

5	Das Arbeitsfeld Tageseinrichtungen für Kinder (Karin Beher)	103
5.1	Die Forschungslage	105
5.2	Das rechtliche Aufgabenprofil	113
5.3	Tageseinrichtungen für Kinder als Berufsfeld	116
5.3.1	Zur personellen Lage in Westdeutschland	118
5.3.2	Zur personellen Lage in Ostdeutschland	125
5.3.3	Zusammenfassung und Ausblick	131
5.4	Aufgaben und Anforderungen – die Sekundäranalysen	136
5.5	Die Institutionenporträts – ein empirischer Blick in Kindertageseinrichtungen	144
5.5.1	Die Organisation des beruflichen Alltags in den Einrichtungen	145
5.5.2	Die Aufgaben im Gesamtprofil der Kindertageseinrichtungen	150
	5.5.2.1 Die sozialpädagogische Arbeit im engeren Sinne	150
	5.5.2.2 Die Organisationsarbeit	161
5.5.3	Die erforderlichen Kompetenzen	171
5.5.4	Anmerkungen zur Differenzierung der Befunde	180
5.5.5	Zukünftige Herausforderungen	183
5.6	Gesamtbilanz und Ausblick	187

5 Das Arbeitsfeld Tageseinrichtungen für Kinder (Karin Beher)

Kindertageseinrichtungen sind nach § 22 SGB VIII öffentliche Einrichtungen, »in denen sich die Kinder für einen Teil des Tages oder ganztags aufhalten«. Hinter dieser knappen rechtlichen Definition verbirgt sich nicht nur das größte Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, sondern zugleich eine differenzierte Betreuungslandschaft und – wie vor allem der Blick auf den Kindergarten zeigt – eine Einrichtungsform, die sich fast unbemerkt als dritte Sozialisationsinstanz neben der Familie und im Schatten der Schule zu einem selbstverständlichen Ort des Aufwachsens für Kinder entwickelt hat. Als Sozialräume bzw. umfassende Lern-, Lebens- und Entwicklungsorte für Kinder bilden Kindergärten heute eine kulturelle Selbstverständlichkeit und ein öffentlich-pädagogisches Regelangebot in der modernen Gesellschaft. Ein wichtiger Meilenstein auf diesem Weg war Anfang der 1990er-Jahre der Beschluss des Bundestages zur Verankerung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz ab dem 1. Januar 1996, mit dem den gewandelten Lebenslagen und Betreuungsbedürfnissen von Familien Rechnung getragen und zugleich insbesondere für Westdeutschland der erste Schritt in Richtung einer bedarfsdeckenden Versorgung für die Gruppe der Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt eingeleitet worden ist. Gleichzeitig wurde für den Kindergartenbereich eine Entwicklung steigender Versorgungsquoten in Gang gesetzt, die sich – laut Kinder- und Jugendhilfestatistik – bis Ende der 1990er-Jahre kontinuierlich fortgesetzt hat (vgl. Beher 2001 sowie Kap. 5.3).

Rund zehn Jahre nach der sozialpolitisch erklärten und rechtlich verankerten Intention, den Elementarbereich zu stärken und den sich hieran anschließenden Aktivitäten der Länder und Kommunen, ihre Kapazitäten im Kindergartenektor auszubauen, stieß diese Angebotsform in den letzten zwei, drei Jahren zunächst in Fachkreisen und dann auch in der Politik sowie einer breiteren Öffentlichkeit neuerlich auf starke Beachtung.¹ Auf breiter Front ausgelöst wurde die »neue« Kindertageseinrichtungsdebatte durch die Veröffentlichung der Schulleistungsstudie »PISA«, in der die Grenzen des geteilten und sozial selektierenden bundesrepublikanischen Schulsystems im internationalen Vergleich aufgezeigt wurden (vgl. Artelt u.a. 2001). Als Reaktion auf die »Bildungsmisere der 15-Jährigen« (Rauschenbach 2003a) wurden eine möglichst frühe Bildungsförderung (»Bildung von Anfang an – für alle« (AGJ 2003a, S. 41) sowie die verstärkte Umsetzung des Bildungsauftrags des Kindergartens reklamiert und eine Höherqualifizierung der Berufsgruppe der ErzieherInnen gefordert. Auch im Rahmen der kurze Zeit später publizierten »IGLU-Studie« (vgl. Bos u.a. 2003a), die sich auf die SchülerInnenleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im

