



Leseprobe aus: Viernickel/Voss/Mauz, Arbeitsplatz Kita, ISBN 978-3-7799-4239-9

© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4239-9>

1 Einleitung

Dieses Buch nimmt Kindertageseinrichtungen als Lebenswelt und damit die Bedingungen in den Blick, unter denen pädagogische Fach- und Leitungskräfte arbeiten, erziehen, bilden, betreuen, lernen und leben. Denn diese Bedingungen haben einen wesentlichen Einfluss auf die Möglichkeit, ein gesundes Leben zu führen. Dabei hat sich die Lebenswelt Kita in den letzten Jahren zu einem „multifunktionalen System“ entwickelt, das gleichzeitig von Arbeits-, Sozial- und Bildungspolitik sowie – vor dem Hintergrund des Inkrafttretens des Präventionsgesetzes – auch von gesundheitspolitischen Interessen bestimmt ist.

Damit einher geht eine Veränderung der Tätigkeitsbereiche von pädagogischen Fach- und Leitungskräften: Neben den regulären Erziehungs- und Betreuungsaufgaben sind sie mit vielfachen zusätzlichen Anforderungen konfrontiert, die zum einen aus der veränderten Marktsituation resultieren, wie z. B. einem erhöhten Wettbewerb, Zertifizierungen zur Qualitätssicherung oder der Notwendigkeit eines eigenständigen Managements. Zum anderen avancieren Kindertageseinrichtungen zunehmend zu Bildungsorten, woraus erhöhte pädagogische Ansprüche erwachsen und sich Fort- und Weiterbildungserfordernisse ableiten, wie z. B. zur Dokumentation der Entwicklung der betreuten Kinder, zur gezielten Sprachförderung oder zur naturwissenschaftlich-technischen Elementarbildung.

Die Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen sind unter den gegebenen Bedingungen für pädagogische Fachkräfte im Gruppendienst und für Leitungskräfte in vielerlei Hinsicht belastend. So sind nach Daten verschiedener Krankenkassen deren Arbeitsunfähigkeitstage in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen und liegen deutlich über dem Bundesdurchschnitt (IKK-Bundesverband, 2006; Techniker Krankenkasse, 2012). Auch im Gesamtvergleich des Öffentlichen Dienstes fallen Erzieher*innen durch überdurchschnittlich hohe krankheitsbedingte Ausfallzeiten auf (Thinschmidt u. a., 2008). Daneben lassen sich auch Ressourcen in der Arbeit in Kindertageseinrichtungen identifizieren, wie z. B. Arbeitsplatzsicherheit, hoher Handlungsspielraum oder zahlreiche Bewegungsmöglichkeiten.

Dieses Buch widmet sich dem Wechselverhältnis von Arbeitsbedingungen, Arbeitsfähigkeit und Gesundheit von pädagogischen Fach- und Leitungskräften in Kindertagesstätten und basiert auf einer von der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen und der Deutschen Gesetzlichen Unfallversiche-

rung finanzierten Studie „Strukturqualität und ErzieherInnengesundheit in Kindertageseinrichtungen (STEGE)“.¹

Erstmals wurden auf der Basis empirischer Daten Zusammenhänge zwischen den strukturellen Rahmenbedingungen, der Wahrnehmung von Belastungen und Ressourcen aus der Perspektive von pädagogischen Fachkräften und der Gesundheit und Arbeitsfähigkeit der Fachkräfte in den Blick genommen. Das Projekt fand auf der Folie der deutschen Arbeitsschutzstrategie statt und verfolgte letztlich das Ziel der Organisationsentwicklung: Dabei geht es darum, dass Kindertageseinrichtungen ihrem Auftrag von Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern gerecht werden, die vorhandenen Ressourcen optimal nutzen, eine partizipative und humane Arbeitsgestaltung anstreben und die Personalpflege und -entwicklung forcieren.

