als eine kurzzeitige krisenhafte Zuspitzung. Sie erzählt weiter:

„Ich bin dann sogar erschrocken – mich, mich ((stockend)) trifft das dann. Und ich kann, dann gar nicht damit umgehen, weil die Eltern dann so böse auf mich sind, oder sagen wir mal, nicht auf mich, aber ((stockend)) ich fühl mich dann so betroffen.“

Es ist bemerkenswert, in welcher Offenheit die Interviewpartnerin ihre Betroffenheit benennt, auch das Gefühl, emotional mit dem Vorfall nicht umgehen zu können. Sie reflektiert diese Hilflosigkeit:

„Ich kann dann dem Kind, das den Stein geworfen hat, dem kann ich gar nichts entgegensetzen. Ich hab dann mit dem Kind gesprochen, hab ihm dann auch meine Betroffenheit gezeigt. Und dann einen Tag später, da ist der weinend zusammengebrochen, der hat so geweint! Zuvor hatten wir gesagt: Der bewegt sich gar nicht im Gesicht, man spürt gar keine Regung, was das mit ihm macht. Und dann, einen Tag später, sitzt er neben mir, und dann geht das von jetzt auf gleich. Und ich war dankbar, dass ich neben ihm sitzen konnte und ihm dann wirklich auch noch mal schützend ihm diesen Raum gegeben habe doch loszulassen. Dann hab ich die beiden, Opfer und ((lacht)) Verbrecher, aber liebevoll, nicht böse gemeint, noch mal miteinander in Kontakt gebracht, dass auch das Opfer keine Angst hat.“

Frau Pohl beschreibt hier, dass sie an die Grenzen ihres professionellen (und zugleich emotionalen) Repertoires kommt: Sie ist erschrocken und betroffen, ihr fehlt etwas, das sie dem Handeln des Kindes entgegensetzen kann. Auch hier, in dieser krisenhaften Zuspitzung, sieht man wieder ein Interaktionsideal, nämlich das der konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Kind: Dem Handeln des Kindes soll etwas „entgegengesetzt“ werden. Problematisch für die Interviewpartnerin ist hier nicht das Kind, belastend sind vielmehr die eigenen Gefühle der Betroffenheit und das eigene kurzfristige Nicht-mehr-Weiterwissen.

8 Ergebnisse zum Themenschwerpunkt Kolleginnen und Kollegen bzw. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Dieses Kapitel stellt vor, welche Zufriedenheitsfaktoren und welche Belastungen die Fachkräfte beschreiben, wenn sie über ihre Kolleginnen, ihre Kollegen und ihr Team sprechen. Auch in diesem Kapitel stehen die Schilderungen der Fachkräfte im Gruppendienst etwas stärker im Vordergrund, weil sie dichter und intensiver sind als die recht knappen Aussagen der Leitungskräfte.

Für die Gruppenkräfte hat das Thema recht unterschiedliche Valenzen. Positiv, wohltuend und entlastend wirkt es auf sie, wenn sie sich im Team angenommen fühlen und sie in einer vertrauensvollen Beziehung mit einer Kollegin stehen, mit der man besonders offen sprechen kann. Dies gilt für die weiblichen Fachkräfte. Die beiden männlichen Fachkräfte hingegen verfügen in ihrem Berufsalltag über kein vergleichbares informelles Gegenüber. Keiner der beiden Interviewpartner bewertet dies als negativ, aus der analytischen Außenperspektive fehlt ihnen allerdings eine Ressource. Belastend ist es für einige (weibliche) Interviewpartnerinnen, wenn einzelne Kolleginnen oder Kollegen nicht so feinfühlig mit den Kindern umgehen, wie es dem eigenen Interaktionsideal entspricht. Erstaunlicherweise wird dies gegenüber der betreffenden Kollegin eher nicht angesprochen, die Belastung bleibt damit bestehen. Insgesamt können Kolleginnen und Kollegen also Rückhalt oder Belastung sein.

Die Leitungskräfte sind gegenüber dem Team in einer Führungsrolle und damit in einer asymmetrischen Position, auch wenn einige Leitungen weiterhin den Terminus „Kolleginnen“ verwenden, wenn sie von ihrem Team sprechen. Vertrauensvolle aufgabenbezogene kollegiale Gespräche spielen auch für die Leitungen eine große Rolle, finden allerdings außerhalb der Kita statt, mit Gesprächspartnern, die auch Verantwortung im Arbeitsfeld Kita tragen. Zwei Leitungen fehlt ein derartiges Gegenüber. Es fällt auf, dass diese beiden deutlich stärker belastet sind als ihre drei Kolleginnen und Kollegen, die sich regelmäßig austauschen können.

8.1 Zufriedenheitsfaktoren bei den Gruppenkräften

Positiv empfinden die Interviewpartnerinnen im Gruppendienst vor allem den Rückhalt auf Teamebene und die informellen kollegialen Gespräche auf einer dyadischen Ebene. Wenn die Gruppenkräfte (und auch manche Leitungskräfte) über diesen Zufriedenheitsaspekt sprechen, hat das eine andere emotionale Qualität als die Freude über die Kinder, die im vorhergehenden Kapitel beschrieben wurde. Beim Thema Kolleginnen, Kollegen und Team ist die emotionale Färbung weniger deutlich, sie kann vor allem als beruhigend, bestärkend sowie als Schutzfaktor im Sinne von Aaron Antonovsky (1979) verstanden werden.

8.1.1 Eins-zu-eins-Gespräche

Fast alle weiblichen Interviewpartnerinnen im Gruppendienst erzählen von einer Kollegin, mit der sie sich vertrauensvoll austauschen können. Der Austausch mit der Kollegin ist von der Fachkraft selbst informell gebahnt worden und wird im Interview oft über Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten begründet. Hier erklärt Frau Schuster, mit wem sie sich bevorzugt austauscht:

„Also es gibt den Spruch: Man kann sich riechen, oder man kann sich nicht riechen. Es gibt menschliche Chemie, und es gibt Kollegen, da merke ich, der Draht ist ganz gut, und mit der kann ich auch gut zusammenarbeiten, da findet so dieser Austausch statt, wo ich dann auch zu ihr sag: Mensch, mach ich es [richtig?]. Also wo ich direkt frag: Ist das so in Ordnung, wie ich das mache? Wo ich auch das Zutrauen, das Vertrauen hab, wo ich auch Kritik annehmen kann. (...) Das ist auch eine Altersfrage, es gibt verschiedene Denkweisen oder Einstellungen, auch welche Lebenserfahrung man hat, was man so im Rucksack hat, oder ob man Familie hat, und da gibt es dann wirklich, ja, gewaltige Unterschiede, wo man sagen kann, mit dem kann ich jetzt in der Tat drüber reden. Ich hab jetzt eine Kollegin, die selber Mama ist, ich meine, ich hab sogar zwei, und dann sagt sie: Bei uns genauso. Dann denke ich immer: Oh, Gott sei Dank, genauso! Und das ist dann angenehm.“

Auch Frau Seidel spricht nicht nur über die Qualität und Tiefe des vertrauensvollen Austauschs, sondern über die Gemeinsamkeiten, die zwischen der Kollegin und ihr bestehen, nämlich der gleiche Arbeitsbereich und der Bezug zur Tochter der Interviewpartnerin:

„Also ich hab eine Kollegin, mit der ich mich sehr gut verstehe, und von der ich auch mit am meisten lerne. Die

war auch Erzieherin meiner Tochter. Und der vertraue ich blind, und die ist für mich einfach Wahnsinn, die ist ein ganz toller Mensch, und ein ganz toller Charakter, und eine irrsinnig gute Erzieherin, und die ist natürlich auch manchmal irgendwie genervt, oder so, ich glaub schon, dass wir uns da ganz gut austauschen, und wenn ich irgendwelche Fragen hab, oder unsicher bin, ich hab keine Hemmungen, die dumme Fragen zu fragen, weil sie dafür volles Verständnis hat, und das halt auch positiv bewertet.“

Im vertrauten kollegialen Gespräch geht es, soweit innerhalb der Interviews erkennbar, um die eigenen Interaktionen mit den Kindern. Auch wenn die Interviewpartnerinnen in den Interviews nicht darauf eingehen, welche Interaktionen sie besprechen, so wird doch deutlich, wie offen sie die pädagogische Arbeit erleben: Es gibt viele Möglichkeiten des Interagierens mit den Kindern, kein simples Richtig oder Falsch, das eigene Handeln wird expost hinterfragt und besprochen. Dabei bleibt unklar, ob seitens der Kollegin nur Bestätigung oder auch kritische Anmerkungen gesucht werden.

Es sei an dieser Stelle noch ein dritter Interviewausschnitt vorgestellt, und zwar von Herrn Roth. Auch er hat die Möglichkeit, kollegiale Gespräche zu führen, auch er schätzt sie sehr. Doch im Unterschied zu seinen weiblichen Kolleginnen, die für sich stabile Beziehungen zu ihrer besonderen Gesprächspartnerin gebahnt haben, und für die es eine Selbstverständlichkeit ist sich auszutauschen – sogar dann, wenn man, wie die Interviewpartnerin im eben vorgestellten Ausschnitt, überlegt, ob man die Kollegin vielleicht auch nervt, ergeben sich solche Gespräche für ihn nur zufällig. Er erzählt:

„Oh, was ist noch entlastend? (...) Also, ich hab eine Kollegin zum Beispiel, die hat's fachlich absolut auf'm Kasten, und die kann Dinge auch wunderbar mit einfachen Worten erklären, und die, ich weiß nicht warum, aber die hat so 'ne gute Draufsicht auf Dinge. Und die hat so die Fähigkeit, so von oben da draufzugucken und zu analysieren: Das hat jetzt quasi dazu geführt, dass der und der Zustand jetzt halt einfach herrscht. Und da musste dir keine Sorgen machen! Den Zustand, den wird's nicht immer geben, sondern der ist dann morgen halt wieder anders. Und wenn ich mit der Kollegin dann durch Zufall halt gerade einfach an der Seite arbeite, also zum Beispiel im Garten, gibt's dann immer wieder so Situationen, da arbeite ich dann mit ihr zusammen, weil im Garten trifft sich dann quasi das gesamte Volk ((lacht)) von Erziehern und Kindern, und sonst ist man ja schon

räumlich auch voneinandergetrennt; und wenn ich dann im Garten stehe und dann halt so von meinen Wehwehchen da irgendwie erzähle und die fragt dann eben auch immer die wichtigen Fragen dazu, die das dann für mich auflösen, dann gibt mir das schon auch so dieses [gute Gefühl]. Und das Interessante ist auch, dass das ja auch was körperlich bei mir auslöst, da merk ich so richtig, wie dieser Druck, der da manchmal im Kopf herrscht, dann einfach so abfällt. Und also wie dieser graue Schleier da dann so runterfällt. Und plötzlich sieht man wieder alles so in Farbe und klar und kann die Dinge erkennen. Und das, das hilft mir dann. Also diese eine Kollegin ist mir da 'ne ganz große Hilfe. Die [Vorname der Kollegin]. Ja. Die macht das schon gut.“

Dieser Ausschnitt veranschaulicht sehr schön, wie entlastend vertraute kollegiale Gespräche sein können: „Der Druck, der da manchmal im Kopf herrscht“ fällt ab, der „graue Schleier fällt runter und plötzlich sieht man alles wieder in Farbe“. Doch obwohl ihm die Gespräche so gut tun, führt Herr Roth sie nur, wenn er der Kollegin durch Zufall begegnet. Der zweite männliche Erzieher im Gruppendienst schätzt ebenfalls die reflektierenden Gespräche, er pflegt sie zum einen mit der Praktikantin, die er betreut und zum anderen mit seiner Gruppe. Herr Arnold erzählt:

„Also gute Sachen muss man sich bewusst machen, glaube ich, um drüber zu sprechen. Weil wenn was gut ist, ist man zufrieden. Und nimmt das aber weniger wahr, als wenn was schlecht ist. Da gucke ich gerade bei der Anleitung von meiner Berufspraktikantin drauf, dass wir wirklich immer drüber sprechen. Zuerst frage ich sie: Was fandest du denn diese Woche, was super lief? Und dann gucken wir. Es ist anfangs sehr schwierig auch für die Berufspraktikanten, oder auch für andere Auszubildende, oder auch für andere Mitarbeiter. Und so nach und nach wird es einfacher bei uns, und das sind Sachen, die man sich bei uns auch bewusstmachen muss, glaube ich, um die Lust zu behalten. Und dann aber auch die Frage: Was war stressig für dich jetzt, diese Woche? Und da fällt denen ganz viel ein, also da fällt denen meistens mehr ein, die [eine] Situation war stressig an dem [einen] Tag, die [andere] Stress-Situation war stressig an dem [anderen] Tag, oder das war jetzt gerade auch stressig. Und dann ist oft so, dass man den anderen halt ein bisschen helfen muss: Ja warum war es stressig?“

Hier beschreibt der Interviewpartner ein fast schon lehrbuchmäßiges Reflexionsgespräch. Er selbst jedoch führt keine solchen Gespräche über sein eigenes Erleben.

Damit ähnelt er ein wenig den Kita-Leitungen, die zwar für Entlastung bei ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sorgen, in ihrem Kita-Alltag aber keine Peers für kollegiale Gespräche benennen.

8.1.2 Weitere Formate der kollegialen Unterstützung

Die vertrauensvollen kollegialen Gespräche scheinen einen besonders hohen Stellenwert für die (weiblichen) Interviewpartnerinnen zu haben. Darüber hinaus berichten die Gruppenkräfte von diversen organisierten Formaten des Austauschs auf Teamebene, bestehend aus Teamgesprächen, gegenseitigen Visitationen und mitunter auch Teamsupervisionen. Herr Roth berichtet außerdem (und hoch zufrieden), dass die gesamte Kindertageseinrichtung einen mehrjährigen Qualitätsentwicklungsprozess durchlaufen hat. Dabei entwickelte das Team gemeinsam Lösungen und auch Instrumente für die tägliche Arbeit wie das Portfolio „Elternarbeit“ (vgl. Kap. 9). Als förderlich erleben viele Gruppenkräfte auch das Teamklima: Sie schätzen es, von den Kolleginnen so angenommen zu werden, wie sie sind, und sie freuen sich, im Team gemeinsam etwas gemeistert zu haben wie beispielsweise die Vorbereitung eines Fests.

Schließlich berichten zwei Interviewpartnerinnen auch, dass sie es hilfreich finden, wenn die Kolleginnen ihnen Rückmeldungen zu ihrer Arbeit mit Kindern geben. Frau Richards erzählt, dass sie anfangs in ihrer Arbeit mit den Kindern stark biografisch geprägt gewesen sei:

„Weil ich in meinem Elternhaus doch immer aggressiv angesprochen wurde, oder man auch immer einen auf den Hintern gekriegt hat, und ich das am Anfang auch viel in meine Pädagogik mit reingebracht hab, und ich aber immer sofort gemerkt hab: Mensch, eigentlich will ich das nicht, aber wo ist da der Weg? Und das war am Anfang hart, aber es war dann auch gut, weil ich dann auch mal von Kollegen angesprochen worden bin, die gesagt haben: Du, pass mal auf, das war jetzt nicht so toll. Und die haben das aber wertschätzend gemacht.“

Auch Frau Seidel schätzt es, wenn sie direkt in der Situation Feedback von einer Kollegin erhält:

„Man braucht schon auch immer mal wieder eine, die sagt: Oh, anderer Ton, Geduld!“ ((lacht))

Schließlich sei noch einmal zurückverwiesen auf Kapitel 7.1.3. Dort wurde gezeigt, dass einige Gruppenkräfte sehr bewusst die positiven Momente mit den Kolleginnen teilen. Zusammengefasst mit den gerade dargestellten einzelnen Aspekten findet sich also ein recht großes

Spektrum an Möglichkeiten für die Gruppenkräfte, miteinander im Team für Zufriedenheit und mitunter auch für Entlastung zu sorgen.