1 Aktuelle Diskussionsbeiträge hierzu sind nachzulesen bei(m) Arbeitsstab Forum Bildung (2000), BMFSFJ/Bundesjugendkuratorium (2001), Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (2001), der Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände (2002), JMK (2002a; 2002b), der AGJ (2003a; 2003b), Paritätischen Wohlfahrtsverband (2002), BETA/KTK (2002).

internationalen Vergleich bezieht, wurden nicht zuletzt die Auswirkungen des Kindergartenbesuchs auf die schulischen Leistungen thematisiert (vgl. Lankes u.a. 2003; Bos u.a. 2003b). Momentan kreist die Debatte um die Bestimmung von Bildungsqualität und deren Umsetzung in Form curricularer Rahmenpläne in den Kindergartenalltag.²

Neben und nach dem Kindergarten sind – zum Teil als Reaktion auf die Bildungsdebatte, zum Teil im Horizont des Diskurses um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die hierzu erforderlichen Betreuungsmöglichkeiten – zugleich auch die anderen Erziehungsbereiche und Altersgruppen ins Visier der Fachöffentlichkeit geraten: Dies gilt sowohl für die Angebote für Kinder im Krippenalter als auch für diejenigen für Kinder im Schulalter, bei denen nach wie vor gravierende Betreuungsdefizite zu verzeichnen sind (vgl. Kap. 5.3). Insbesondere die Angebote für Schulkinder stehen dabei über den Kita-Bereich hinaus grundsätzlich unter dem Aspekt der Ganztagsangebote an Schulen auf der aktuellen Tagesordnung (s.u.).³ Parallel zu diesen derzeitig dominierenden Diskursen besteht eine Vielzahl von Einzeldebatten, in denen beispielsweise aus der Perspektive der Familien bzw. Eltern (z.B. unter dem Aspekt der Dienstleistungs- und Bedarfsorientierung) oder der Kinder (etwa unter den Stichworten der Kindorientierung, interkulturellen, integrativen oder auch partizipativen Erziehung), des sozial-ökologischen und institutionellen Umfeldes (und der hiermit verbundenen Sozialraum-, Kooperations- und Netzwerkarbeit), der Rahmenbedingungen (z.B. in der Qualitäts- oder auch in der Finanzierungsdebatte) einzelne Fragestellungen und inhaltliche Konzepte aufgegriffen werden. Kennzeichnend für die aktuelle Lage im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen ist die Koexistenz separater Diskurse, die zum Teil unverbunden nebeneinander stehen.

Gemeinsam ist den verschiedenen Debatten, dass aus den unterschiedlichen Perspektiven und Zugängen spezifische Aufgaben und berufliche Ansprüche an das Handeln der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen herangetragen werden. Diese Erwartungen und Aufgabenzuschreibungen sind zumeist an die Gruppe der ErzieherInnen gerichtet, die nicht nur die Hauptbeschäftigtengruppe in Kindertageseinrichtungen bilden (vgl. Kap. 5.3), sondern auch als zentrale AkteurInnen des pädagogischen Geschehens in den Einrichtungen gelten (vgl. Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995). Das umfangreiche Bündel der Erwartungen, dem ErzieherInnen im Berufsalltag gerecht werden und das sie in berufliches Handeln überführen sollen, erscheint dabei in seiner Gesamtheit unstrukturiert und diffus.⁴ Zugleich resultieren hieraus von *vornherein* spezifische Defizitmodelle beruflichen Handelns oder bestenfalls unterschiedliche Einschätzungen zur Professionalität des ErzieherInnenberufs und der Arbeit in Kindertageseinrich-