Die ersten Kapitel des Buches führen in das Setting Kindertageseinrichtung ein, erläutern die Spezifika des Arbeitsfeldes und stellen die definitivischen Grundlagen von Gesundheit und Krankheit über Gesundheitsförderung und Prävention bis hin zum betrieblichen Gesundheitsmanagement dar.

Die folgenden Kapitel widmen sich dem Arbeitsplatz Kita und geben die zentralen Ergebnisse der STEGE-Studie wieder: Zunächst werden die Arbeitsbedingungen von pädagogischen Fach- und Leitungskräften in Nordrhein-Westfalen erläutert, anschließend die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Kitas. Auf der Grundlage dieser Befunde können Entscheidungen über die Gesundheit erhaltende und fördernde Maßnahmen im Setting Kindertageseinrichtung empirisch begründet getroffen werden.

„Belastungen erkennen, Gesundheit fördern“, lautet das abschließende Kapitel, in dem die aus den Untersuchungsergebnissen entwickelten Ansätze für ein betriebliches Gesundheitsmanagement in Kindertageseinrichtungen vorgestellt werden. Hier werden konkrete Eckpunkte für ein betriebliches Gesundheitsmanagement in Kindertageseinrichtungen formuliert, die sich am Setting-Ansatz orientieren und Kindertageseinrichtungen als relevante Lebensbereiche der darin arbeitenden Menschen begreifen. Die Anregungen zielen darauf ab, durch Einflussnahme auf wesentliche Rahmenbedingungen die Möglichkeiten für gesundheitsförderliche Handlungen zu erhöhen und setzen an verschiedenen Interventionsebenen an: *Politik und Gesellschaft, Träger von Kitas, Kita-Leitung und pädagogische Fachkraft.*

1 Diese Forschungsarbeit wurde mit Mitteln der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung unterstützt (FP 318, Strukturqualität und Erzieherinnengesundheit). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Basierend auf den Studienergebnissen wurde außerdem ein Evaluationsinstrument für den Einsatz im Kontext von Maßnahmen des betrieblichen Gesundheitsmanagements konzipiert, mit dem Ressourcen und Belastungen im Arbeitsalltag bewertet und in ein Ressourcen-Belastungs-Profil der Einrichtung überführt werden können.

Es ist unser Wunsch und Ziel, dass das Buch Anlass zur Auseinandersetzung mit den Faktoren bietet, die Erzieher*innen belasten und die sie stärken. Lehrende und Forschende an Universitäten, Hochschulen und Fachschulen sollen gleichermaßen angesprochen werden wie Fachberatungen und Multiplikator*innen, aber auch politische Entscheidungsträger, Kita-Träger und interessierte pädagogische Fach- und Leitungskräfte.

Wir möchten zur gemeinsamen Suche nach Lösungen anregen, zur Befähigung der (Mit)Gestaltung der Lebens- und Arbeitswelt Kita und so zur Erhaltung und Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit und zur Unterstützung allgemeiner Gesundheitsziele beitragen.

Bedanken möchten wir uns bei den Kooperationspartnern der STEGE-Studie, der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV) und der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen, für die Finanzierung, Initiative und Unterstützung bei der Durchführung. Der begleitende Fachbeirat gab uns wertvolle Hinweise und Impulse; auch hierfür bedanken wir uns sehr.

Unser besonderer Dank gilt den beiden wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Frauke Gerstenberg und Maria Schumann, die sich in jeweils unterschiedlichen Studienphasen sehr aktiv eingebracht haben. Frauke Gerstenberg brachte vor ihrer Elternzeit die qualitative Erhebung konzeptionell und praktisch mit auf den Weg. Vor allem die außerordentlich engagierte Mitarbeit von Maria Schumann in der Abschlussphase der Studie und beim Abschlussbericht hat wesentlich zum Gelingen des STEGE-Projektes beigetragen.