8.2 Zufriedenheitsfaktoren aus Sicht der Leitungskräfte

Einige Leitungen (Frau Pohl, Frau Glöckner, Frau Haas) sprechen in den Interviews durchgehend von ihren „Kolleginnen“, wenn es um ihre Mitarbeiterinnen geht. So verdecken sie sprachlich ihre Vorgesetztenrolle, und es scheint, als wären die Leitungen und ihr Team weiterhin auf einer Ebene. Betrachtet man den Aspekt des Austauschs und der kollegialen Gespräche, so wird aber deutlich, dass den Leitungen der Peer-Bezug, den die Benennung von Mitarbeiterinnen als „Kolleginnen“ ja durchaus vermittelt, fehlt. Denn als Vorgesetzte sind sie innerhalb des Kita-Teams in einer herausgehobenen Position. Alle fünf Interviewpartnerinnen und -partner haben den Weg von der Gruppenkraft in die Leitungsposition zurückgelegt. Was das für die Peer-Beziehungen bedeutet, wird aber nur von einer Leitung und nur indirekt diskutiert (vgl. Kap. 10).

8.2.1 Austausch mit anderen Leitungskräften oder dem Träger

Während die (weiblichen) Gruppenkräfte innerhalb ihres Kita-Alltags oft eine Kollegin an ihrer Seite haben, der sie vertrauen, fehlt den Leitungskräften ein solches tagtäglich anwesendes und damit eigentlich durchgängig ansprechbares Gegenüber. Drei der fünf Leitungskräfte können vertrauensvolle Gespräche zwar außerhalb ihrer eigenen Kindertageseinrichtung, aber immer noch innerhalb eines professionellen Kontexts führen: Herr Schröder nutzt den Austausch mit dem Träger, insbesondere die Jahresgespräche, Frau Pohl wendet sich an die Fachberatung, die für sie zuständig ist, und Frau Haas schätzt den Austausch im Leiterinnenkreis, den ihr Träger eingerichtet hat. Hier handelt es sich um recht unterschiedliche Gesprächskontexte. Eine Gemeinsamkeit besteht aber darin, dass die Gesprächspartnerinnen jeweils Verantwortung im Kita-Bereich tragen – eine gemeinsame Verantwortung für den geteilten Kita-Alltag gibt es jedoch nicht. Auch die Leitungskräfte betonen, dass diese Gespräche für sie in hohem Maße vertrauensvoll, bestärkend oder entlastend sind. Hier wird auch die Bedeutung des Trägers deutlich, der die Ressource

Fachberatung, Leiterinnenkreis oder Jahresgespräch zur Verfügung gestellt hat. Die Leitungen haben diese zunächst formal angebotenen Möglichkeiten in einem eigenen Aneignungsprozess für sich weiter nutzbar gemacht. Zwei der fünf Leitungskräfte fehlt allerdings eine derartige Gesprächsgelegenheit. Frau Glöckner thematisiert das ganz explizit:

„Ja, also, ich wäre gerne mal Mäuschen bei anderen Leitungen, wie die das so machen, also, ich mein' ich hab' ja meine eigene erlebt, da hab' ich ja mir auch viel mit übernommen und jetzt so noch meine Persönlichkeit und meine Strategien da so mit reingebracht, aber es gibt ja noch ganz andere Varianten, und das fände ich schon mal spannend. Ja, vieles kann man nicht so besprechen, das muss man einfach sehen. Und das fände ich schon mal spannend, wie andere so mit ihrem Chaos umgehen, weil ich glaube eigentlich, dass jeder irgendwo ein Chaos hat, ich kann mir nicht vorstellen, dass alle so gut strukturiert sind.“

Obwohl Frau Behrens im Interview nicht thematisiert, ob sie sich gern mit anderen Leitungskräfte austauschen würde, spricht sie von allen 14 Fachkräften am deutlichsten und ausführlichsten davon, dass sie die Probleme aus dem Kita-Alltag immer wieder mit nach Hause genommen hat und gern mit ihrem Mann darüber sprechen wollte:

„Das hab ich dann teilweise mit nach Hause genommen und ((lacht)), einmal ((kurze Pause)) da saßen mein Mann und ich ganz besonders gemütlich zusammen auf der Couch ((lacht)), und dann habe ich ihm einen Fall vom Kindergarten geschildert, mit dem ich wahn-sinnig Schwierigkeiten gehabt hab, das Kind war sehr verhaltensauffällig. Und da hat mein Mann gesagt: Musst du den jetzt schon wieder zu uns auf die Couch setzen? ((lacht)) Kannst du den nicht mal draußen lassen?“

8.2.2 Für die Entlastung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sorgen

Den Kita-Leitungen ist daran gelegen, zufriedene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu haben. Denn dies trägt auch zu ihrer eigenen Entlastung bei. Zwei Leitungskräfte berichten auch von Gesprächen, die sie führen, um ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu entlasten oder zu ermutigen. Frau Glöckner handelt informell, prozesshaft und anlassbezogen, Frau Haas hat zwei Instrumente, die sie eingeführt hat und nun pflegt.

Frau Glöckner schildert die Sorgen und Ängste ihrer Mitarbeiterinnen, als ein Kind mit einer seltenen, schwe-

ren und chronischen Krankheit aufgenommen wurde. Ihre Strategie war es, die Befürchtungen der Eltern des Kindes und der Mitarbeiterinnen gleichermaßen anzuhören und zu begleiten, zugleich aber an ihrer eigenen professionellen Zuversicht festzuhalten. Sie sagt dazu:

„Und ich mein', ich mach' das ja schon so viele Jahre, und es ist bisher immer was geworden, und das ist natürlich schon so ein Fundament, und trotzdem muss man dann zusammen durch alle Tiefen und Ängste [des Teams] immer wieder neu durchgehen.“

Frau Haas bestärkt ihre Mitarbeiterinnen mit zwei Methoden: der Visualisierung und der Würdigung von Stärken.

„Ich hab auch was aufgehängt in der Küche, für jeden, jeder darf da draufschreiben: Wenn eine Mutter gelobt hat, wenn der Träger gelobt hat, dann schreiben wir uns das auf: Wenn man bei euch reinkommt, dann fühlt man sich gleich willkommen. Oder: Wie wunderbar die Monika auf mich eingegangen ist beim Elterngespräch. Und dann schreiben wir uns das auf, und dann ist das so unsere Lobeswand, wo wir immer wieder draufschauen. Und das zaubert ein Lächeln ins Gesicht. (...) Dann achte ich darauf, einmal im halben Jahr eine Runde mit meinem Team zu machen. Dann mache ich einmal im halben Jahr so eine Stärkenanalyse im Team, und jeder darf über den anderen was aufschreiben, was er toll an dem findet. Und danach erzählen wir uns das.“

8.3 Belastungsfaktoren aus Sicht der Gruppenkräfte

Der folgende Abschnitt zeigt und diskutiert, welche Belastungen im Zusammenhang mit Kolleginnen und Kollegen geschildert werden. Thematisch geht es dabei um zwei Aspekte: den kollegialen Umgang der Fachkräfte untereinander und den Umgang mancher Kolleginnen oder Kollegen mit den Kindern.

8.3.1 Eingeschränkte Kollegialität

Die Gruppenkräfte ärgern sich, wenn Kolleginnen und Kollegen nicht kollegial sind, indem sie Material nicht teilen (so sagt es Frau Seidel), indem sie schon beim kleinsten Anlass krank zu Hause bleiben (so schildert es Herr Roth), indem sie nicht genug in stressigen Situationen unterstützen (so berichten es Frau Jäger, Frau Richards und Herr Arnold), und wenn es darum geht „mitanzupacken“, wie Frau Richards es nennt, etwa bei Übergängen im Tagesablauf: Anstatt zu unterstützen

würden sich manche Kolleginnen in eine andere Aktivität verabschieden oder im Hintergrund bleiben. Frau Richards berichtet auch von einer Kindertageseinrichtung, in der eine Kollegin immer „hinten rum mit der Leitung gemauschelt“ hätte, sie hat also das kollegiale Vertrauensverhältnis unterminiert.

Bemerkenswert ist, dass zwei Interviewpartnerinnen auch strukturelle Maßnahmen mit einer schlechteren Kollegialität in Verbindung bringen: Frau Schuster meint, dass die Einführung einer Leistungsorientierten Bezahlung (LOB) dazu führt, dass Kolleginnen und Kollegen miteinander darum konkurrieren, wer bessere Ideen oder mehr „gestemmt“ hätte.

„Ich würde sagen, schafft LOB ab. LOB ist für mich Lug und Trug, [denn] jeder macht was, der eine mehr, der andere weniger, aber letztendlich, was wichtig ist, wir ergänzen uns, und das macht dann wieder ein Team aus. Also der eine hat Stärken, der andere hat Schwächen. Es entsteht für mich so ein Wettkampf, Wetteifern: Also ich habe das gestemmt! Oder: Ich habe das geschafft! Und: Ja, die haben das nicht gemacht! Und das ist verkehrt. Das macht dieses Thema Lust/Last manchmal auch so zermürbend.“

Frau Jäger hadert damit, dass ihr Bundesland über einen neuen Fachkräftecatalog die Möglichkeiten eines Quereinstiegs für Berufserfahrene erheblich ausgeweitet hat. Zum einen sieht sie damit ihren eigenen Werdegang in Frage gestellt: Sie hatte sich dafür entschieden, nach einigen Jahren in einem anderen Beruf noch eine vollständige Fachschulausbildung zu durchlaufen und dabei die Externenprüfung und die Möglichkeit eines kindheitspädagogischen Studiums als Optionen beiseitegelegt. Zum anderen ärgert sie, dass es den Quereinsteigenden an Gruppenerfahrung fehlt. Sie empfindet das als ein Abwälzen von Verantwortung:

„Durch den neuen Fachkräftecatalog kann ja jeder jetzt Erzieherin sein. Ja? Ja rein theoretisch. Logopäden, dädädädä. Die haben aber alle keine Gruppenerfahrung. Das heißt, wenn ich so 'ne Kollegin habe, hängt, steht und fällt es trotzdem mit mir, mit meiner Erfahrung: Führen, Lenken, ja Übersicht in der Gruppe. Und das ärgert mich.“

Interessanterweise hat Frau Seidel diese Konstellation als Quereinsteigerin selbst erlebt. Für sie gestaltete sich der Berufseinstieg schwierig, weil sie immer wieder mit dem massiven Unwillen von zwei Kolleginnen konfrontiert war. Im Interview schildert sie diese Erfahrung sehr ausführlich. Aus ihrer Sicht waren die älteren Kolleginnen „ausgebrannt“ und ließen es deswegen an Elan, Kollegialität und konstruktiver Zusammenarbeit fehlen.

„Ich habe in meiner Gruppe auch mit zwei älteren Kolleginnen gearbeitet, die schlichtweg, glaub ich, ausgebrannt waren schon seit einigen Jahren, und entsprechend, für mich, fürchterlich gearbeitet haben, zu den Kindern fürchterlich waren, es ging eigentlich nur darum, dass Ruhe herrscht, das war so das Hauptthema, und neue Ideen waren überhaupt nicht gerne gesehen, weil da hätte man sich verändern müssen, es hätte mehr Arbeit bedeutet, und das war für mich der Horror.“

Über ihre Rolle als Quereinsteigerin und die ablehnende Haltung der anderen Erzieherinnen sagt sie:

„Ich hab es ja nicht gelernt, ich bin keine gelernte Erzieherin, und ich war schon darauf angewiesen, dass mir jemand auch ein bisschen was zeigt und was beibringt. Ich hatte Lust und war lernbegierig, und ich war halt ein bisschen mehr die Praktikantin, also ich hab halt dafür gesorgt, dass die Kinder schlafen, dass ich mit denen aufs Klo gehe, und sie anziehe, und ich hab aber nicht wirklich eine Anleitung bekommen, wie ich zum Beispiel Angebote gestalte. Und wenn ich es dann mal gemacht hab, aus mir heraus, hab ich es erst mal falsch gemacht natürlich, also nicht so, wie sie es sich vorgestellt haben. Auch wenn ich so Ideen eingebracht hab wie Plätzchen backen, wir hatten eine eigene Kinderküche, wir waren super ausgestattet, und ich wollte an Weihnachten Plätzchen backen, und dann hieß es: Ja, das müssen wir ja dann jedes Jahr machen, Und dann sag ich: Ja, das macht man ja auch jedes Jahr zu Weihnachten. [Antwort der Kolleginnen:] Und wer räumt das auf? Und ich so: Ja, ich mit den Kindern. [Antwort der Kolleginnen:] Nee, nee, das machen wir nicht, weil das macht nur Arbeit. Das wurde halt sofort abgewiegelt. Und insofern war ich da irgendwie schon ziemlich enttäuscht, also ich hab mir einfach mehr erhofft.“

Frau Seidel weist im weiteren Verlauf des Interviews erneut daraufhin, dass die beiden Kolleginnen schon älter seien und „einfach keine Kraft mehr“ hätten. Sie sieht die Ursache für das „fürchterliche Arbeiten“ als in deren Berufsbiografie und Personenmerkmalen (nämlich dem Alter) verortet an. Entsprechend versteht sie das Handeln ihrer Kolleginnen als grundsätzlich eingeschränkt und rigide, denn es ist nur noch darauf ausgerichtet, für „Ruhe“ zu sorgen. Damit beschreibt sie zwei Fachkräfte, denen die Offenheit und Responsivität des interaktiven Arbeitens dauerhaft verloren gegangen sei. So deutlich wie von Frau Seidel wird dies von niemand anderem im Korpus benannt.

Darüber hinaus gibt es mehrere Beispiele im Korpus, bei denen verschiedene Fachkräfte schlicht konstatieren,

dass Kolleginnen und Kollegen dauerhaft überlastet sind und mitunter rigide agieren, ohne dies zu werten. Die dazugehörigen Berichte sind im Vergleich zu Frau Seidels Schilderung eher kurz, treten aber so oft auf, dass innerhalb der Codierung zum Thema Belastung ein eigener Code vergeben wurde, die „beobachtete Belastung“. Für die Interviewpartnerinnen ist es also von Relevanz, beim Thema Belastung auch auf die Belastung der Kolleginnen einzugehen. Denn es kann belastend sein, mit als rigide empfundenen Kolleginnen oder Kollegen zusammenzuarbeiten. Und das Handeln mancher Kolleginnen kann das eigene Interaktionsideal eines offenen, adaptiven und responsiven Umgangs mit Kindern verletzen.