2 Vgl. Fthenakis 2003a; 2003b sowie die Literaturangaben in Kap. 5.4.

3 Vgl. u.a. AGJ 2003b; Verwaltungsvereinbarung 2003.

4 Vgl. hierzu kritisch Dippelhofer-Stiem 2001.

tungen, ohne dass überhaupt entsprechende empirische Untersuchungen im ausreichenden Umfang oder in erforderlicher Qualität vorliegen (vgl. Kap. 5.1). Mit diesen Vorbemerkungen sollen jedoch keineswegs die vermuteten Professionalisierungsdefizite des ErzieherInnenberufs oder gar die erforderliche Weiterentwicklung des Aufgabenverständnisses von Kindertageseinrichtungen und der sich im Horizont sozialen Wandels verändernden Anforderungs- und Kompetenzprofile in Abrede gestellt werden⁵, sondern vor allem auf den in weiten Teilen programmatischen Charakter der vorliegenden Beiträge aufmerksam gemacht werden (vgl. zum Beispiel des »Fachlichkeitsbegriffs« Hoffmann 2001 sowie Kap. 5.4).

Vor diesem Hintergrund gliedert sich das folgende Kapitel in die folgenden sechs Abschnitte: Ausgehend von einer kurzen Charakterisierung der Forschungslage zum Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen und zum beruflichen Handeln der Fachkräfte in diesem Segment (1) wird das rechtliche Aufgabenprofil vorgestellt (2) sowie eine quantitative Analyse des Berufsfeldes vorgenommen (3). Diese Ausführungen bilden die Grundlage zur Darstellung aktueller Aufgaben und personeller Anforderungen im Horizont der fachpolitischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung in diesem Handlungsfeld (4), um im Anschluss hieran wesentliche Befunde aus den Institutionenporträts vorzustellen (5). Den Abschluss bildet eine integrierende Gesamtbilanz, in der die verschiedenen Aspekte noch einmal zukunftsorientiert zusammengefasst werden (6).

5.1 Die Forschungslage

Die Anzahl der Veröffentlichungen zum Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen ist zusammengenommen nahezu unüberschaubar. Werden die vorliegenden Publikationen jedoch nach der Art der Beiträge und ihrer empirischen Fundierung sowie dem Erkenntnisgewinn für die hier erörterten Fragestellungen systematisiert, dann ergibt sich ein anderes Bild:

Ein Großteil der verfügbaren Beiträge zum Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen lässt sich der »Fachdebatte« zuordnen, die in der Vergangenheit insbesondere durch die verschiedenen K,

0inder- und Jugendberichte und den ihnen zugrunde liegenden Expertisen geprägt worden ist, deren Erkenntnisse auch die arbeitsfeldspezifische Diskussion bestimmt haben.⁶ Einen weiteren inhaltlichen Strang bilden die Positionierungen übergeordneter Zusammenschlüsse auf der Politik-, Steuerungs- und Fachebene⁷ sowie der Berufs-, Fach- und Trägerverbände in diesem Segment.⁸

5 Nachzulesen ist eine entsprechende Analyse beispielsweise bei Fthenakis (2003b), der einleitend die Gründe für die Weiterentwicklung des Systems der Kindertageseinrichtungen im Horizont gesellschaftlicher Veränderungen aufführt.

6 Vgl. z.B. BMJFFG 1990; BMFSFJ 1998a; 2002a.

7 In diesen Kontext fallen etwa die verschiedenen Positionierungen der Jugendministerkonferenz, der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter oder der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe.

Hinzu kommen die Ausführungen zu einzelnen Themen und Fragestellungen, die zum Teil in Sammel- und Herausgeberbänden publiziert werden, in denen in Beiträgen von WissenschaftlerInnen, Verbands- und PraxisvertreterInnen – zum Teil gestützt auf theoretische Erkenntnisse und Reflexionen sowie empirische Befunde, zum Teil basierend auf konzeptionellen Überlegungen und punktuelle Erfahrungen – überblicksartig zusammengefasst und jeweils auch Konsequenzen für das berufliche Handeln der Fachkräfte und/oder für die Gestaltung der ErzieherInnenausbildung gezogen werden.⁹ In der Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten des Arbeitsfeldes sind zudem diejenigen Beiträge zu benennen, die sich als fachpolitische Diskurse praxisorientiert mit der Fortentwicklung des Arbeitsfeldes beschäftigen, unter denen wiederum die Tagungsdokumentationen eine eigene Variante darstellen.¹⁰ Und schließlich lässt sich ein weiterer, nicht unerheblicher Teil der Veröffentlichungen in die Kategorie der zeitdiagnostischen und essayistischen Beiträge sowie in die Sparte »Ratgeber, Handbücher und Broschüren« einordnen. Hier werden praxis-, alltags- und zielgruppenorientiert Themen und Aufgaben, die in der allgemeinen Fachdebatte erörtert werden, für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen oder auch den zukünftigen Berufsnachwuchs aufbereitet.¹¹