2 Das Setting Kita

2.1 Arbeitsplatz Kita

In diesem Kapitel wird ein Überblick über das Arbeitsfeld „Kindertageseinrichtung“ gegeben. Ausgehend von den Entwicklungen, die zu der veränderten gesellschaftlichen Bedeutung von familienergänzender Bildung, Erziehung und Betreuung geführt haben, werden die veränderten und gestiegenen Anforderungen an Kindertageseinrichtungen und an die dort tätigen pädagogischen Fachkräfte skizziert. Die zahlenmäßige Entwicklung der Inanspruchnahme von Betreuungsplätzen, die im Anschluss nachgezeichnet wird, verweist darauf, dass die Kita für fast jedes Kind neben seiner Familie eine weitere, selbstverständliche Lebenswelt darstellt. Informationen über das in Kindertageseinrichtungen tätige Personal und zentrale strukturelle Merkmale des Arbeitsplatzes Kita beschließen das Kapitel.

2.1.1 Vom Betreuungs- zum Bildungsort

Gesellschaftliche und soziale Prozesse haben in den vergangenen Jahrzehnten die Lebenswirklichkeiten von Familien und Kindern verändert. Familien müssen heute Erwerbsarbeit, Haus- und Familienarbeit balancieren und das Familienleben unter den aktuellen Bedingungen zunehmender Erwerbstätigkeit von Müttern, individualisierter und flexibilisierter Lebensentwürfe und sich verändernder Berufswelten und Erwerbsbiographien gestalten. Dabei verfügen sie in sehr unterschiedlichem Ausmaß über notwendige psychische, soziale und materielle Ressourcen. Um die mit den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und benachteiligten Lebensverhältnissen einhergehenden Belastungen auszugleichen und die Lebensbedingungen aller Familien zu verbessern, bedarf es auch einer funktionierenden und den individuellen Bedarfen angepassten familienergänzenden Infrastruktur. Kindertageseinrichtungen sind unverzichtbar geworden für Eltern, die Beruf und Familie vereinbaren müssen und wollen.

Auch wenn die Familie für ein Kind nach wie vor die erste und bedeutendste Sozialisationsinstanz bleibt und Eltern die wichtigste Ressource für die kindliche Entwicklung darstellen, bewegen sich Kinder neben der Familie heute zunehmend in verschiedenen, miteinander in Wechselwirkungsbeziehungen stehenden Settings. Kindertageseinrichtungen stellen dabei

nicht nur die zahlenmäßig bedeutendste familienergänzende Infrastruktur vor Schuleintritt dar; ihr Besuch wirkt sich auch in vielfältiger Weise auf die kindliche Entwicklung aus. Dort, wo Kinder einen Großteil ihrer wachen Zeit verbringen, entstehen bedeutungsvolle Beziehungen, und es eröffnen sich vielfältige emotionale, sozialisatorische und bildungswirksame Erfahrungen, deren Qualität, Verfügbarkeit oder Ausbleiben mitentscheidend für die gesunde Entwicklung und weitere Bildungsbiografie eines Kindes sind.

Kinder, die eine gute Kindertageseinrichtung oder Tagespflegestelle besuchen, genießen nicht nur in dieser Zeit eine angenehmere Atmosphäre und eine interessante und anregende Umgebung. Sie profitieren auch noch Jahre später in ihrer Entwicklung und ihren schulischen Leistungen. Die European Child Care and Education Study, die in den Ländern Spanien, Österreich und Deutschland mit insgesamt knapp 600 Kindern im Alter von 4 bis 8 Jahren durchgeführt wurde, zeigte z.B. auf, dass die Qualität der institutionellen Betreuung eine wichtige Einflussgröße für die kognitiven Fähigkeiten der Kinder und ihren schulischen Erfolg ist. Vergleichbare Ergebnisse liegen aus Großbritannien (Effective Pre-School Education, EPPE, Sylva u.a., 2004) und mit der NUBBEK-Studie (Tietze u.a., 2013) nun auch aus Deutschland vor. Kindertageseinrichtungen und die dort tätigen pädagogischen Fachkräfte tragen also eine hohe Verantwortung.