8.3.2 Interaktionen der Kolleginnen mit mangelndem Feingefühl

Einige Interviewpartnerinnen erleben es als Belastung, wenn sie miterleben müssen, dass die Kolleginnen in manchen Situationen nicht feinfühlig mit den Kindern umgehen. Die Fachkräfte zögern, diese beobachteten Interaktionen bei ihren Kolleginnen zu thematisieren, damit bleibt die Belastung aber bestehen. Für Frau Richards ist es zum Beispiel belastend, wenn eine Kollegin manchmal lieblos, wenig feinfühlig, schimpfend oder beschämend mit den Kindern umgeht. Sie spricht sehr umfassend und anschaulich darüber und nennt im Laufe des Interviews immer wieder Beispiele. Das Grundproblem sieht sie darin, dass manche Kollegin nicht genügend Aufmerksamkeit auf die Kinder richtet:

„Was für mich auch ganz extrem anstrengend ist, dass die Bedürfnisse eben nicht gesehen werden, also das empfinde ich sehr als belastend, weil man manchen Leuten das auch nicht so schnell klarmachen kann, um was geht es denn jetzt da, was für eine Haltung wäre wichtig, oder wenn dann doch vielleicht ein sehr machtvoller Umgang mit einem Kind passiert, oder auch so dieses Bloßstellen, das leider schon auch noch vorkommt, dass da das Verständnis gar nicht da ist, und dass man das gar nicht so schnell erklären kann, um was es jetzt geht, das so rüberzubringen. Wenn ein Kind, was weiß ich, man hat in einer Einrichtung um neun die Bringzeit, das Kind kommt aber um zehn nach neun, ja, das Kind ist ein Kind, und kann nix dafür, ja, das ist ja immer auch mit den Eltern, und dann kommt das Kind rein, und dann sagt man vielleicht: Mensch, jetzt kommst du schon wieder zu spät. Also das ist nicht böse gemeint, aber es ist unbewusst, und es passiert eine Bloßstellung.“

Frau Richards findet dieses Agieren „extrem anstrengend“. Die Belastung entsteht, so die Deutung, weil hier das eigene Interaktionsideal, den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden, und sie sensibel und respektvoll zu behandeln, durch das Handeln der Kollegin verletzt wird. Frau Richards erzählt noch von drei weiteren Begebenheiten, in denen Kolleginnen, die Kinder auf einer symbolischen Ebene zurücksetzen und stattdessen anderen Prioritäten (vor allem dem pünktlichen Tagesablauf oder dem geplanten Programm) den Vorrang geben. Sie berichtet auch von Situationen, in denen Kolleginnen aus ihrer Sicht grundlos schimpfen und tadeln. Hier ein Beispiel:

„Oder in einer Gruppensituation, wenn es mucksmäuschen leise ist, beim Brotzeitmachen, und die Kollegin will dir unbedingt was erzählen, was sie gestern erlebt hat, und spricht dementsprechend laut, weil man ja nicht an einem Tisch sitzt, sondern im Raum, und dann schimpft sie die Kinder, weil die laut sind, aber die sind ja nur laut, weil wir laut sind, also das ist dann auch so, wo ich mir sage: Mensch!“

8.3.3 Störung der eigenen Interaktionen durch eine Kollegin

Frau Richards fühlt sich manchmal auch gestört durch die Einmischung ihrer Kolleginnen, z.B. in Konfliktsituationen, die sie mit einem Kind erlebt:

„Da hatte ich auch ein Kind, mit dem hatte ich einen Konflikt. Ich weiß nicht mehr, um was es ging, auf jeden Fall hat er sich fürchterlich aufgeregt und war sehr aggressiv und hat mich getreten und mich angeschrien, der kam einfach nicht mehr mit sich zurecht. Und wir haben dann miteinander geredet, und haben es dann auch ganz gut klären können, und es kam dann eben eine Kollegin dazu, und die wollte, dass er sich dann bei mir entschuldigt. Und der Junge hat meine Hand genommen, darf ich mal ganz kurz Ihre Hand nehmen? Der hat meine Hand genommen, und hat so gemacht, so. ((verneigt sich)) Und zu wissen, das ist ein türkischer Junge, bei denen, ich weiß nicht, ob Sie es wissen, ist das ein Zeichen als Respekt den Älteren gegenüber. Und in dem Moment hat der sich bei mir bedankt, ja. Ich kenne das Ritual, hab den Dank, also die Entschuldigung, angenommen. Und für mich war das Thema gegessen, die Kollegin kennt das Ritual aber nicht, und hat darauf bestanden, so wie sie es kennt, sich bei mir so entschuldigen, was sie erwartet.“

Die Kollegin übersieht, dass Frau Richards die durchaus problematische Situation schon aufgelöst hat, und zwar zusammen mit dem Kind. Sie greift dennoch ein und

beharrt auf ihrem Verständnis von einer Entschuldigung. Bemerkenswert ist hier erstens, dass sich die Kollegin in eine begonnene Interaktion einmischt. Dies unterbricht die Handlung von Frau Richards und ihr Agieren gegenüber dem Kind entsprechend ihres eigenen Interaktionsideals. Darüber hinaus kann das Eingreifen auch als Machtausübung gegenüber Frau Richards gedeutet werden, denn ihre Handlungskompetenz wird schon alleine dadurch in Frage gestellt, dass sie ungefragt unterbrochen wird. Zweitens fällt auf, wie weit die beiden Fachkräfte in ihrer Vorstellung von einer Lösung auseinanderliegen und dass sich das Kind mit beiden Lösungen konfrontiert sieht. Frau Richards weist hier (und an anderen Stellen) auf ein spezifisches Wissensdefizit bei ihrer Kollegin hin, die die türkische Respektsgeste des Kindes nicht kennt und auf ihrer Vorstellung von einer Entschuldigung beharrt. Frau Richards weiß, auch wenn sie gestört und unterbrochen wird, welche Lösung sie weiterhin für die richtige hält und hat entsprechend gehandelt.

Anders ist die Situation bei Frau Seidel. Auch sie sieht manche Interaktionen der Kolleginnen kritisch und will anders mit den Kindern umgehen, vermag es aber in dieser spezifischen Kita nicht mehr. Denn Frau Seidel, ihre Kolleginnen und die Kinder stehen in einem komplexen Interaktionsgefüge.

„Die Kolleginnen sind einfach fürchterlich mit den Kindern umgegangen. (...) Das war für mich der Horror, und ich hab damals beschlossen, ich muss den Job wieder hinschmeißen, weil ich kann so nicht arbeiten, ich wollte dann auch nicht so werden, ich merkte, ich wurde selber auch immer lauter, weil die Kinder ja auch nur noch auf Schreien reagiert haben.“

In diesem Gefüge wirken sich die „fürchterlichen“ Interaktionen der Kolleginnen direkt auf die Kinder aus: Sie „reagieren nur noch auf Schreien“. Mittelbar schränken sie auch die Arbeit von Frau Seidel ein, denn ihr eigener bevorzugter Ton geht verloren, stattdessen wird sie selbst „immer lauter“.

8.3.4 Kritik formulieren

Eindeutig belastend ist es für einige Interviewpartnerinnen, das aus ihrer Sicht unpassende Agieren einer Kollegin gegenüber dieser auch anzusprechen. Zum bereits vorgestellten vertrauensvollen und unterstützenden kollegialen Gespräch kommt nun eine Variante hinzu, die den Interviewpartnerinnen eher Schwierigkeiten bereitet – das kritische kollegiale Gespräch. Es wird tendenziell vermieden.

Frau Jäger nutzt das Interview, um dort auszusprechen, was sie in ihrem Alltag gegenüber einer Kollegin unkommentiert ließ. Ausgangspunkt ist für sie auch das Agieren der Kollegin gegenüber den Kindern:

„Also was manchmal lästig sein kann also im Sinn von Last, ist, wenn man irgendwie mit ’ner bestimmten Situation, wie eine Kollegin sie handhabt, nicht einverstanden ist, und man dann vor der Entscheidung steht oder vor der Wahl: Sag ich’s ihr jetzt gleich, wann sag ich’s ihr? Oder muss ich’s überhaupt sagen? Wie wichtig oder nicht wichtig ist das, dass ich das jetzt loswerde oder nicht? Zum Beispiel vor ein, zwei Wochen, hat ’ne Kollegin wahnsinnig viel geputzt und auch nach dem Mittagessen dann, das Ganze, es war auch ihr Gruppenzimmer, das Ganze wirklich geputzt, die ganze Küche und den Boden und die Tische usw. usf. Und sie war halt nullkommanull präsent bei den Kindern. Und das nehm nicht nur ich so wahr, das nehmen die anderen auch so wahr, und wie sag ich ’ner Kollegin halt dann, schon – so, dass es bei ihr ankommt, so ungefähr, „Hör mal zu, ich finde, oder wir finden oder, die Kinder stehen im Vordergrund, und das Putzen, natürlich ist es wichtig, dass man nach’m Mittagessen irgendwie für Ordnung sorgt, aber das ist nicht unsere Hauptarbeit und, wir brauchen dich als Kollegin im Nachmittagsdienst. Und ich hab dich als überhaupt nicht präsent erlebt. Die Kinder sprechen dich nicht an, du bist zwar im Raum, aber du schottest dich total ab und dadurch bist du nicht ’ne Belastung, aber schlussendlich in die Richtung halt.“

Sie fehlt.

Ja, du fehlst, genau, wirklich.

Haben Sie’s so gesagt?

Nee, noch nicht. ((beide lachen)) Mist.“

Frau Beck geht noch ausführlicher auf das kollegiale Gespräch ein, in dem auch Kritisches angesprochen werden soll. Für sie ist dies eine neue und besondere Herausforderung, weil es Teil ihrer neu übernommenen Aufgabe als Sprachförderkraft ist. Der folgende Ausschnitt beginnt mit der Frage der Interviewerin, wie man mit bestimmten Kolleginnen ins Gespräch kommen kann:

„Also im Bereich Sprachvorbild, Haltung gegenüber Kindern, Wertschätzung gegenüber [Kindern], ist das schon ein Teil meiner Aufgabe, vor dem ich mich noch ’n bisschen drücke. ((lacht)) Muss ich gestehen. Also, dieses Teamcoaching, das soll auch tatsächlich videogestützt demnächst passieren, und da werden wir in solche Sachen reingehen müssen, ja. Wobei ich immer so ’ne Verfechter bin von, ich, umkreise das Opfer dreimal und dann

((lacht)) schieß ich von hinten durchs Nasenloch. Weil ich, weil ich's ganz schrecklich finde, mich vor jemanden hinzustellen, der auch schon viele Jahre arbeitet und zu sagen: Hör mal, was du da machst, geht gar nicht. Oder: Find ich doof. Sondern ich würde natürlich gerne versuchen, dass der sein Gesicht wahren kann dabei. Und ich meins, und wir trotzdem gut miteinander können. Es wird das ein oder andere Mal nicht funktionieren, ja. Ja, da muss ich ran, das is' 'ne große Entwicklungsaufgabe für mich.“

Frau Beck verfügt hier zwar über die Rolle der Sprachförderkraft, das Format des Teamcoachings und die Videokamera als Visualisierungshilfe, aber ihr und vermutlich dem gesamten Kita-Team fehlt die innere kommunikative Haltung, eventuell auch eine Gesprächskultur, in der ein konstruktives Feedback selbstverständlich ist.

Der Umgang mit Kritik war auch in den Auswertungssitzungen mit den Peer-Interviewerinnen ein Thema, das lange, in Tiefe und zunehmend losgelöst vom Datenmaterial, stattdessen mit ausführlichen Verweisen zur eigenen beruflichen Praxis diskutiert wurde. Dabei wurde auch der eben gezeigte Ausschnitt besprochen. Die beiden Peer-Interviewerinnen diskutierten sehr ausführlich miteinander, wann es sich lohnt, gegenüber Kolleginnen „ein Fass aufzumachen“, also, metaphorisch gesprochen, den Behälter des Ungesagt-Kritisch-Gesehenen zu öffnen und die darin enthaltenen Dinge zu thematisieren und wann nicht.

Innerhalb der Interviews steht das Unausgesprochene oft in einem Zusammenhang mit beobachteten Kollegin-Kind-Interaktionen. Die Entscheidung, das kritisch gesehene Handeln nicht anzusprechen, wird von den Interviewpartnerinnen, die es betrifft, auch ungefragt begründet: Des Öfteren wird gesagt, dass die betreffende Kollegin eben über eine bestimmte Persönlichkeit verfüge, mitunter will man auch die Harmonie im Team nicht stören. Damit bleibt aber das ursprünglich Belastende, die beobachtete und als nicht passend wahrgenommene Interaktion mit den Kindern, weiterbestehen. Auch für eine Leitungskraft ist der Umgang mit Kritik eine Herausforderung.

8.4 Kritische Gespräche mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als Belastung der Leitungskräfte

Eine Leitungskraft⁹ spricht ganz offen an, dass sie Schwierigkeiten mit der Mitarbeiterführung hat. Die anderen Leitungen gehen hingegen kaum auf diesen Punkt ein, am ehesten noch Herr Schröder, der sagt, er führe disziplinierende Gespräche nur äußerst ungern. Problematische kollegiale Gespräche (etwa mit der Fachberatung oder im Leitungskreis) werden von den Leitungskräften nicht erwähnt.

Im Folgenden wird gezeigt, wie die eingangs genannte Leitungskraft unter manchen Interaktionen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter leidet. Trotz der Belastung spricht sie – ähnlich wie die Gruppenkräfte oben – ihre Kritik nicht offen aus. Sie kommt im Laufe des Interviews zweimal auf die Situation zu sprechen, dass Mitarbeiterinnen ein Kind, das aus ihrer Sicht offenkundig unglücklich ist, alleine sitzen lassen und dessen Kummer nicht sehen. Sie berichtet zunächst von ihrem Interaktionsideal der „Achtsamkeit“ im Umgang mit den Kindern und kommt dann auf die „Kollegen“ zu sprechen, tatsächlich handelt es sich aber um ihre Mitarbeiterinnen:

„Und es gibt leider dann die Last, dass es Kollegen gibt, die das nicht sehen. Und dieses Nicht-Wahrnehmen, dieses Nicht-Empfindsame, und das tut mir dann so leid für die Kinder. Dass 'n Kind im Flur sitzt und nicht weiß, was es machen soll. Und da gehen fünf Leute dran vorbei. Und dann komm ich und geh dran vorbei und spür das, dann setz ich mich daneben. Und sag: Hey was ist denn mit dir los heute? Denkst du nur nach, oder was brauchst du grade? Und dann gucken wir uns so an, und dann komm ich ja ins Gespräch. Wenn das Kind aber sagt: Ich will hier nur sitzen. Sag ich: Wunderbar. Wenn du was brauchst, du weißt ja, wo du mich findest.“

Am Ende des Interviews kommt sie noch einmal darauf zu sprechen:

„Aber das Personal, das ist schon für mich ganz arg. Das ist schon, weil ich immer denke, mein Gott, du musst das doch [wissen] – warum verstehst du das nicht, dass wir's so und so machen müssen? Ich versteh's einfach nicht. Ich werd das ja auch glaub ich nie verstehen, dass Men-

9 Um die Anonymität dieser Leitungskraft sicherzustellen, wird an dieser Stelle auf eine Kennzeichnung mit ihrem Pseudonym verzichtet.

schen irgendwie nicht so sind, wie ich so bin, also ((beide lachen)) ja ironisch gemeint, aber so denk ich, sie müssen doch, die können doch nicht an 'nem weinenden Kind vorbeigehen, das kann man doch so nicht sitzen lassen! ((laut und nachdrücklich))

Aber Sie sprechen es dann eher nicht an, haben Sie gesagt.