-
- 8 Hier lassen sich exemplarisch die vielfältigen Veröffentlichungen der Gewerkschaft Erziehung, Bildung und Wissenschaft oder auch die Beiträge des Bundesverbandes Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (BETA), des Verbandes Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) oder auch des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes benennen.
- 9 Zu nennen sind diesbezüglich u.a. die Ausführungen von Fthenakis (2003a) zur »Elementarpädagogik nach PISA«, Fthenakis/Textor (1998) zur Qualität von Kinderbetreuung, Fthenakis/Textor (2000) zum Thema »Pädagogische Ansätze im Kindergarten«, Krappmann/Peukert (1995) zu altersgemischten Gruppen in Kindertageseinrichtungen, Laewen/Neumann/Zimmer (1997) zum Situationsansatz oder Tietze (1996) zur Früherziehung.
- 10 Ein Beispiel für diese Veröffentlichungsart ist der »Fachpolitische Diskurs« zur Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen, in dem die vom Sozialpädagogischen Institut (SPI) in Köln im Auftrag des Landes durchgeführten Tagungen organisiert und dokumentiert werden (vgl. z.B. SPI 2000 zur Professionalität und Qualität in Kindertageseinrichtungen). Vgl. darüber hinaus z.B. AGJ 2003g; Verein für Kommunalwissenschaften 2003.
- 11 Hierzu gehören etwa Beiträge zum Start in den Kindergarten (vgl. Niesel/Griebel 2000), zur Kooperation mit den Eltern (vgl. Textor 2000), zur Projektarbeit im Kindergarten (vgl. Textor 1995), zur interkulturellen Arbeit und Sprachförderung (vgl. Ulich/Oberhuemer/Soltendieck 2001; Fuchs/Siebers 2002), zur Partizipation (vgl. Bruner/Winklhofer/Zinser 2001), zur Bewegungserziehung (vgl. Zimmer 2001), zur Öffentlichkeitsarbeit am PC (vgl. Kappels 2002) sowie zum Berufsbild der ErzieherIn (vgl. Colberg-Schrader 2000; Rauschenbach/Galuske 1998) und viele andere mehr. Hinzu kommen Serviceangebote der Länder (wie die Reihe »Kita-

Diese höchst vielschichtige und gemessen am Erscheinungsrhythmus durchaus dynamische Landschaft fachpolitischer Veröffentlichungen und konzeptioneller Handlungsentwürfe krankt jedoch darunter, dass sich das Arbeitsfeld und der Berufsalltag in Kindertageseinrichtungen, das professionelle Handeln der Fachkräfte sowie die frühpädagogische Erziehung generell im Horizont wissenschaftlicher Beobachtung in großen Teilen als unerforschtes Terrain darstellt. Im Kontrast zur sozial-, familien- und bildungspolitischen Bedeutung, die diesem Handlungsfeld mittlerweile zugeschrieben wird, liegen vergleichsweise wenig empirisch fundierte Studien mit selektiver Aussagekraft vor, wie u.a. auch die vorliegenden Einschätzungen zum Forschungsstand und die Auflistungen vorhandener Forschungsarbeiten dokumentieren:

- So weist etwa Rabe-Kleberg (2003) darauf hin, dass sich der größte Teil der vorliegenden Forschungsbeiträge im Kindergartenbereich aus Forschung im Auftrag der Träger, Begleitforschung zu Modellversuchen und einzelnen Untersuchungen mit begrenzter Reichweite zusammensetzt. Die Relation zwischen Wissenschaft und Kindergarten beschreibt sie darüber hinaus als beidseitig angespannt und durch gegenseitige »Nicht-Kennntnisnahme« gekennzeichnet¹², worin ihrer Einschätzung nach ein wesentlicher Grund für die Unkenntnis darüber besteht, ob und inwieweit die in wissenschaftlichen Diskursen entwickelten Konzepte und normativen Vorstellungen das tägliche Handeln der ErzieherInnen bestimmen. Hierzu fehle es vor allem an »empirisch begründetem Wissen und Theorien über wirklich stattfindende Praxis und nicht nur über eine Praxis, wie sie sein sollte oder sein könnte« (ebd. S. 92).
- Dippelhofer-Stiem (2001) konstatiert zur Forschungslage, dass die soziale Bedeutung, der Qualifikationsstand und das professionelle Handeln der Fachkräfte im Vorschulbereich weder in der öffentlichen Diskussion noch im wissenschaftlichen Diskurs ein systematischer und kontinuierlicher Aufmerksamkeits- und Forschungsgegenstand waren – obgleich »der Reigen der einschlägigen Untersuchungen« (ebd. S. 8) seit der Deutschen Einheit »etwas vielfältiger und bunter geworden« ist (ebd.). Bezogen auf den Bereich der Professionalität und der beruflichen Sozialisation unterscheidet sie die drei Ebenen. Genannt wird hierbei erstens das subjektive Berufsbild als »Repräsentanz des Berufes im Bewusstsein der Personen« (ebd. S. 19) und die hier-

Debatte« des Landes Brandenburg) und Materialien der Fachverbände zu einzelnen Fragestellungen.

12 »So herrscht auf der Ebene der Universitäten und wissenschaftlichen Disziplinen – mit Ausnahme vereinzelter Ansätze – ein traditionelles Desinteresse an der Erforschung und Entwicklung dieses Bereichs der Erziehung und Bildung« (Rabe-Kleberg 2003, S. 91) vor. Gleichzeitig haben (Fach-)Hochschulen bzw. das dort generierte Wissen bis heute »keinen institutionalisierten Transfer und Zugang zur Praxis, da ErzieherInnen eben nicht wie LehrerInnen an den Hochschulen ausgebildet werden« (ebd.). Auf der anderen Seite – so Rabe-Kleberg weiter – »haben wir es mit einer wissenschafts- und theoriefernen, in Teilen durchaus auch wissenschaftsfeindlichen Praxis zu tun« (ebd.).

auf bezogenen Wertvorstellungen und Leitbilder als Orientierungsrahmen fachlichen Handelns, zweitens das unmittelbare Wirken in der Praxis und deren Professionalisierungsgrad sowie drittens die fachlichen Kompetenzen und die Verbundenheit mit der Arbeit (einschließlich des Belastungsempfindens), zu denen zwar jeweils empirisch ermittelte Selbstdeutungen von ErzieherInnen vorliegen würden, die jedoch weder quantitativ noch qualitativ ausreichend seien.

- Cloos (1999) differenziert u.a. zwischen Forschungsarbeiten, die sich eher der Berufsgruppe der ErzieherInnen zuwenden und solchen, die primär das Arbeitsfeld – und dies heißt vor allem das Segment der Kindertageseinrichtungen – beleuchten und sich dabei auch mit den Fachkräften bzw. den ErzieherInnen auseinandersetzen. Als dritte Kategorie benennt er Studien mit besonderen Fragestellungen, unter die er Untersuchungen fasst, die sich dem Thema »ErzieherInnen« unter dem Aspekt des »Frauenberufs« nähern, die die Beschäftigungsverläufe und die Arbeitsmarktlage dieser Berufsgruppe beleuchten, die mit Vergleichsstudien über den nationalen Rahmen hinausreichen oder die einzelne Handlungs- und Aufgabenbereiche (wie etwa Vernetzung oder Medienpädagogik) zu erfassen suchen. Bilanzierend beschreibt auch Cloos eine dünn besiedelte Forschungslandschaft mit einem erheblichen Bedarf an empirischen Untersuchungen.
- Und schließlich kommen Fthenakis (2003b) und seine MitarbeiterInnen zu dem Ergebnis, dass bereits im Bereich der frühpädagogischen Grundlagenforschung erhebliche thematische und forschungsmethodologische Defizite bestehen, die sich angesichts des Übergewichts qualitativer Untersuchungen insbesondere durch den Mangel an quantitativ orientierten Studien bemerkbar machen. Die wissenschaftliche Vernachlässigung der Frühpädagogik führt er in diesem Zusammenhang u.a. auf den unzureichenden Ausbaustand der Forschungsinfrastruktur sowie forschungsstrategische Gründe zurück (vgl. Fthenakis 2003b).¹³