Im § 22 Abs. 3 SGB VIII ist ein dreifacher Auftrag von Kindertageseinrichtungen festgehalten: die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes, wobei sich das Leistungsangebot pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren soll. Kindertageseinrichtungen sollen also zum einen eine Infrastruktur zur Verfügung stellen, die Familien die Balance zwischen beruflichen und familiären Leistungen erleichtert. Sie tragen zweitens durch die Gestaltung der pädagogischen Umwelt und der pädagogischen Interaktionen unmittelbar zur Bildungsförderung von Kindern bei, wobei sie sowohl kompensatorisch als auch primärpräventiv wirksam werden sollen. Und schließlich sollen sie Eltern angesichts zunehmender Verunsicherung und des verbreiteten Fehlens familiärer Netzwerke bei ihren Erziehungsaufgaben durch Beratung, Austausch und Übermittlung an Experten und Fachdienste konkrete Unterstützung anbieten. Die vielerorts angestoßene Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren verdeutlicht diesen Funktionswandel.

Dieses „sozialpädagogische Bildungskonzept“ deutscher Kindertageseinrichtungen wurde in dem OECD-Länderbericht zur Politik der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung in der Bundesrepublik Deutschland (Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD, 2004, S. 23f.) positiv herausgestellt; allerdings rückte in den vergangenen Jahren besonders der Bildungsauftrag in den Fokus. In dem von der Ju-

gendministerkonferenz (JMK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) 2004 verabschiedeten ‚Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen‘ verständigten sich die Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen. Darauf basierend entstanden in allen Bundesländern curriculare Vorgaben für den frühpädagogischen Bereich. In Bildungsplänen, -vereinbarungen, -empfehlungen oder -programmen sind in unterschiedlicher Detailliertheit und mit unterschiedlich hohem Verbindlichkeitsgrad Bildungsziele und Anforderungen an eine bildungsförderliche institutionelle Umwelt formuliert worden. Zielsetzung dieser Programme ist es, der pädagogischen Arbeit und den Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen Transparenz zu verleihen und frühpädagogischen Fachkräften, Eltern sowie Grundschullehrkräften Orientierung zu bieten. Die formulierten Ziele, pädagogischen Inhalte und Arbeitsweisen konkretisieren somit vor allem die aktuellen Erwartungen, die an die Institution Kindertageseinrichtung und an die dort tätigen pädagogischen Fachkräfte gestellt werden – damit werden diese gleichzeitig als die Hauptverantwortlichen für pädagogische Qualität und gelingende kindliche Bildungsverläufe gekennzeichnet.

Die Erwartungen beziehen sich teilweise auf neue und voraussetzungsreiche Aufgaben, so u.a. die naturwissenschaftliche, mathematische und technische frühkindliche Bildung, die frühe sprachliche Bildung und ganzheitlich konzipierte Literacy-Erziehung, das systematische Beobachten und Dokumentieren oder die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit den Eltern. Darüber hinaus setzen im Grunde alle Bildungsprogramme eine professionelle Haltung voraus: Um nicht nur die formulierten Anforderungen zu erfüllen, sondern auch dem dahinter liegenden Selbstverständnis pädagogischer Professionalität entsprechen zu können, wird von frühpädagogischen Fachkräften erwartet, offen und wertschätzend mit Verschiedenheit und den besonderen Bedürfnissen und Bedarfen aller Kinder und Familien umzugehen, fachlich und ethisch begründet eigenverantwortlich zu handeln, fall- und situationsbezogen flexibel und sensibel zu agieren und das eigene Handeln regelmäßig reflexiv zu befragen (Nentwig-Gesemann u. a., 2011; Viernickel u. a., 2011).