Nein, nein ich hör das dann, und dann geh ich trotzdem, geh ich zu dem Kind und regel das. Nee, das sprech' ich nicht an. Ich bin halt nicht so eine Führungsperson, dass ich da mit Schlips und Kragen [auftrete], oder sagen wir so, ich bin eher so, so 'n Handwerker.“

Der Leitungskraft ergeht es ähnlich wie den Gruppenkräften, die bei ihren Kolleginnen mitunter auch einen feinfühligem Umfang mit den Kindern vermissen. Auch das Interaktionsideal der Leitungskraft wird verletzt, und zwar sehr stark. Auch sie thematisiert ihre Beobachtung nicht gegenüber der Mitarbeiterin. Hier erkennt man eigentlich zwei Belastungen: den durch die Empathie verursachten Stress, weil ein Kind von einer Fachkraft nicht feinfühlig behandelt wird, und das Unbehagen, dies als Vorgesetzte oder Vorgesetzter eigentlich ansprechen zu müssen, es aber nicht zu tun. Die Leitungskraft ist sich dessen in hohem Maße bewusst, wenn sie sagt, sie sei nicht so eine „Führungsperson mit Schlips und Kragen“. Auch hier handelt es sich um eine Belastung, die bestehen bleibt, weil sie nicht bearbeitet wird. Interessant ist die Begründung: Die Interviewpartnerinnen, die sich dafür entschieden hatten, ihre Beobachtungen unausgesprochen zu lassen, hatten dies mit der Gefährdung der Harmonie im Team erklärt, mitunter auch die Persönlichkeit als Grund für die Vermeidung genannt. Die Leitungskraft dreht die Argumentationsrichtung nun um, sie bezieht sich (auch an anderen Stellen des Interviews) auf ihre eigene Persönlichkeit, die eben nicht zu der Führungsverantwortung passe. Und sie weist darauf hin, dass es ihr Team ja eigentlich von allein wissen müsste.

9 Ergebnisse zum Themenschwerpunkt Eltern

Im Zentrum dieses Kapitels stehen die Eltern als Interaktionspartner der Fachkräfte. Im Kapitel wird beschrieben, wie die Gruppenkräfte und ein Teil der Leitungskräfte das Thema Eltern bewerten. Analog zu den vorangegangenen Kapiteln werden zuerst die zufriedenstellenden Faktoren in der Arbeit mit den Eltern, dann die eher belastenden Aspekte dargestellt. Bemerkenswert ist bei diesem Thema die Spannweite der Erfahrungen und Bewertungen durch die Fachkräfte:

Positiv bewertet werden die geteilte Freude über die gelungene Eingewöhnung und die Wertschätzung der Eltern für die Arbeit der Fachkräfte. Einige Gruppenkräfte beschreiben allerdings insbesondere die Elterngespräche als per se ambivalent. Auch zwischen den Fachkräften variieren die Einschätzungen: Herr Arnold beschreibt anschaulich, welche grundlegenden Konfliktlinien er zwischen Kita-Team und Eltern wahrnimmt, Frau Keller und Herr Roth hingegen machen deutlich, wie sehr sie die Elterngespräche schätzen. Frau Seidel und Herr Arnold bringen die Elternthematik auch in Zusammenhang mit der jeweiligen Trägerschaft (Elterninitiative bzw. privat-gewerbliche Kita). Singulär ist die Perspektive von Frau Seidel, die in einer Elterninitiative arbeitet, in der auch ihre eigenen Kinder betreut werden. Denn sie begrüßt es, wenn Eltern verstärkt im Kita-Alltag anwesend sind, und versteht dies als Ansporn, besonders diszipliniert zu arbeiten.

Innerhalb der Gruppe der Leitungskräfte unterscheiden sich die Befragten danach, wie viel sie mit Eltern zu tun haben: Frau Glöckner und Herr Schröder weisen darauf hin, dass das bei ihnen aufgrund ihres Aufgabenzuschnitts kaum noch der Fall ist. Frau Haas, Frau Behrens und Frau Pohl nehmen in ihren Schilderungen eine Abstraktion vor, die ganz spezifisch für ihre Position als Leitungen ist: Sie sprechen eher von der Elternschaft oder den Eltern generell, während die Gruppenkräfte eher von spezifischen Eltern und immer in Bezug auf deren Kind sprechen.

Unter den Leitungskräften gibt es schließlich auch eine Interviewpartnerin, Frau Haas, die sich mitunter von den Eltern recht genervt fühlt. Umgekehrt formulieren

Herr Arnold und Frau Schuster auch den Anspruch, die Anstrengung des interaktiven Arbeitens vor den Eltern zu verbergen.

9.1 Zufriedenheitsfaktoren aus Sicht der Gruppenkräfte

In vielen Schilderungen der Gruppenkräfte ist das Elterntema eng mit dem Thema Kind verbunden.

9.1.1 Wertschätzung und Vertrauen von Seiten der Eltern

Augenfällig wird dies, wenn die Fachkräfte über die Eingewöhnung sprechen. Diese stellt ja für alle Seiten (Eltern, Kind, Fachkraft) einen wichtigen Übergang dar. Frau Schuster freut sich mit den Eltern, wenn eine Eingewöhnung gelungen ist:

„Also die Zusammenarbeit mit den Eltern, wenn das klappt, ich hab jetzt grad auch wieder neue Eingewöhnung, und das läuft so wunderbar, das Kind ist offen, aber da sind die Eltern auch sehr entspannt, und da komm ich natürlich ganz anders rein, wo ich sag: Wow, da kommt dieser kleine Mensch.“

Losgelöst von spezifischen Situationen freuen sich manche Gruppenkräfte, dass ihnen die Eltern Vertrauen und Wertschätzung entgegenbringen, wie ein Zitat von Frau Schuster exemplarisch zeigt:

„Wir haben immer noch zufriedene Eltern, wir haben Eltern, die sagen: Komm, wir haben unser Kind, das zweite Kind auch angemeldet, und wir wünschen, dass es zum Beispiel dann wieder zu Ihnen kommt. Das ist das absolute Zeichen von Vertrauen, Zutrauen und dieses Wertschätzen.“

Ein Punkt ist allerdings auch, in welchem Ausmaß die Eltern den Fachkräften Wertschätzung entgegenbringen. Für Frau Wagner ist diese besonders wichtig:

„Aber da haben wir auch viele Eltern, und wir haben eh liebe Eltern so, wir haben viele Eltern, die sagen dann: Ah, danke, Mensch, da habt ihr euch aber Mühe gegeben. Aber man hätte es dann schon immer gerne von allen.“

Eine der Peer-Interviewerinnen fragt ihren männlichen Interviewpartner, ob ihm die Eltern von Anfang an vertraut haben oder ob man ihm aufgrund seines Geschlechts mit Misstrauen begegnet sei. Herr Arnold verneint: Seitens der Eltern sei sein Geschlecht kein Thema, doch unter seinen männlichen Freunden erlebte er Staunen und auch Unverständnis.

9.1.2 Elterngespräche

Für viele Interviewpartnerinnen sind Elterngespräche ambivalent. So sagt etwa Frau Beck dazu:

„Mal so, mal so, ne? Also es gibt schöne Momente, wo man hinterher aus dem Gespräch geht und das Gefühl hat, die Eltern erreicht zu haben und auch gestärkt zu haben, aber es gibt auch die Momente, wo Eltern polternd in der Gruppe stehen, gerade Väter gerne, und überhaupt nicht verstehen, was man wollte.“

Zwei andere Gruppenkräfte finden Elterngespräche hingegen besonders schön. Beide beschreiben sie als Gelegenheit, zusammen mit den Eltern das Kind in den Blick zu nehmen und es besser zu verstehen. Elterngespräche sind für sie also auch eine Auseinandersetzung mit dem Gegenüber Kind. So sagt Frau Jäger:

„So die Zusammenarbeit mit den Eltern, das find ich auch ganz wichtig. Und wenn man dann nach'n paar Jahren so richtig gut drin ist und jetzt irgendwie auch keine Angst oder keine Furcht mehr vor Elterngesprächen hat, so, dann find ich das schon ganz toll, gemeinsam zu schauen, was für das Kind wichtig ist, [was] verändert werden sollte, wie auch immer, einfach so diese Partnerschaft in der Erziehung, ja, das find ich ganz toll.“

Bemerkenswert ist der Stellenwert, den Elterngespräche für Herrn Roth haben. Denn für ihn stehen diese an erster Stelle:

„Also es macht total Lust, mit Eltern zu sprechen, weil diese Kita-Welt und die Welt, bei den Kindern zuhause, die unterscheiden sich ja ganz stark voneinander, aber letztendlich ist es ja immer ein und dasselbe Kind oder ein und derselbe Junge oder ein und dasselbe Mädchen; und sich dann mit den Eltern quasi da drüber auszutauschen und dann einfach zu sagen: Hey ((lacht)) im Kindergarten hört er den ganzen Tag und ist total lieb und ((lacht)) ist zugänglich! Und dann sagen die Eltern: Ja, nee, zuhause ist das grad überhaupt nicht so, da versperrt er sich! Und dann so diese Feinheiten rauszufinden, womit das vielleicht zusammenhängt und dass man da auch immer wieder so an sich selber arbeiten muss, um irgendwie 'nen neuen Zugang zum Kind zu kriegen, das ist halt interessant. Genau. Und deswegen geht's mir auch in erster Linie, glaub ich so, um den Kontakt mit den Eltern. Ja.“

Herr Roth schätzt die Elterngespräche also als Gelegenheit, das Kind noch besser zu verstehen. Mit den Eltern so eingehend und offen zu sprechen, dass er einen „neuen Zugang zum Kind“ bekommt und dies als Anstoß zu verstehen, um „an sich selbst zu arbeiten“, ist, so die These, Teil seines Interaktionsideals. Hinzu kommt: Sein Kita-Team

hat ein Instrument für Entwicklungsgespräche entwickelt, ein Portfolio. Dieses ist auch ansprechend mit eigenen Layouts gestaltet, was Herr Roth ebenfalls schätzt:

„Die Eltern haben bei uns die Möglichkeit, quasi diese Layouts dann auch zu benutzen, und mit eigenen Themen zu füllen und mit eigenen Bildern zu füllen, dann sitzt man halt quasi vor so 'nem kleinen Werk, was total schön aussieht und sich auch total schön liest, und den gegenseitigen Blick einfach dokumentiert hat, und das ist halt nicht so dieses 08-15-Portfolio (...), sondern wir haben uns da halt einen Standard erarbeitet, den quasi alle bedienen können, und dadurch haben wir konkret durch dieses Gesamterscheinungsbild vor den Eltern schon 'ne ganz starke Dokumentationszufriedenheit geschaffen. Und das ist zum Beispiel so ein Werkzeug, wo ich sage, mit meinem Portfolio kann ich ins Entwicklungsgespräch reingehen und mit dem einfach das Lächeln im Gegenüber erzeugen.“

Das Portfolio symbolisiert auch die Wertschätzung, die Herr Roth und die Kita dem Kind entgegenbringen, das Kind wird mittels des Portfolios gemeinsam mit den Eltern gesehen und wahrgenommen.

Bei Frau Seidel spielen die Eltern eine besondere, und zwar eine besonders positive Rolle, weil sie in einer Elterninitiative arbeitet.¹⁰ Sie findet, in der Elterninitiative sei die Wertschätzung größer:

„Und man kriegt auch wirklich in so einer Elterninitiative wesentlich mehr Dank zurück, und direkter halt auch, wo es nicht über irgendwelche Stellen geht, sondern [direkt], das bemerkt man dann auch sehr schnell.“

Vor allem aber gefällt ihr, dass die Eltern im Tagesablauf der Kita viel stärker präsent sind als in der Kita, in der sie zuvor tätig war. Es freut sie, gemeinsam mit den Eltern Kita-Feste zu feiern, und es ist eine Erleichterung, wenn Eltern morgens auch spontan für eine halbe Stunde einspringen können, falls eine Kollegin ausfällt. Ein Gesichtspunkt dieser erhöhten Präsenz ist innerhalb der Interviews einzigartig: Frau Seidel begreift die stärkere Anwesenheit der Eltern als Ansporn oder gar Disziplinierung für sich selbst und ihre Kolleginnen, um „ordentlich zu arbeiten“:

¹⁰ Frau Seidel arbeitet in der Elterninitiative, die auch ihre Kinder betreut. An mehreren Stellen des Interviews wird deutlich, dass sie sich dadurch auch stark mit den Eltern und ihren Erwartungen identifiziert. Als sie etwa über die Eingewöhnung spricht, übernimmt sie für einen Moment, anders als alle anderen interviewten Fachkräfte, vollständig die Elternperspektive.

„Also als Mutter sitzt man dann bei den Elterndiensten auch wirklich in der Gruppe, und da verstellt sich auch keine Kollegin, weil jeder weiß, es kann jederzeit eine Mutter reinkommen, [wenn wir] arbeiten, da sind wir immer angehalten, ordentlich zu arbeiten, weil natürlich dann auch eine größere Kontrolle da ist. Das finde ich als Mutter ganz angenehm, und als Erzieherin auch, weil man sich halt dann auch weniger schleifen lässt, so. Das ist schon ganz gut, ja.“

Diese Sicht ist singulär; denn das Interaktionsideal der übrigen Fachkräfte ist anders ausgerichtet: Für sie steht es im Vordergrund, aus sich selbst heraus, also ohne die korrigierende Präsenz der Eltern, den Kindern gerecht zu werden.

9.2 Zufriedenheitsfaktoren aus Sicht der Leitungen

Die positiven Aspekte aus der Perspektive der Leitungen nehmen im Vergleich zu den Schilderungen der Gruppenkräfte nicht so viel Raum ein. Das liegt auch daran, dass zwei der fünf interviewten Leitungen in ihrem Berufsalltag nur noch wenig mit den Eltern befasst sind.

Frau Pohl freut sich, wenn sie gemeinsam mit den Eltern an einem Strang ziehen kann. Kurz vor dem Interview hat die Kita einen Kinderflohmarkt veranstaltet:

„Wo man dann um 10 Uhr dann mit den Eltern das aufbaut und dann spürt, wenn das so Hand in Hand geht. Und wenn das einfach, wenn man sich anlacht und so und man genau weiß, was der eine jetzt grad macht, was der andere machen muss, es läuft ohne viele Worte.“

Frau Behrens hat immer wieder besondere Angebote für die Kita zusammengestellt (vgl. Kap. 7). Dafür hat sie auch gerne auf besondere Fähigkeiten aus der Elternschaft zurückgegriffen.

„Dann haben wir ein Kind gehabt, dessen Eltern waren [englische Muttersprachler, anonymisiert] und die Mutter, die hat dann gesagt, sie tät mich unterstützen, dass wir Englisch anbieten, und dann haben wir uns abgewechselt, einmal hat sie praktisch so 'ne Englisch-Stunde gemacht und einmal ich.“

Sie berichtet auch (retrospektiv und über eine kleine Kindertageseinrichtung im ländlichen Raum) von einer Situation, als die Eltern für sie die letztmögliche Unterstützungsquelle bei einem Personalengpass waren. Froh

war Frau Behrens nicht über diese Lösung.¹¹ Die Situation sei an dieser Stelle erwähnt, weil sich das Beziehungsgefüge hier umgekehrt hat – denn eigentlich ist ja die Kita-Leitung in der unidirektionalen und institutionellen Verantwortung, für die Betreuung der Kinder zu sorgen. Die Eltern sollen, wie es ihr Leitungskollege Herr Schröder formuliert „in Ruhe ihr Kind abgeben können und in Ruhe auf die Arbeit und es dann wieder holen“.

9.3 Belastungsfaktoren aus Sicht der Gruppenkräfte

Elterngespräche können dann problematisch werden, wenn – anders als oben beschrieben – kein gemeinsames Verstehen im Vordergrund steht und die Fachkräfte eine Situation anders einschätzen als die Eltern. So sagt Herr Arnold:

„Es gibt halt auch diese Konfliktgespräche, natürlich, die auftreten. Oder diese schwierigeren Gespräche über – wo wir grad den Fall mit der Einschulung hatten. Wo die Eltern schauen, ob sie auch ein bissl Druck ausüben können.“

Losgelöst von dieser konkreten Situation sieht Herr Arnold auch einen grundsätzlichen Interessenskonflikt zwischen den Bedürfnissen der Kinder und den Wünschen der Eltern:

„Also, man hat diesen Elternkontakt, der ganz eng sein soll, der transparent sein soll, natürlich, um den Eltern zu zeigen, was machen wir hier und den Eltern das gute Gefühl zu vermitteln. Andererseits sin' wir auch wieder für die Kinder da, wo dann auch so 'n kleiner Interessenskonflikt da sein kann, weil die Eltern wünschen bei uns auch ganz viel Förderung, eben Einzelförderung oder Kleingruppenförderung, da wir auch 'ne private Einrichtung noch dazu sind. Wobei es den Kindern wirklich mal ganz guttun würde, nur zu spielen.“

Hier stellt Herr Arnold das Thema Eltern in einen Zusammenhang mit der Trägerschaft der Kita, die privatgewerblich ist. Die Wünsche der Eltern sollen deshalb besonderes Gewicht erhalten. Sein zentrales Gegenüber bleibt aber das Kind, an ihm will er sein Handeln ausrichten. Sein Interaktionsideal (freies Spiel ermöglichen) steht hier im Konflikt mit den Vorstellungen der Eltern (gezielte Förderung leisten).

Herr Arnold beschreibt auch, dass er manchmal auf die Befindlichkeiten der Eltern achten muss. Genauso, wie man sich jeden Tag auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder einstellen muss, bringen auch die Eltern Probleme und Wünsche mit in die Kita:

„Wir haben jeden Tag 25 Elternteile, die die Kinder bringen, die völlig unterschiedlich sind. Wo 'ne kleine Mücke wirklich mal, weil sie schlecht drauf sind, die Eltern zum Kochen bringt. Wo's dann an uns wieder liegt, den Eltern aufzuzeigen, irgendwie durch aktives Zuhören, durch das Verständnis, das wir ihnen bieten, durch unsere Zeit einfach zu merken, was sie stört.“

9.4 Belastungsfaktoren aus Sicht der Leitungskräfte

Nur zwei Leitungen sprechen über Belastungen im Zusammenhang mit Eltern. Dabei abstrahieren sie sehr stark. Es geht also nicht um ein spezifisches Kind und dessen Eltern, sondern um die Elternschaft per se. Die Eltern werden als eigenständige Akteurgruppe beschrieben.

Für Frau Pohl ist eine offene Kommunikation mit den Eltern wichtig; es frustriert sie, wenn sie nicht entsprechend agieren kann (man könnte von einem Interaktionsideal sprechen, das die Elternschaft miteinbezieht). Problematisch ist für sie insbesondere, dass zwei langjährige Teammitglieder die Einrichtung verlassen haben, sie den Eltern aber auf Wunsch des Trägers und in einem Fall auch wegen ihrer Schweigepflicht die Gründe nicht transparent machen kann. Damit fehlen den Eltern wichtige Informationen:

„Und die Eltern sind sauer auf mich, wenn dann wieder 'ne Kollegin kündigt.“

Für Frau Behrens sind die Eltern mitunter auch ein Gegenüber, vor dem sie die Kindertageseinrichtung im Allgemeinen und ihre Leitungsautorität im Speziellen schützen muss. Ausgangspunkt ihrer Sorge ist das Mitarbeiterinnenteam:

„Ich bin sehr harmoniebedürftig, aber dann musst du [als Leitung] natürlich auch Regeln ausmachen, an die sich alle [Mitarbeiterinnen] halten sollen, und wenn dann einer die Regeln bricht, und wenn die Eltern dann noch irgendwas mitkriegen, und wenn die sehen, dass da das Team nicht zusammenhält, dann haben die sofort 'n Loch, wo sie reinbohren können und wo sie ein ziemliches Durcheinander reinbringen können, du musst immer so als Einheit dastehen, und das ist schon auch schwierig.“

¹¹ Die Situation, in der sie entstand, wird in Kapitel 10 (Ergebnisse zum Themenbündel Rahmenbedingungen) ausführlicher dargestellt.

Die beiden Leitungen beschreiben hier ein ganz spezifisches Beziehungsgefüge: Ging es in den Schilderungen der Gruppenkräfte noch um das Gefüge Eltern-Kind-Fachkraft, geht es hier um das Gefüge Eltern-Kitateam-Kitaleitung.

Etwas anders ist der Blick von Frau Haas, die auch noch im Gruppendienst arbeitet. Sie findet, die Elternschaft habe sich grundsätzlich verändert und sei oft verunsichert:

„Es ist so, dass ich merke, die Eltern werden immer schwieriger, das ist der andere Faktor. Wir kämpfen praktisch auf der einen Seite für unsere Rechte beim Träger, und auf der anderen Seite erwarten die Eltern unheimlich viel von uns und möchten viel abgeben. Und es sind Eltern, die sind jetzt Mitte, Ende 20, sag ich mal, und für die ist es selbstverständlich, dass wir für sie da sind. Wir sind, ich sag mal, bessere Nannys. Wir sollen alles erledigen, was ihre Wünsche angeht. Wir sollen jedes einzelne Kind wie einen Prinz und eine Prinzessin behandeln. Eltern haben unheimlich Angst davor, dass man ihr Kind nicht sieht, nicht wahrnimmt, und verheddern sich total in ihrer eigenen Unsicherheit, durch Medien, das merke ich, Eltern sind unsicher, die stellen sich ständig in Frage: Mache ich das richtig, mache ich das falsch? Im Zeitungsartikel stand das, im Fernsehen haben sie das jetzt neulich gesagt, jetzt hab ich mir ein Fachbuch gekauft, da steht ... Die hören nicht mehr auf ihr eigenes Bauchgefühl, haben unheimlich Angst um ihr Kind, und sind wirklich so die Kumpels, also die Freunde. Die möchten nicht der Buhmann sein, ich hab wirklich Eltern in Elterngesprächen, die mir sagen: Nee, ich schimpfe nicht mit meinem Kind, ich will doch nicht der Buhmann sein. Da wird mir angst und bange.

Ja. Was bedeutet das für Ihre Arbeit?

Unheimlich viel Anstrengung bei Elterngesprächen, ich muss gucken, dass ich die gut dahin führe, dass man nicht der Buhmann ist, weil man Regeln, Grenzen und Rituale hat, sondern dass das hilft. Die Kinder schreien danach förmlich, denn die sind total verloren in diesem Wirrwarr an Kumpel und Partizipation. Die Eltern haben nicht richtig, ich sag mal, rüberbringen können, was Partizipation bedeutet, das bedeutet nicht, das Kind darf zu jeder Zeit und immer und überall alles entscheiden, damit sind Kinder dann hilflos und überfordert.“

Auch hier (wie bei der Schilderung von Herrn Roth zur Portfolio-Arbeit als Beispiel für die positiven Aspekte) schildert Frau Haas ein Beziehungsgefüge bestehend aus Fachkraft, Kind und Eltern. Während es allerdings Herr

Roth schätzt, gemeinsam mit den Eltern auf das Kind zu blicken, hat sich hier die Blickrichtung verschoben. Frau Haas blickt aus Anlass ihrer Kita-Verantwortung für das Kind auf die Eltern, sie werden von ihr „gecoacht“, sie gibt ihnen ganz grundsätzliche Ratschläge zur Erziehung – vom Alltag der Kindertageseinrichtung sind ihre Empfehlungen losgelöst.

10 Ergebnisse zum Themenschwerpunkt Rahmenbedingungen

Nachdem die drei vorhergehenden Kapitel jeweils einem Gegenüber der Fachkräfte gewidmet waren, konzentriert sich dieses Kapitel auf die Rahmenbedingungen, unter denen die Gruppenkräfte und die Leitungen ihre Arbeit ausüben. Dazu zählt die Studie auf der Makroebene die gesellschaftliche Anerkennung, die Bezahlung und den Personalnotstand, auf der Mikroebene das Kita-Konzept oder die eigene Rolle in der Kindertageseinrichtung.

Nahezu alle Interviewten sind unzufrieden mit den Rahmenbedingungen auf der Makroebene. Sie sehen hier viele Mängel und markieren deutlich die Einschränkungen ihrer pädagogischen Arbeit durch Personal-mangel.

Auf der Mikroebene, also ganz unmittelbar die eigene Einrichtung betreffend, finden die Gruppenkräfte vieles noch in Ordnung. Positiv bewerten mehrere von ihnen das Konzept ihrer Einrichtung, es stimmt mit ihren Vorstellungen überein, so arbeiten sie gerne. Positiv gesehen, aber kaum ausführlich geschildert werden Fortbildungen. Erstaunlich wenig thematisiert werden die Vorgesetzten und der Träger. Unzufrieden sind mehrere Gruppenkräfte mit dem gesellschaftlichen Status, mit der Anerkennung und der Entlohnung.

Bemerkenswert widersprüchlich ist die Situation der Leitungskräfte: Sie sind auf der Mikroebene in hohem Maße Gestaltende, auf der Makroebene jedoch, vor allem was die Personalschlüssel und den Personal-mangel angeht, Verwalterinnen – und dagegen kämpfen einige von ihnen auch an.

Personalschlüssel, Krankenstand und Personal-mangel stellen Gruppenkräfte und Leitungen gleichermaßen vor Probleme. Aber während es für die Gruppenkräfte tageweise unangenehme Einschränkungen in ihrem pädagogischen Handeln bedeutet, ist es für die Leitungskräfte ein Dauerthema. Zwei Leitungskräfte haben Personal-mangel nicht nur häufig erlebt, sondern mitunter auch erlitten – weil sie selbst immer wieder einspringen mussten und müssen, um Lücken zu schließen.

10.1 Zufriedenheitsfaktoren aus Sicht der Gruppenkräfte

Die Gruppenkräfte sind vor allem auf der Mikroebene recht zufrieden und führen verschiedene Aspekte hierfür an. Mehrere Gruppenkräfte sprechen positiv über das Einrichtungskonzept und die Kultur der Kindertageseinrichtung. Es macht sie zufrieden, wenn ihre eigenen pädagogischen Vorstellungen mit denen ihres Arbeitsumfelds übereinstimmen.

10.1.1 Offenes Konzept und Ausstattung der Kindertageseinrichtung

Frau Jäger schätzt es, relativ selbstbestimmt arbeiten zu können und dass sich das (offene) Konzept ständig weiterentwickelt:

„Ich würd’ sagen, das schätz ich auch an unserer Einrichtung sehr, dass wir sehr beweglich sind und nicht starr. Und wenn wir merken, dass irgendwas, irgendwie nicht angenommen wird oder vielleicht nicht zweckmäßig oder unvorteilhaft oder unlogisch ist, dass wir da echt immer in ’ner guten Bewegung und in ’nem guten Gespräch bleiben und sich das dadurch immer entwickeln darf und aber auch scheitern darf.“

Bei Frau Jäger führt das passende Konzept auch dazu, dass die Arbeit mit wenigen Kolleginnen und Kollegen gut funktioniert:

„Also wir haben festgestellt, dass wir durch das offene Konzept auch mit sehr wenigen Kollegen trotzdem noch gut arbeiten können.“

Das offene Konzept und die ständige Weiterentwicklung tragen ebenfalls zur Zufriedenheit von Herrn Roth bei, sowohl bei ihm selbst als auch – seiner Einschätzung nach – bei den Kindern, Eltern und im Team. Frau Seidel ist, wie bereits in Kapitel 9 dargestellt, mit Konzept, Atmosphäre und Ausstattung der zweisprachigen Elterninitiative zufrieden:

„Das ist sehr liebevoll, sehr herzlich, ganz viel Kuseln und Umarmen, es ist einfach die andere [kulturelle] Mentalität auch, und natürlich ein wesentlich besserer Schlüssel, und alle relativ entspannt.“

Zugleich schätzt sie rückblickend, dass ihr früherer Arbeitgeber besser strukturiert war und sehr auf den Abbau von Überstunden geachtet hat. Herr Arnold schließlich ist damit zufrieden, dass sein privat-gewerblicher Träger so gut ausgestattet ist.

Frau Wagner, die als Heilerzieherin ausgebildet ist, bejaht das Setting Kindertageseinrichtung per se. Zuvor

mehrere Jahre in der Psychiatrie tätig, arbeitet sie nun besonders gern in der integrativen Kindertageseinrichtung, da sie hier viel mehr Resonanz auf ihre Arbeit erfährt als zuvor in der Arbeit mit depressiven Patienten.

Für Frau Schuster ist vor allem der Umzug in den neuen Raum sehr zufriedenstellend gewesen. Frau Beck schätzt es ebenfalls, wenn die Räume schön eingerichtet werden.

10.1.2 Aufgaben und Perspektiven

Mit der eigenen Rolle und den Aufgaben in der Einrichtung sind die Interviewpartnerinnen und -partner häufig zufrieden. Frau Keller beschreibt, wie schön es für sie war, das Atelier der Kindertageseinrichtung mit aufzubauen und sich mit einer langfristigen Weiterbildung darauf zu spezialisieren. Es sei schön, dass sie da nun ein „Profi“ sei. Auch Frau Beck ist mit ihrer aktuellen Rolle als Sprachförderkraft zufrieden. Sie berichtet, dass sie später gern in die Elternberatung gehen würde und ihr diese Rolle einen guten Einstieg dafür bietet. Frau Richards machen Fortbildungen und vor allem auch ihr Studium Spaß, da sie dadurch neue Erkenntnisse gewinnt und ihr Selbstbewusstsein gestärkt wird.

10.2 Zufriedenheitsfaktoren aus Sicht der Leitungskräfte

Faktoren, die sich positiv auf die Zufriedenheit der Leitungskräfte auswirken, liegen ebenfalls auf der Mikroebene, also bei den Arbeitsbedingungen, die spezifisch für ihre eigene Kindertageseinrichtung gelten.

10.2.1 Auswahl und Gestaltung der eigenen Leitungsstelle

In Kapitel 7 wurde gezeigt, dass Frau Behrens und Frau Pohl besonders zufrieden waren, wenn sie immer wieder besondere Angebote für die Kindertageseinrichtung entwickeln, planen und durchführen können. Die Zufriedenheit der Leitungen bezog sich, wie sie selbst betonen, in erster Linie auf die Kinder. Sie kann aber auch auf einer zweiten Deutungsebene als Zufriedenheit mit den eigenen Gestaltungsspielräumen verstanden werden. Herr Schröder, Frau Haas und Frau Pohl haben in hohem Maße Gestaltungsspielräume genutzt, um ihre aktuelle Stelle passgenau zu ihren Vorstellungen auszuwählen und sind mit ihrer Wahl zufrieden. Davon können die drei Leitungen sehr anschaulich erzählen. Um die Anonymi-

tät der Leitungskräfte zu wahren, verzichtet die folgende Darstellung weitgehend auf Zitate und abstrahiert auch stärker als bei anderen Darstellungen.