2.1.2 Kita-Besuch als Bestandteil der kindlichen Normalbiografie

Immer mehr Kinder verbringen – vom ersten Lebensjahr an – insgesamt gesehen immer mehr Zeit in Kindertageseinrichtungen als früher. Der Besuch einer Kindertageseinrichtung oder die Betreuung durch eine Tagespflegeperson ist heute zum Bestandteil der kindlichen Normalbiographie geworden. Mit der Einsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergar-

tenplatz (§ 24 Abs. 3 SGB VIII) im Jahre 1996 entwickelte sich die Betreuungsquote von Kindern in Kindertageseinrichtungen kontinuierlich nach oben. Im März 2015 nahmen die Eltern von rund 2,3 Millionen nicht schulpflichtigen Kindern ab drei Jahren ein Angebot der Kindertagesbetreuung in Anspruch; dies entspricht einer Betreuungsquote, also dem Anteil aller Kinder in Kindertagesbetreuung bezogen auf die jeweilige Bevölkerungsgruppe, von 94,9% (Statistisches Bundesamt, 2016).²

Im Jahr 2007 einigten sich zudem Bund, Länder und Kommunen, ein bedarfsgerechtes Angebot der Kindertagesbetreuung für unter dreijährige Kinder bis 2013 bereit zu stellen. In der Folge wurden erhebliche Ausbaustrebungen unternommen, die vom Bund finanziell unterstützt wurden. Seit dem 1. August 2013 ist der Rechtsanspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr in Kraft getreten (§ 24 Abs. 1 SGB VIII). Die Betreuungsquote der Kinder unter drei Jahren erhöhte sich in Folge dieser Entwicklungen von 15,5% im März 2007 auf 32,9% im März 2015 – Tendenz weiter steigend (Statistisches Bundesamt 2016).

In den alten Bundesländern ist diese Entwicklung besonders rasant verlaufen und führte zu einer radikalen Veränderung der Zielgruppen von Kindertageseinrichtungen. Dies wird am Beispiel Nordrhein-Westfalens deutlich: Während im Jahr 2006 lediglich 6,5% der unter Dreijährigen ein Angebot in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege nutzten, nahmen dies im Jahr 2015 21% der Einjährigen und 49% der Zweijährigen in Anspruch (Bertelsmann Stiftung, 2015). Mehr als jedes zweite unter dreijährige Kind wird dabei 45 Wochenstunden und mehr in der Kindertageseinrichtung betreut, ein weiterer hoher Anteil von ihnen (35%) zwischen 26 und 35 Wochenstunden (Bock-Famulla u.a., 2015). Der deutliche Zuwachs an Kindern, die mit ein oder zwei Jahren in die Kindertagesbetreuung eintreten, bedeutet für viele Einrichtungen und Fachkräfte eine völlig neue Ausrichtung und Herausforderung, denn diese Altersgruppe spielte davor sowohl beim Bau und Raumkonzept einer Kindertageseinrichtung als auch in der Ausbildung und Berufspraxis eine marginale Rolle (Fröhlich-Gildhoff & Viernickel, 2010). Säuglingen und Kleinkindern muss mit einem auf ihre Entwicklungsbesonderheiten, Bindungs- und Bildungsbedürfnisse abgestimmten pädagogischen Angebot begegnet werden. Trotz vielfältiger Unterstützungsmaßnahmen und Weiterbildungsangebote von Ländern, Kommunen und Trägern ist aber davon auszugehen, dass die

2 <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/logon?language=de&sequenz=tabelle&Ergebnis&selectionname=22541-0001&startjahr=2006>

hierfür notwendigen Fachkenntnisse und Kompetenzen bei einer Reihe von Fachkräften nicht oder noch nicht vorliegen.

Durch die zeitliche Ausdehnung der täglichen Betreuungsdauern veränderten sich auch Stellenwert und Charakter von Kindertageseinrichtungen maßgeblich. Neben dem familiären Umfeld wird die Kindertageseinrichtung zu einem zweiten Lebensort, an dem Kinder ihren Tagesrhythmus finden und Erfahrungen mit dem Zusammenleben in einer sozialen Gemeinschaft und mit der Zugewandtheit und Verlässlichkeit ihnen wichtiger Beziehungspersonen machen. Dies hat Konsequenzen in mehrfacher Hinsicht. So sind, bedingt durch die Ausdehnung des täglichen zeitlichen Umfangs, den Kinder in Kindertageseinrichtungen verbringen, Ruhe- und Aktivitätsphasen so in den Tagesablauf zu integrieren, dass sowohl die kindlichen Bedürfnisse nach Erholung und Schlaf als auch diejenigen nach geistiger Anregung, körperlicher Aktivität, sozialen Kontakten, Spiel und Exploration hinreichend erfüllt werden. Pädagogische Fachkräfte sind weitaus stärker als früher als enge Bezugspersonen gefragt, die die kindlichen Bindungssignale deuten und feinfühlig beantworten müssen. Gleichzeitig sind sie als „Kulturvermittlerinnen“ und soziale Vorbilder wirksam. Wie Begrüßung, Verabschiedung oder Mahlzeiten gestaltet werden, wie Kinder an Hygiene und Körperpflege herangeführt werden, welche Regeln aufgestellt und wie Verstöße sanktioniert werden – das alles führt Kinder ein in die alltagskulturellen Praktiken, Normen und Werte unserer Gesellschaft. Pädagogische Fachkräfte müssen diese Rolle unter komplexer gewordenen Bedingungen wahrnehmen, denn Kinder und Familien aus anderen Ländern bzw. Kulturkreisen bringen andere Selbstverständlichkeiten und Erwartungen mit.

2.1.3 Das Personal in Kindertageseinrichtungen

Im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen ist die Anzahl der Beschäftigten – parallel zum quantitativen Platzausbau – stark angestiegen. Das Fachkräftebarometer Frühe Bildung (2014) konstatiert einen Personalaufwuchs von 55 % in den Jahren 2006 bis 2014 auf über 640.000 in Kindertageseinrichtungen tätige Personen. Ein Großteil davon sind pädagogische Fachkräfte und Leitungen. Sie bilden die Kernbelegschaft in Kindertageseinrichtungen.

Die überwiegende Mehrheit der pädagogisch Tätigen in Kindertageseinrichtungen hat nach wie vor einen Abschluss als staatlich anerkannte Erzieherin/staatlich anerkannter Erzieher, ca. jede achte hat eine Berufsfachschulbildung im Bereich der Kinderpflege absolviert (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014). Jedoch differenzieren sich die Qualifikationsprofile aus: Viele Erzieherinnen und Erzieher absolvieren anspruchsvolle

Weiterbildungen z.B. zur Sprachbildung, inklusiven Arbeit oder naturwissenschaftlichen Förderung; ein einschlägiges Bachelorstudium, das in allen Bundesländern möglich ist, führt zum Abschluss der Kindheitspädagogin / des Kindheitspädagogen, und in mehreren Ländern werden Hürden für so genannte „Quereinsteiger*innen“ in die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen abgebaut. Die Gruppe der akademisch ausgebildeten Fachkräfte ist mit einem Anteil von 5 % immer noch vergleichsweise klein.

Der fundamentale Transformationsprozess, in dem sich das System der Bildung, Betreuung und Erziehung befindet, führt zu neuen und komplexen Anforderungen an die Qualifikationen und professionellen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. Diese sollen ihre pädagogische Arbeit an den Lebenswelten der Kinder und Familien und der Individualität ihrer Bildungsbedürfnisse und Lernwege orientieren, sie an den Prinzipien ganzheitlicher Förderung ausrichten, dabei jedoch eine Vielzahl von Bildungsbereichen wie Sprache und Kommunikation, Bewegung, Gesundheit, Mathematik, Naturwissenschaften, Musik, soziale und personale Entwicklung u.a.m. adressieren, die Bildungsprozesse der Kinder beobachten und dokumentieren, mit den Familien Bildungs- und Erziehungspartnerschaften eingehen und sich mit Schulen, sozialen Diensten und anderen sozialen und pädagogischen Akteuren im Gemeinwesen vernetzen.