Frau Haas hat sich über ein Führungskräfte-Training auf die Leitungsaufgabe vorbereitet und dann für die erste Leitungstätigkeit gezielt nach einem nicht-konfessionellen Träger gesucht. Denn sie wollte aufgrund früherer Erfahrungen sichergehen, dass der Träger auf der Werteebene nicht zu stark in ihre Arbeit eingreift. Herr Schröder hat sich vor Übernahme der ersten Leitungsstelle in den jährlichen Entwicklungsgesprächen mit dem Träger langsam an die Aufgabe „Leitung“ herangetastet und dabei formuliert, unter welchen Bedingungen er Leitungskraft werden möchte. Wichtig war ihm dabei, nicht innerhalb der gleichen Kindertageseinrichtung, in der er zuvor Gruppenkraft war, die Leitung zu übernehmen. Er wusste außerdem, dass der Träger perspektivisch eine neue Kindertageseinrichtung eröffnen wollte, daran war er besonders interessiert, denn so konnte er das Team selbst auswählen und zusammen mit ihm auch das pädagogische Konzept der Kindertageseinrichtung entwickeln.

Frau Pohl war bereits seit mehreren Jahren in einer Kindertageseinrichtung mit offenem Konzept als Leitung tätig, als ihr der Träger eine neue und weitaus umfangreichere Aufgabe anbot. Diese hätte die Gesamtleitung für zwei große Häuser an zwei räumlich entfernten Standorten umfasst, davon ein Standort integrativ, ein Standort zusätzlich mit Ganztagsbetreuung für Schulkinder. Diese Aufgabe erschien ihr zu groß: „Da hätte ich mich zerrissen.“ Sie entschied sich dennoch für etwas Neues, nämlich für eine Kindertageseinrichtung mit „traditionellem Konzept“. Die Entwicklung, die sie genommen hat, formuliert sie folgendermaßen: „Ich musste mich dann wieder schließen, um mich vielleicht selber noch mal zu entdecken.“ Tatsächlich fand sie es in der Einrichtung dann „zu eng“, auch weil sie sich einem über Jahrzehnte gewachsenen Kita-Team gegenüber sah, „und wenn ich da was Neues ins Leben rufen wollte, bin ich immer auf Widerstand gestoßen“. Die Einrichtung mit offenem Konzept, in der sie heute arbeitet, fand sie durch einen Hinweis der zuständigen Fachberatung.

Diese drei Schilderungen gleichen einerseits den Schilderungen der Gruppenkräfte: Die Gruppenkräfte sind zufrieden mit dem Einrichtungskonzept, die Leitungskräfte sind zufrieden mit der grundsätzlichen Ausgestaltung ihrer Leitungsaufgabe in ihrer Kindertageseinrichtung. Es scheint allerdings, als hätten die drei

Leitungskräfte hier mehr Gelegenheit gehabt, ihre Suche nach der passenden Einrichtung proaktiv und gemäß ihrer eigenen Vorstellung zu gestalten. Dazu mag auch das Wissen um ihren eigenen Status und um ihre Spielräume als Leitung beigetragen haben.

10.2.2 Gute Zusammenarbeit mit dem Träger

Interessanterweise berichten dieselben drei Leitungen auch davon, wie zufrieden sie mit der Zusammenarbeit mit dem Träger sind. Dabei sind die Spielarten der Kooperation und die relevanten Themen recht unterschiedlich. Ein prinzipieller Reibungspunkt ist die Frage, was aus Sicht der Leitung und was auch Sicht des Trägers für die Kindertageseinrichtung gut geeignet ist, etwa bei Umbaumaßnahmen und oder bei Weiterbildungsangeboten. Aus den Schilderungen der drei Leitungen wird jedoch deutlich, dass die Zusammenarbeit generell konstruktiv verläuft.

Möglichweise haben Rückhalt und Anerkennung durch den Träger auch eine Pufferfunktion. Denkbar ist zum einen, dass die Anerkennung durch den Träger die für viele Leitungen nicht mehr verfügbare Anerkennung durch die Eltern ersetzt. Denkbar ist zum anderen, dass die Anerkennung durch den Träger auch die Unzufriedenheit kompensiert (oder verhindert), die viele Gruppenkräfte beschreiben, wenn es um die gesellschaftliche Anerkennung geht.

10.3 Belastungsfaktoren aus Sicht der Gruppenkräfte

Viele Gruppenkräfte fühlen sich durch personelle Engpässe belastet. Die finanzielle und gesellschaftliche Anerkennung ihrer Arbeit empfinden sie als zu gering. Bürokratische Vorgaben, Aufgabenhäufung und Zeitdruck können den Arbeitsalltag für sie erschweren.

10.3.1 Personalknappheit

Die Gruppenkräfte sprechen verschiedene Aspekte von Personalknappheit an, vor allem häufige krankheitsbedingte Ausfälle und die Schwierigkeit, offene Stellen nachzubetzen. Außer Frau Seidel, die jedoch in einer Kindertageseinrichtung mit einem besonders guten Stellenschlüssel arbeitet, wie sie selbst betont, und die sich freut, dass ihr Team einen längeren krankheitsbedingten Engpass gemeinsam stemmen konnte, können die Gruppenkräfte diesem Mangel gar nichts Positives abgewin-

nen und ihn auch nicht lösen. Der Personalmangel bleibt ein Dauerproblem.

In Kapitel 7 wurde bereits kurz darauf eingegangen: Wenn Personal fehlt, ist das eigene pädagogische Handeln eingeschränkt. Krankheitsbedingte Ausfälle führen auch dazu, dass sorgfältig entwickelte Pläne nicht umgesetzt werden. Frau Jäger meint:

„Anstrengend ist, wenn man halt umdisponieren muss aufgrund von Personalmangel. Also wenn's am Personal hängt und man nicht so arbeiten kann, wie man sich das halt eben vorgestellt hat.“

Mehrere Gruppenkräfte thematisieren, dass die Qualität der Arbeit leide, wenn immer wieder kurzfristig Personal ausfalle oder aber Stellen länger nicht besetzt sind.

Interessanterweise thematisieren nur eine Gruppenkraft und eine Leitungskraft die Ursachen des Krankenstands, die meisten anderen, die darüber sprechen, setzen sich eher mit den Folgen für ihre Arbeit auseinander. Eine Gruppenkraft ärgert sich über den hohen Krankenstand in ihrem Team. Sie kritisiert, dass bei manchen die „Energie“ mehr ins Privatleben fließe und hält deren „Arbeitsmoral“ für gering. Es belastet sie, dass dann die wenigen gesunden Kolleginnen und Kollegen den Standard in der Einrichtung aufrechterhalten und Überstunden machen müssen. So häuften sich Überstunden an, die schlecht abgebaut werden können, da dann wiederum das pädagogische Konzept leide. Die Fachkraft sieht hier einen Dauerzustand, der sie ärgert, das Nicht-Umsetzen-Können des pädagogischen Konzepts ist für sie „Akutstress“. Sie grenzt sich im Interview von ihren häufig erkrankten Kolleginnen und Kollegen ab, indem sie betont, dass sie selbst keine Krankheitstage habe. Eine andere Interviewpartnerin macht keinen derartigen Bezug zur Arbeitsmoral auf, aber sie spricht an, dass ihr, wenn sie selbst belastet ist, zunehmend das Verständnis für die Belastungen und Krankheiten der Kolleginnen und Kollegen fehle. Eine Leitungskraft spricht davon, dass zwei Mitarbeiterinnen wegen Depressionen bzw. einer Suchtthematik für längere Zeit ausfallen, was sie gegenüber dem Team und den Eltern verbergen muss.

Frau Schuster thematisiert die Belastung durch nicht zügig wiederbesetzte Stellen. Sie findet, dass die Leitungsebene und die Trägerebene nicht genug Rücksicht auf die unterbesetzten Teams nehmen:

„Also wichtig wäre, sie müssen einfach wirklich drauf achten, ich meine, sie werden kein Personal finden jetzt so schnell, aber einfach auch drauf achten auf die Leute,

die da sind. Und das müssen natürlich die Leute, die direkt vor Ort sind, also die Leitungsebene, und da müssen die [Trägerverantwortlichen] auch sich dessen bewusst sein, dass jetzt ein Haus von soundsoviel Leuten auch nicht sich alle Herzen rausreißen können, dass man einfach auch schauen muss, was geht.“

Bei Herrn Arnold führt der kurzfristige Personalmangel dazu, dass er an Tagen mit hohem Krankenstand auf seine Pausen verzichtet, da er als Gruppenleitung die Belastung seiner Mitarbeiterinnen abfedern möchte:

„Deswegen guck ich primär immer wirklich, wie geht's denen [im Team]. Und guck, dass die ihre Pause machen können. [Ich] guck, dass ich denen ganz viel abnehme. Aber schon auch, dass wir Aufgaben delegieren, dass ich Aufgaben delegiere, dass wir da schon zusammenarbeiten. Dieser Personalfaktor, denke ich, ist so der größte Stressfaktor, der entstehen kann.“

Eng verbunden mit der Personalfrage ist der Aspekt der Gruppengröße: Frau Beck sieht sie als ein wesentliches Problem und beschreibt ihre Kindertageseinrichtung als grundsätzlich überbelegt. Von anderen Gruppenkräften wird die Gruppengröße hingegen kaum diskutiert. Nach eigenen Aussagen bemühen sich allerdings mehrere Leitungskräfte, den Personalschlüssel zu verbessern.

10.3.2 Finanzielle und gesellschaftliche Anerkennung

Wie bereits beschrieben fühlen sich viele Gruppenkräfte durch die Eltern sehr wertgeschätzt. Auf der Makroebene vermissen sie jedoch Anerkennung für ihre Arbeit. Frau Jäger weist daraufhin, dass sie die „wichtigsten Menschen im Land“ betreue, sich dies aber nicht in der Bezahlung widerspiegle. Sie bezeichnet ihre Tätigkeit auch mehr als „Berufung“ denn als Beruf, da es keinerlei Karrieremöglichkeiten gebe und man damit „klar kommen“ müsse. Frau Jäger würde sich außerdem sehr ärgern, wenn Personen mit Studienabschluss mehr Gehalt bekämen, obwohl sie die gleiche Leistung erbringen. Sie fände Zielvereinbarungsgespräche besser und entsprechende Boni, wenn die Ziele erreicht würden. Auch Herr Arnold merkt an, dass es problematisch sei, wenn die Last von außen nicht gesehen werde und die Bezahlung zu gering sei. Er stellt das auch in einen Zusammenhang mit dem Bestreben der Kindertageseinrichtung, den Kindern und Eltern ein gutes Gefühl zu geben:

„Diese ganze Last wird, glaub' ich, nicht gesehen. Grad von außen, also da ist es eher so dieses positive Bild, was wir den Eltern, was wir den Kindern vermitteln wollen,

kommt natürlich auch bei der Außenwelt an. Was ja einerseits gut ist. Dass alles wirklich super ist, dass es gut läuft, dass wir Spaß haben hier, aber diese Faktoren, dass es wirklich genauso stressig ist wie in andern Berufen auch, das wird da dann natürlich dadurch vergessen auch von der Außenwelt.“

Die geringe bzw. fehlende Bezahlung ist für ihn vor allem in der Ausbildung ein Problem gewesen, denn er musste einen Kredit aufnehmen, um sich diese leisten zu können.

10.3.3 Bürokratie, Aufgabenhäufung, Zeitdruck

In verschiedenen Zusammenhängen werden die Abläufe in den jeweiligen Trägerstrukturen problematisiert. Herr Roth beschwert sich zum Beispiel, dass gute Ideen nicht verwirklicht werden können, da die Materialbeschaffung mit viel Bürokratie verbunden sei und oft zu lange dauere. Für Frau Richards ist der Zwang zur regelmäßigen Auseinandersetzung mit Dokumentationen und Belastungsbögen problematisch:

„Die Rahmenbedingungen, die sind manchmal Last, also von, ja, zu wenig Zeit, oder zu vielen Dokumentationen, was so terminlich auch da sein muss. Die und die Beobachtung muss einmal im Halbjahr gemacht werden für jedes Kind, und das sind dann zwei Beobachtungsbögen, dann muss man die auswerten, dann nimmt man sie natürlich schon noch für ein Elterngespräch her, und das ist so dieser Zwang, der dann so oft entsteht.“

Druck beschreibt auch Frau Wagner, wenn vieles zusammenkommt wie beispielsweise Veranstaltungen und zeitnah auch Elternabende:

„Also das Martinsfest ist schön, die Kinder lieben das, aber wenn der Druck zu groß wird, dass man alles so jetzt schnell-schnell noch machen muss, und in zwei Wochen ist das [eine], in zwei Wochen ist das [andere], und nächste Woche ist Elternabend, aber in zwei Wochen ist schon Martinsfest, und man merkt halt so, man muss so gewisse Dinge noch tun, wir planen den Elternabend, und vorher müssen die Kinder noch die Eltern malen, und es ist so, ha, es ist alles schon mit einem Druck verbunden.“

Das führt bei ihr zu langen Arbeitstagen und Erschöpfung. Herr Arnold sieht, dass diese Aufgabenhäufung unter Zeitdruck auch zu Lasten der Kinder geht:

„Was aber noch in Ordnung ist, also, wenn man ganz viele Termine hat grad. Wo man aber dann weiß: Ah hier, das kann man so und so machen. Aber wenn dann noch diese unerwarteten Sachen kommen, und auf einmal kommt

noch jemand zum Probearbeiten in die Gruppe, den ich ja dann betreuen muss, dem ich zeigen muss, wie läuft's denn bei uns, die Fragen besprechen muss. Wo ich die Aufmerksamkeit eben nicht an die Kinder grad richten kann, wo sie's brauchen würden.“

Herr Roth beschreibt ein Problem, das mit dem Einrichtungskonzept zusammenhängt. Er findet es belastend, dass er keine Ruhepausen am Tag hat, da er in der Wachgruppe ist und die Einrichtung ein offenes Konzept verfolgt:

„Also 'ne Last ist auf jeden Fall, dass man sich halt tagsüber nicht wirklich zurücklehnen kann, sondern immer aktiv ist. Und bei uns im offenen Konzept ist es halt einfach so, dass wir mehrere Schlafgruppen haben, und ich bin jetzt aber gerade Vorschulerzieher, das heißt ich bin mit meinen Wachkindern den ganzen Tag unterwegs, und wenn ich früh um acht anfangen zu arbeiten, und dann nachmittags um 16 Uhr 30 aufhören zu arbeiten, und keine Mittagszeit in dem Sinne hab, wo ich mich mal selber auch zurücklehnen kann, wie das ja in 'ner Schlafgruppe ist, ja da kann man sich ja mal zurücklehnen und mal selber irgendwie 'ne Viertelstunde Power-Napping mitmachen, und dann fällt das ja gar nicht soweit auf und kann da so in der Mittagszeit seinen Akku wieder laden. Wenn du aber in der Wachgruppe bist, dann kannst du nicht wirklich runterfahren.“

Für Herrn Arnold ist seine Rolle als Gruppenleitung gelegentlich mit Problemen verbunden. Er hat das Gefühl, dass er manchmal überall gleichzeitig sein muss und findet es mitunter schwierig, alles Organisatorische zu managen. Nach seiner Einschätzung fehlt im Kita-Alltag häufig die Zeit für die Planung und Organisation der Gruppe. Darauf kommt er öfter zu sprechen, es ist für ihn also ein sehr vertrautes Problem.

10.4 Belastungsfaktoren aus Sicht der Leitungskräfte

Belastende Aspekte ergeben sich sowohl aus dem Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung in seiner Gänze (Makroebene) als auch aus den Arbeitsbedingungen der spezifischen Kindertageseinrichtung (auf der Mikroebene). Während die Schwierigkeiten auf der Mikroebene in der Regel dann entstehen, wenn den Leitungen die konstruktive Zusammenarbeit mit einem Träger fehlt, sind die Bewertungen zur Makroebene von großer Einhelligkeit.

10.4.1 Fehlende Unterstützung durch den Träger

Zwei Leitungen beschreiben ihren Träger als gleichgültig gegenüber ihren Problemen, erleben dies aber in zwei sehr unterschiedlichen Kontexten: einmal in einem ländlichen Zusammenhang mit einem kleinen kirchlichen Träger, einmal im großstädtischen Kontext mit einem besonders großen Träger.

Wie schon in Kapitel 9 kurz dargestellt, erlebte Frau Behrens eine besonders zugespitzte Situation, für die sie keine andere Lösung fand, als die Eltern um Mithilfe bei der Kinderbetreuung zu bitten. Grund hierfür war das Agieren des Trägers, der zu einem Treffen der verschiedenen Kita-Leitungen eingeladen hatte:

„Dann hab ich gesagt, dann kann ich aber an dem Nachmittag nicht kommen, weil da muss ich für die Kinder dasein. [Die Antwort des Trägers:] Sie kommen. Und wie Sie das machen, ist mir egal. – Also da hast du keine Hilfestellung erwartet. Da denkst du dir, wenn du nicht hingehst, ist es verkehrt, die sitzen am längeren Hebel, dann hast du vielleicht 'ne Kündigung am Hals. Wie machst du es? Du kannst ja nicht die ganzen Kinder mitnehmen ((lacht)). Also total blöd war das, und dann hab ich halt doch eigenmächtig zu den Eltern in der Früh gesagt: Also, ich hab da so 'ne verzwickte Situation, Personal krank, die eine in Mutterschutz, könnten Sie die Kinder eher abholen? Einfach 'ne Stunde eher, dann schau ich, dass ich über den Mittag noch da bin. Und dann hat die eine Mutter sofort gesagt: Ach, kein Problem, ich komm und pass auf.“

Frau Behrens fühlte sich auch in anderen Situationen nicht unterstützt:

„Die haben mir halt immer noch mehr Verwaltungskram aufgehalst, weil sie damit nicht zurechtgekommen sind, dann haben sie gesagt: Machen Sie das dann noch mit. Und ich, ich hab mir eigentlich Entlastung gewünscht, dass die mir das abnehmen, weil ich hab noch genug Anderes gehabt, und das war noch Belastung von der Trägerseite her. Oder auch bei der einen Situation, wo wir dann so wenig Personal gehabt haben, dann ruf ich da natürlich an, ob wir nicht den einen Nachmittag zusperren dürfen, wenn man es den Eltern rechtzeitig sagt. [Da hieß es:] Der Kindergarten wird auf keinen Fall zugesperrt, das können wir uns nicht erlauben, die Eltern zahlen so viele Beiträge bei uns.“

Bemerkenswert ist hier, mit welchen Begründungen der Träger die Suche nach einer Lösung abschneidet, einmal durch den Verweis auf die eigene Positionsmacht („Sie kommen, wie Sie das machen, ist mir egal.“) und einmal

durch eine Priorisierung der vermeintlichen Elternwünsche in einer Art Kundenorientierung („zahlen so viele Beiträge“). In den Begründungen, die die Gruppenkräfte und Leitungen in den Interviews für die verschiedensten Probleme anführen, werden diese zwei Gründe (Autorität und Kundenwünsche) sonst nicht genannt.

Auch Frau Glöckner ringt mit den bürokratischen Ansprüchen des Trägers. Sie empfindet den Träger als „großen intransparenten Apparat“, dem sie zuliefern muss und der für sie undurchsichtig geworden ist. In ihrer Zusammenarbeit mit dem Träger vermisst sie die Gegenseitigkeit:

„Der ganze Verwaltungsapparat im Background, der eigentlich nur da ist, weil wir hier arbeiten, nimmt sich halt sehr wichtig. Also eigentlich sind wir wichtig, und sie müssen uns unterstützen, aber das kommt halt selten so rüber, und da entstehen manchmal unbewusst so Stimmungen, also ich mein, ich mag ja auch gut machen und dann muss ich mich [bei einem Trägerwunsch] manchmal richtig konzentrieren und sagen: Ne! Stopp! Also jetzt ist da was nicht mehr im Gleichgewicht, also, ich kann nicht immer nur zuarbeiten, sondern es muss was Gegenseitiges sein.“

Diesen beiden Leitungskräften fehlt also der Rückhalt durch den Träger. Es sind die gleichen Leitungen, die in hohem Maß entweder immer wieder oder seit längerer Zeit von Personalmangel betroffen sind. Damit verschärft sich ihre Belastung.

10.4.2 Knappes Personal

Die Personalknappheit hat für vier der fünf interviewten Leitungen ein großes negatives Gewicht. Dazu gehören verschiedene Aspekte – der Personalschlüssel, mit dem Leitungen aus verschiedenen Bundesländern nicht zufrieden sind, Personalausfälle durch Krankheit, dauerhaft unbesetzte Stellen und der generelle Personalmangel auf dem Arbeitsmarkt.

Mehrere Leitungskräfte versuchen, den Stellenschlüssel informell zu verbessern oder zumindest auszubessern, indem sie dauerhaft Praktikantinnen und Praktikanten einsetzen. Frau Haas rechnet im Interview detailliert vor, wie sie mit verschiedensten Praktikantinnen arbeitet, was die Praktikantinnen kosten, wie viele Stunden sie anwesend sein können, wie viele Stunden ihre Gruppenleitung anwesend ist und wie sie es dann schafft, im der kleinen eingruppigen Kindertageseinrichtung die Kapazitäten von Fachkräften, der gerade anwesenden Praktikantin und sich selbst so zusammenzufügen, dass

sie im Büro arbeiten kann, ohne ihre Fachkräfte mit einer zu großen Gruppe „allein zu lassen“, wie sie es nennt.

Personalausfälle durch Krankheit wurden bereits von den Gruppenkräften angesprochen. Frau Behrens schildert, dass dann meistens sie einsprang oder manchmal eben auch die Eltern aushalfen und mit welcher Anstrengung das Einspringen für sie verbunden war:

„Ich kann mich auch erinnern, da waren wir nur noch zwei Leute vor Ort in 'nem dreigruppigen Kindergarten, und dann mussten wir den ganzen Mittagsdienst selber managen, einer [musste] Aufsicht draußen machen, der andere die Kinder zum Hinlegen wickeln und solche Sachen, dann gleichzeitig die Essenskinder bedienen. Ich bin immer reingerannt vom Garten in die Küche und hab den Kindern geholfen beim Schneiden, wenn sie es nicht so essen haben können und dann hab ich gesagt: Ja, diesmal müsst ihr das Geschirr selber in die Spülmaschine [räumen]. Also die Kinder sind schon immer angeleitet worden zur Mitarbeit und haben schon immer ziemlich viel selbstständig machen können, aber trotzdem war halt immer einer direkt im Zimmer anwesend und hat das ein bisschen beaufsichtigt, was die da machen, und dann haben sie immer natürlich das Essen mitsamt dem Fleisch, was sie nicht gegessen haben, in die Spülmaschine [geräumt], was ja dann wieder den Filter verstopft. Und wenn ich dann nicht nach der Mittagsruhe rüber bin oder schnell mal rausgeschlichen bin, dann musste ich alles erst ausräumen. Und das waren so Sachen, so richtige Überforderungssituationen, weil du willst ja den Kindern gerecht werden, und dann sagst du natürlich zu deinem Personal: Wichtig sind jetzt einfach die Kinder, alle Putz- und Aufräumarbeiten, die müssen wir halt danach machen, wenn die Kinder weg sind. Ich bitte dich, bleibst du noch eine Stunde länger? Und dann sind es schon wieder Überstunden.“

Dauerhaft unbesetzte Stellen

Frau Glöckner beschreibt eine Situation, die sie dauerhaft belastet: Ihr fehlt zum Zeitpunkt des Interviews schon seit mehr als einem Jahr die Stellvertreterin. Sie erzählt, dass sie deshalb Vorgänge unbearbeitet liegen lassen muss, Termine nicht halten kann, in der Regel täglich auf ihre Pausen verzichtet und bei Unvorhergesehenem (etwa unangekündigten Lieferungen oder dem Ausfall der Köchin) an die Grenzen ihrer Kräfte kommt. Zwar bemüht sich ihr Team, sie zu entlasten, doch letztlich bleibt das ohne Wirkung. Die Überlastung ist auch in der Interviewsituation greifbar, sie beginnt das Interview

mit Verspätung und wirkt abweisend, stellenweise auch resigniert, etwa, wenn sie des Öfteren sagt: „Es ist, wie es ist.“ Sie sagt auch:

„Ich hab’ schon einen Verlust von Lebensqualität für mein Gefühl, also für das, was ich eigentlich alles gerne machen würde, wozu ich keine Energie mehr habe. Das würde ich mir eigentlich anders wünschen. Aber das hilft nichts dort rumzuhängen, also in der Schleife [des Jammerns], also da geht nichts weiter, das ist frustrierend, von daher, es ist, wie’s ist, ich kann’s nicht ändern, ich kann nur mir natürlich überlegen, ob ich ’nen anderen Job mache, aber dafür macht er mir dann doch zu viel Spaß.“

Genereller Fachkräftemangel

Frau Pohl thematisiert im Interview, dass sie nicht mit allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gleichermaßen zurechtkommt und umgekehrt einige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht mit ihr zurechtkommen. Das bedeutet, dass sie des Öfteren Stellen besetzen muss, sie diese dann aber aufgrund des aus ihrer Sicht recht dünnen Angebots nicht so besetzen kann, wie sie sich das vorstellt. So berichtet sie von einem aktuellen Mitarbeiter, der aus ihrer Sicht eigentlich zu verschlossen ist für die Arbeit mit Kindern. Der Personalmangel vertieft für sie also bereits bestehende Probleme. Ähnlich geht es ihrer Kollegin Frau Behrens, die erzählt hatte, wie sie zwischen Garten und Küche wechselte. Auch für sie verschärfen Personalmangel und Personalknappheit bestehende Probleme: Sie thematisiert im Interview auch ihre Tendenz, sich zu viel zuzumuten, sich aufzuopfern und Überlastung durch noch größere Anstrengung kompensieren zu wollen.

Engagement gegen den Personalmangel

Der Personalmangel hat so viele Facetten und beschäftigt die Leitungen so durchgängig, dass man den Eindruck gewinnt, sie seien eigentlich nur noch Verwalterinnen des Mangels. Frau Pohl und Frau Haas aber versuchen recht energisch, sich dem Mangel im Rahmen ihrer Möglichkeiten entgegenzustemmen und – anders als einzelne Gruppenkräfte – der Resignation keinen Raum zu lassen. Beide sagen im Interview ziemlich entschieden, dass sie auch an der Studie teilnehmen, um auf die Situation der Kindertageseinrichtungen aufmerksam zu machen. Frau Pohl formuliert es als den Wunsch, „ihre Stimme zu erheben.“ Sie denkt also über die recht intime und kurze Interviewsituation hinaus bereits an die Lese-

rinnen und Leser der Studie, die sie auch wahrnehmen sollen. Und beide Leitungen haben bereits bemerkenswerte und erfolgreiche Anstrengungen unternommen, in Kontakt mit hohen politischen Ebenen zu kommen bzw. außerhalb ihres Kita- und Trägerkontexts nach Unterstützung zu suchen, was hier aufgrund der Anonymisierung nicht näher dargestellt werden kann.

11 Ausblick

Ziel der explorativen Studie war es, verdichtend und verstehend zu beschreiben, welche Belastungen und Zufriedenheitsfaktoren Gruppen- und Leitungskräfte im Rahmen von Interviews nennen. Die vorgestellten Ergebnisse beruhen auf Gesprächen mit 14 Fachkräften. Sie können daher nicht generalisiert werden. Für weitere Forschung und für die Team- und Organisationsentwicklung durch die Träger liefern sie jedoch allererste Impulse.

Eine wichtige Ausgangsfrage der Studie war, ob sich aus der Interaktionsarbeit mit den Kindern für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen spezifische Belastungen ergeben. Diese Belastungen konnten ansatzweise beschrieben werden, wurden allerdings nicht von allen Fachkräften thematisiert. Vor allem die Männer und die Leitungen zeigten sich besonders offen bei diesem Thema. Sie legen auch dar, wie sie manchmal unter erhöhtem Druck die eigenen Interaktionen mit den Kindern verengen. Ungeklärt bleibt, ob es den beiden männlichen Interviewpartnern leichter fällt, über ihre problematischen Interaktionen zu sprechen oder ob sie unter Druck eher zu problematischen Interaktionen tendieren. Es wäre lohnend, das Belastungspotenzial der Interaktionsarbeit weiter zu untersuchen, denn es berührt die Kernaufgabe der frühpädagogischen Profession. Dabei wäre es hilfreich, die Perspektiven verschiedener Fachkräfte besser zu verstehen. Gruppendynamisch enthalten die verschiedenen Perspektiven, die sich in dieser Studie zeigen, möglicherweise auch Konfliktpotenzial für den Kita-Alltag. Zugleich könnte die systematische Sichtbarmachung und Reflexion dieser Perspektiven den Kita-Leitungen und Trägern auch Ansatzpunkte für Team- und Qualitätsentwicklung bieten.

Für die Interpretation der Belastungen in Zusammenhang mit Kindern wurde die Idee des Interaktionsideals herangezogen. Sollte dieser noch sehr vorläufige Begriff auch über die Studie hinaus Resonanz finden, dann wäre es interessant, ihn empirisch weiter zu erforschen. Zu prüfen wäre außerdem, ob er sich konzeptionell weiterentwickeln lässt, etwa in Verbindung mit Arbeiten zu Kindheitsbildern (etwa Baader 2004). In der Alltagspraxis der Fachkräfte wird sich der Wunsch, dem persönlichen Interaktionsideal zu entsprechen, weder durch das eigene Handeln noch durch das Handeln der Kollegin-

nen und Kollegen immer erfüllen lassen. Deshalb wäre eine Teamkultur hilfreich, die es den Kita-Teams ermöglicht, Interaktionsideale und -realitäten konstruktiv miteinander zu besprechen und auch weiterzuentwickeln.