Ausgelöst durch den hohen Bedarf an Fachkräften und das sich ausdehnende und komplexer werdende Aufgabenspektrum ist ein deutlicher Trend zu multiprofessionellen Teams erkennbar. Damit sind sowohl Chancen als auch Risiken verbunden (Weltzien u.a., 2016). Dem Risiko einer schleichenden Absenkung formaler Qualifikationsanforderungen steht gegenüber, dass Aufgaben delegiert und spezialisiert wahrgenommen werden und den Fachkräften im System Entwicklungsmöglichkeiten und Perspektiven geboten werden können. Inwieweit Vorbehalte, Konkurrenzen und Konflikte zwischen Berufsgruppen hierbei produktiv gelöst werden können, hängt entscheidend davon ab, ob und in welcher Form es Träger und Leitung gelingt, die Orientierung an einer gemeinsamen „Teamphilosophie“ zu befördern, die unterschiedlichen Qualifikationen und Kompetenzen ergänzend und sich wechselseitig stützend zusammenzuführen und die speziellen Wissens- und Erfahrungsbestände im Sinne bester Fachpraxis zu nutzen

Das Durchschnittsalter des pädagogischen Personals ist bundesweit angestiegen. Im Jahr 2014 waren 41 % des pädagogischen und des Leitungspersonals älter als 45 Jahre (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014). Die Verschiebung der Altersstrukturen ist im gesamten Bundesgebiet sichtbar, jedoch in den neuen Bundesländern stärker ausgeprägt: Hier ist mehr als jede/r zweite Beschäftigte 45 Jahre und älter (ebd., S. 27). Um Arbeitsbedingungen für verschiedene Altersgruppen attraktiv und gesundheitserhaltend zu gestalten und Fachkräfte so langfristig im Arbeitsfeld zu halten, sind

unter anderem Fortbildungen sowie Maßnahmen zur Verbesserung des Arbeits- und Gesundheitsschutzes notwendig.

2.1.4 Strukturelle Rahmenbedingungen

Pädagogische Fachkräfte arbeiten in Deutschland unter sehr heterogenen Arbeitsbedingungen, zu denen rechtliche (z.B. Kita-Gesetze und Ausführungsvorschriften), organisatorische (z.B. die Arbeit in altersgemischten Gruppen) und soziale (z.B. das Einzugsgebiet, in dem die Einrichtung liegt) Rahmenbedingungen ebenso wie finanzielle, personelle und materielle Ausstattungsmerkmale gehören. Sie bilden gemeinsam die so genannte Strukturqualität. Merkmale der Strukturqualität sind in der Regel politisch regulierbar. Einige von ihnen stehen, wie in empirischen Studien mehrfach bestätigt wurde, in einem deutlichen Zusammenhang mit der Qualität der pädagogischen Prozesse. Hierzu zählen die Qualifikationen des pädagogisch tätigen Personals, die Relationen von pädagogisch Tätigen und zu betreuenden Kindern und die Größe der Gruppen, in denen die Kinder den Tag verbringen (vgl. Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015).