Die Frage nach Belastungen, Interaktionen und Kindern wurde für diese Studie aus Fachkraftsicht beleuchtet. Das Erleben der Kinder als Gegenüber im Stressgeschehen der Fachkräfte wurde hingegen nicht betrachtet. Diese Tragweite wäre analytisch von grundsätzlichem Interesse, besonders wichtig ist sie in der Alltagspraxis der Fachkräfte. Ansätze, um sowohl den Kindern als auch den Fachkräften gerecht zu werden, sollten im Rahmen eines umfassenden betrieblichen Gesundheitsmanagements entwickelt und implementiert werden (vgl. hierzu etwa Viernickel u.a. 2018). Ansätze konkret für die Teamebene finden sich bei Daniela Mayer u.a. (2017), Handlungsorientierung für Leitungen und Träger bei anhaltender tiefer Belastung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bietet Stefan Gerhardinger (2018a, 2018b).

Die Fachkräfte schöpfen große Freude aus ihrer Arbeit mit den Kindern – das hat die Studie deutlich gezeigt. Hier liegt ein großes Potenzial für die persönliche Stressbewältigung der Fachkräfte: Denn sie können ihr Interaktionsideal und ihre Freude an den Kindern auch als Ressourcen für ihre persönliche Stressbewältigung nutzen. Es ist allerdings unverzichtbar, dass diese individuellen Aktivitäten im Rahmen eines umfassenden betrieblichen Gesundheitsmanagements verortet werden, an dem Träger und Leitungskräfte mitwirken und strukturelle Probleme bearbeiten, die die Fachkräfte in dieser Studie deutlich benennen.

Die Studie hat sich darauf konzentriert, die subjektiven Relevanzen der einzelnen Interviewpartnerinnen und -partner, also deren jeweilige Einzelperspektive, zu erkunden. Zugleich zeigen die Ergebnisse, dass der kollegiale Kontext immer wieder von Belang für das Belastungs- und Zufriedenheitserleben ist. Für weitere Forschung und auch für die Organisationsentwicklung durch die Träger wäre es interessant, Belastung und Zufriedenheit explizit auf der Teamebene zu betrachten bzw. auch zu bearbeiten. Wenn Belastung ein so wichtiges Thema für Gruppenkräfte wie für Leitungen ist, was bedeutet das dann für das kollegiale Miteinander? Gibt es besonders belastete oder auch besonders resiliente Kita-Teams? Was zeichnet sie aus?

Die Studie hat auch gezeigt, dass das Sprechen über Belastungen im Kita-Alltag in einem besonders vertrauensvollen, oft dyadisch geprägten und informellen Rah-

men geschieht. Bedenkt man, dass die Peer-Interviews ohne Effekt blieben, dann ist es vermutlich schwierig, außerhalb eines vertrauten Zweierkontexts und insbesondere auf Teamebene offen über Belastungen zu sprechen. Es könnte den Einstieg in ein Gespräch auf Teamebene erleichtern, wenn man zuerst allgemein über die Belastungen der frühpädagogischen Profession spricht und dann erst über die eigenen Belastungen. Denkbare Einstiegsmaterialien (auch für Weiterbildungen oder Teamsupervisionen) könnten beispielsweise Ergebnisse aus den vorgestellten großen quantitativen Studien oder auch Zitate von Fachkräften aus dieser Studie sein.

Die Studie hat ausführlich beschrieben, welche Themen Fachkräfte in ihrem Alltag als belastend empfinden, und in welchem Zusammenhang die Belastungserfahrungen mit Zufriedenheitserfahrungen stehen. Das Thema Bewältigung wurde hingegen nur gestreift. Genauer zu untersuchen wäre nun, welche Strategien die Fachkräfte einsetzen, um ihre Belastungen zu bewältigen. Weitere Studien könnten zudem beleuchten, wodurch sich Fachkräfte, die Belastungen meistern, von überlasteten Fachkräften unterscheiden und welche Rolle dabei Faktoren wie Teamkultur und etwaige Unterstützungsangebote der Träger spielen.

12 Literatur

- Antonovsky, Aaron (1979): *Health, stress and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco
- Autorengruppe Bildungsbericht (2018): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht*. Bielefeld
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. München
- Baader, Meike Sophia (2004): *Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7. Jg., H. 3, S. 416–430
- Baethge, Martin (2013): *Professionalisierungspfade bei personenbezogenen Dienstleistungen. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte*. In: Berth, Felix/Diller, Angelika/Nürnberg, Carola/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Gleich und doch nicht gleich: Der deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen*. München, S. 101–130
- Bauer, Martin/Gaskell, George/Allum, Nik (2000): *Quantity, quality and knowledge interests: Avoiding confusions*. In: Bauer, Martin/Gaskell, George (Hrsg.): *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook*. London, S. 3–17
- Berger, Judith/Niemann, Desirée/Nolting, Hans-Dieter/Schiffhorst, Guido/Genz, Hartmut/Kordt, Martin (2000): *Stress bei Erzieher/innen. Ergebnisse einer BGW-DAK-Studie über den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Stressbelastung in ausgewählten Berufen*. Hamburg
- Breuer, Franz (2010): *Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie*. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 35–49
- Burns, Stephanie/Schubotz, Dirk (2009): *Demonstrating the Merits of the Peer Research Process: A Northern Ireland Case Study*. In: *Field Methods*, 21. Jg., H. 3, S. 309–321
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): (2017): *Bildungsteilnahme und Partizipation. Grundlagen für die kom-*

- petenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12. München
- Felle, Jörg/Franke, Franziska (2012): COMMIT. Commitment Skalen-Fragebogen zur Erfassung von Commitment gegenüber Organisation, Beruf/Tätigkeit, Team, Führungskraft und Beschäftigungsform. Bern
- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Aufl. Reinbek
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 19. München
- Fuchs, Tatjana/Trischler, Falco (2009): Arbeitsqualität aus Sicht von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit. Stadtbergen
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2007): Wie geht's im Job? Kita-Studie der GEW. Frankfurt am Main
- Geertz, Clifford (1973): The interpretation of cultures: Selected essays. New York
- Gerhardinger, Stefan (2018a): Von der Betroffenheit zur Handlungssicherheit. In: Welt des Kindes, H. 2, S. 29–32
- Gerhardinger, Stefan (2018b): Von der Betroffenheit zur Handlungssicherheit. Teil 2. Stufenplan. In: Welt des Kindes, H. 3, S. 29–32
- Hacker, Winfried (2009): Arbeitsgegenstand Mensch: Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit: Ein Lehrbuch. Lengerich
- Haderlein, Ralf (2015): BeWAK Studie 2015: Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kitaleitungen. Von der Gesellschaft unterschätzt, von der Politik vernachlässigt? Koblenz
- Haderlein, Ralf (2016): BeWAK Studie 2016: Trotz mangelnder Ressourcen – Leitungskräfte als Motor für Integration? Koblenz
- Haderlein, Ralf (2017): DKLK-Studie 2017: Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kitaleitungen. Kitaleitungen im Spannungsfeld zwischen Anforderungen und Wirklichkeit. Koblenz
- Haderlein, Ralf (2018): DKLK-Studie 2018: Befragung zur Wertschätzung und Anerkennung von Kita-Leitungen. Die Kita-Leitung im Zentrum der Qualitätsdebatte. Eine Umfrage von Wolters Kluwer Deutschland. Köln
- Hall, Anja/Leppelmeier, Ingrid (2015): Erzieherinnen und Erzieher in der Erwerbstätigkeit. Ihre Arbeitsbedingungen, Arbeitsbelastungen und die Folgen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 161. Bonn
- Jungbauer, Johannes/Ehlen, Sebastian (2013): Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. Aachen
- Kaluza, Gert (2011): Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung. Berlin
- Klaudy, Elke Katharina/Köhling, Carola/Micheel, Brigitte/Stöbe-Blossey, Sybille (2016): Nachhaltige Personalwirtschaft für Kindertageseinrichtungen. Study paper 336 der Hans Böckler Stiftung. Berlin
- Kliche, Thomas (2008): Prävention und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten: Eine Studie zu Determinanten, Verbreitung und Methoden für Kinder und Mitarbeiterinnen. Weinheim
- Kliche, Thomas (2011): Determinanten der Arbeitszufriedenheit und die Breitenwirksamkeit betrieblicher Gesundheitsförderung in Kitas: Eine bundesweite Querschnittsstudie. Lengerich
- König, Anke (2015): Die Bedeutung von Bildungsforschung für die Professionalisierung des Feldes. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim, S. 283–290
- Kristof-Brown, Amy L./Zimmerman, Ryan D./Johnson, Erin (2005): Consequences of individual fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, person-supervisor fit. In: Personnel Psychology, H. 58, S. 281–342
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim
- Lakoff, George/Mark Johnson (1980): Metaphors we live by. Chicago
- Langer, Phil C. (2014): Zum Umgang mit Intimität im Forschungsprozess. Forschungsethische Implikationen des Sprechens über Sexualität in Peer Research. In: Unger, Hella von/Narimani, Petra/ M'Bayo, Rosaline (Hrsg.): Forschungsethik in qualitativer Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden, S. 169–190

- Lattner, Katrin (2015): Arbeitsbezogene Belastungen, Stressbewältigungsstrategien, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen im Erzieherinnenberuf. Eine Querschnittsanalyse zur psychischen Gesundheitssituation von frühpädagogischen Fachkräften in Niedersachsen. Berlin
- Lazarus, Richard S./Launier, Raymond (1978): Stress-related transactions between person and environment. In: Pervin, Lawrence/Lewis, Michael (Hrsg.): Perspectives in interactional psychology. New York, S. 287–327
- Lazarus, Richard S./Launier, Raymond (1981): Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, Jürgen R. (Hrsg.): Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern, S. 213–260
- Mayer, Daniela/Berkic, Julia/Beckh, Kathrin (2017): Feinfühligkeit kann man lernen. Ich will die Welt mit deinen Augen sehen. Grenzen setzen und Flügel verleihen – über den richtigen Umgang mit Gefühlen. In: TPS Spezial. Bindung und Feinfühligkeit, S. 26–30
- Mruck, Katja/Mey, Guenter (2010): Interviews. In: Mey, Guenter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 423–435
- Nagel-Prinz, Susanne M./Paulus, Peter (2012): Wie geht es Kita-Leitungen? Gesundheitliche Belastungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen. In: Prävention und Gesundheitsförderung, 7. Jg., H. 2, S. 127–134
- Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen. In: Auernheimer, Richard (Hrsg.): Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel. Baltmannsweiler, S.15–23
- Rudow, Bernd (2004): Arbeitsbedingungen für Erzieher/innen. Hohe psychische Belastungen. In: bildung & wissenschaft, H. 6, S. 6–11
- Saldana, Johnny (2016): The coding manual for qualitative researchers. London
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Projektbericht. München
- Schult, Johannes/Münzer-Schrobildgen, Manuela/Sparfeldt, Jörn (2014): Belastet, aber hochzufrieden? Arbeitsbelastung von Lehrkräften im Quer- und Längsschnitt. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 22. Jg., H. 2, S. 61–67
- Semmer, Norbert/Mohr, Gisela (2001): Arbeit und Gesundheit: Konzepte und Ergebnisse der arbeitspsychologischen Stressforschung. In: Psychologische Rundschau, H. 52, S. 150–158
- Siraj-Blatchford, Iram/Silver, Kathy/Muttock, Stella/Gilden, Rose/Bell, Danny (2002): Researching Effective Pedagogy in Earlyyears (REPEY). Research Report No 356
- Smidt, Wilfried/Roux, Susanna/Fiala, Christiane (2017): Prädiktoren für den Berufserfolg von früh- und kindheitspädagogischen Fachkräften. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Züchner, Ivo (Hrsg.): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 179–210
- Spieß, C. Katharina/Storck, Johanna (2016): Fachkräfte in der frühen Bildung – Erwerbssituation, Einstellungen und Änderungswünsche. SOEPPapers on multidisciplinary panel research. Berlin
- Strehmel, Petra/Overmann, Julia (2018): Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Ziele, Strategien und Rolle der Träger. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 28. München
- Strehmel, Petra/Ulber, Daniela (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 39. München
- Techniker Krankenkasse (Hrsg.) (2016): TK-Stress-Studie 2016 – Entspann Dich, Deutschland. Hamburg
- Thinschmidt, Marleen/Gruhne, Brit/Hoesl, Simone (2008): Forschungsbericht zur beruflichen und gesundheitlichen Situation von Kita-Personal in Sachsen. Ein Vergleich des Landkreises Torgau-Oschatz mit der Stadt Zwickau. Dresden
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2014): Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung. Gutachten. Münster
- Viernickel, Susanne/Voss, Anja (2013): STEGE – Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Berlin
- Viernickel, Susanne/Voss, Anja/Mauz, Elvira (2018): Arbeitsplatz Kita: Belastungen erkennen, Gesundheit fördern. Weinheim
- Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2012): The problem-centered interview. London

13 Anhang

Tabellenverzeichnis

| | | |
|------------|--|----|
| Tabelle 1: | Häufige oder dauerhafte Beschwerden nach individueller Stressbelastung | 11 |
| Tabelle 2: | Belastungsfaktoren | 16 |
| Tabelle 3: | Zufriedenheitsfaktoren | 19 |

Zur Autorin



Dr. Carola Nürnberg

studierte Psychologie an der Universität Mannheim und promovierte an der London School of Economics. Sie ist als Koordinatorin der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) mitverantwortlich für die Strategie und Steuerung des Projekts. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Arbeitsbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten frühpädagogischer Fachkräfte.

Lesen Sie weiter!

Zum Thema **Arbeitsmarkt** sind bereits folgende Publikationen der WiFF erschienen, kostenlos verfügbar unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

FKB

Aktuelle Zahlen zu Arbeitsmarkt, Ausbildung und Personal in der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen:



Fachkräftebarometer
Frühe Bildung 2017
Autorengruppe Fachkräftebarometer

WiFF Studien

Empirische Forschungsergebnisse zur frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung

Zuletzt erschienen:



Band 27
Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen
*Kirsten Fuchs-Rechlin/
Ivo Züchner (Hrsg.)*

Band 28
Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Ziele, Strategien und Rolle der Träger
*Petra Strehmel/
Julia Overmann*

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen zu aktuellen Fragen der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen:



Band 27
Von der Hochschule an die Kita: Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge
*Nicole Kirstein/
Klaus Fröhlich-Gildhoff/
Ralf Haderlein*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch
Stiftung



Deutsches
Jugendinstitut

Frühpädagogische Fachkräfte und Kinder in Kindertageseinrichtungen befinden sich in einem dynamischen Interaktionsgeschehen. Kernaufgabe der Fachkräfte ist es, in diesem Prozess immer wieder sensibel auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Diese Tätigkeit kann von ihnen als erfüllend oder auch als Quelle von Stressgefühlen wahrgenommen werden.

Die vorliegende explorative Studie von Carola Nürnberg untersucht Belastungen, die pädagogische Fachkräfte im Kita-Alltag erleben, und geht dabei der Frage nach, ob sich diese besonders aus der Wechselbeziehung mit Kindern ergeben. Dazu wurden 14 Kita-Fachkräfte aus vier Bundesländern in Interviews zu ihrem Berufsalltag, ihren persönlichen Erfahrungen mit Schwierigkeiten und Problemen, aber auch zu ihren Gefühlen von Zufriedenheit und Freude befragt. Ihre offenen und ausführlichen Schilderungen geben Einblick in ihren häufig herausfordernden Berufsalltag und können helfen, ihr Handeln besser zu verstehen.