So belegt die nordamerikanische NICHD-Studie systematische und signifikante Zusammenhänge zwischen diesen Variablen und der Qualität und Häufigkeit positiven Erzieher*innenverhaltens sowie kindlichen Entwicklungsergebnissen (NICHD ECCRN, 2002, 2003). Aktuellere Untersuchungen bestätigen diese Effekte (Bigras et al., 2010; Dowsett et al., 2008). Die Ergebnisse amerikanischer Studien sind zwar nur mit Vorsicht auf die bundesdeutsche Situation übertragbar, da in Deutschland die Gruppenorganisationsformen heterogener, die Qualifikation und Bezahlung des Fachpersonals dagegen homogener als in den USA sind. Jedoch zeigen sich auch in den wenigen vorliegenden deutschen Untersuchungen vergleichbare Zusammenhänge. Die Autorinnen und Autoren der Nationalen Untersuchung zu Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit (NUBBEK, Tietze u. a., 2013, S. 144) kommen zu dem Ergebnis, dass Rahmenbedingungen der Struktur- und Orientierungsqualität die Qualität der pädagogischen Prozesse „in erheblichem Umfang“ bestimmen.

Während der Anspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung per Bundesgesetz geregelt ist, sind die konkreten Rahmenbedingungen Ländersache. Das führt zu erheblichen Unterschieden in der Strukturqualität und zu jeweils differenziert zu bewertenden Länderprofilen. In den ostdeutschen Bundesländern finden sich in der Regel deutlich schlechtere Personalschlüssel als in den westdeutschen Ländern; das Qualifikationsniveau der pädagogischen Fachkräfte ist dagegen eher hoch (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014). Insgesamt werden die Rahmenbedingungen in

deutschen Kindertageseinrichtungen von Expert*innen und Wissenschaftler*innen als verbesserungsbedürftig eingeschätzt (Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015, S. 47f.), vor allem im Abgleich mit den hohen Erwartungen an die Leistungen des Systems der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. In den letzten Jahren sind allerdings in mehreren Bundesländern leichte Verbesserungen zu verzeichnen.

Strukturelle Rahmenbedingungen beeinflussen auch die ‚Umsetzung‘ bzw. den Umgang mit den in allen Bundesländern eingeführten Bildungsplänen bzw. -programmen. Als besonders schwerwiegende hinderliche Einflussfaktoren werden wiederholt zu geringe personelle Ressourcen, zu hohe Gruppengrößen, ungeeignete materielle und räumliche Bedingungen, nicht hinreichende Fortbildungsmöglichkeiten und zu wenig Vor- und Nachbereitungszeit benannt (Honig u.a., 2006; Viernickel u.a., 2013). Dieses „Umsetzungsdilemma“, also die Schere zwischen gesellschaftlichen – und auch eigenen – Erwartungen an das professionelle Handeln und den auch von ihnen subjektiv häufig als unzureichend wahrgenommenen strukturellen Ressourcen, ist für viele pädagogische Fachkräfte neben den eigentlichen Arbeitsanforderungen eine zusätzliche psychische Belastung (Viernickel u.a., 2013).

2.2 Gesundheit von pädagogischen Fachkräften

In diesem Kapitel wird zunächst eine Definition von Gesundheit vorgestellt, die sowohl die theoretischen Überlegungen als auch das empirische Vorgehen der STEGE-Studie rahmt. Die Definition orientiert sich auch am Modell der Salutogenese, das hier skizziert wird. Darauf aufbauend werden zentrale Begriffe wie Gesundheitsförderung und Prävention sowie betriebliches Gesundheitsmanagement eingeführt. Anschließend wird der Forschungsstand zum Gesundheitszustand und den Belastungs- sowie Schutzfaktoren pädagogischer Fach- und Leitungskräfte dargestellt

2.2.1 Gesundheit und Krankheit

Für die Beschreibung der Gesundheit von pädagogischen Fach- und Leitungskräften wird ein mehrperspektivisches und integrierendes Verständnis von Gesundheit zugrunde gelegt, das nicht nur die Abwesenheit von Krankheit, sondern das Zusammenwirken möglicher individueller sowie gesellschaftlicher Schutz- und Risikofaktoren fokussiert. Gesundheit wird definiert als ein