Werden vor der Folie der vorgestellten Bewertungen – ergänzt durch einige chronologische Hinweise und stellvertretend für andere Untersuchungen – einige ausgewählte Studien benannt, dann lässt sich die Forschungslage anhand der beiden Kategorien Modellversuche und (Träger-)Initiativen (1) sowie ErzieherInnen und das Berufsfeld der Kindertageseinrichtungen (2) exemplarisch wie folgt beschreiben:

13 Hierzu führt er wie folgt aus: »So ist der Mangel an frühpädagogischer Grundlagenforschung auch darauf zurückzuführen, dass für Forschungsvorhaben, die nicht unmittelbar an politische Themen und Interessen gebunden sind, die notwendigen Mittel schwieriger aufzutreiben sind« (Fthenakis 2003b, S. 176 f.).

(1) Modellversuche und (Träger-)Initiativen: Als wenig transparent stellte sich bislang die Publikationslandschaft im Bereich der Veröffentlichungen dar¹⁴, in denen wissenschaftlich begleitete, länder- und trägerspezifische Initiativen in Modelleinrichtungen und Praxisbeschreibungen innovativer Projekte einzelner Kindertageseinrichtungen dargestellt werden. In diesen Modellprojekten und Initiativen, die häufig in Kooperation mit den Fachkräften erfolgen, wurde – neben den jeweiligen Zielsetzungen – in vielen Fällen explizit auch die Qualifizierung der beteiligten Fachkräfte intendiert. Derartige konzeptionelle Ansätze und Formen der Handlungsforschung können im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen auf eine Tradition zurückblicken, die sich bis weit in die 1970er-Jahre zurückverfolgen lässt.¹⁵ Mit Blick auf die 1990er-Jahre gingen wesentliche Anstöße zur Profilierung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen von den im Achten Jugendbericht formulierten Strukturproblemen und Zukunftsaufgaben aus (BMJFFG 1990), die durch einige Modellprojekte aufgegriffen und in diesem Rahmen auch praktisch erprobt worden sind. In diesen Zusammenhang ist beispielsweise das Projekt »Weiterführende Konzepte für evangelische Kindertagesstätten« der Bundesvereinigung Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder e.V. oder auch der vom Verband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) – Bundesverband e.V. initiierte Modellversuch »Katholische Kindertageseinrichtungen entwickeln sich weiter: von Kindergärten zu vielfältigen Angebotsformen« einzuordnen (vgl. Götzelmann 1997; Jansen 1996). Wichtige Impulse für die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen resultieren auch aus den Erfahrungen des vom DJI durchgeführten Modellprojekts »Orte für Kinder«, das in Zusammenarbeit mit ErzieherInnen, FachberaterInnen, Eltern, Trägern und PolitikerInnen an 14 Modellstandorten in den alten Bundesländern durchgeführt und von sechs Multiplikatorenkreisen begleitet wurde

14 Siehe hierzu das aktuelle und vom BMFSFJ geförderte Projekt des DJI »Datenbank ProKiTa – Projekte Kindertagesstätten und Tagespflege«, dessen Ziel angesichts des unübersichtlichen und schwer zu überblickenden Forschungsfeldes darin besteht, Modellprojekte und wissenschaftliche Untersuchungen aus den Bereichen Kindertagesstätten und Tagespflege im Rahmen einer Datenbank zu erfassen und der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen (vgl. hierzu die Homepage des Deutschen Jugendinstituts unter www.dji.de).

15 Beispiele hierfür sind der Situationsansatz (vgl. u.a. Laewen/Neumann/Zimmer 1997; Zimmer u.a. 1997) oder auch die Entwicklung altersgemischter Angebote, bei der das Bundesland Nordrhein-Westfalen eine Vorreiterposition innehatte. Dort wurden erste Formen der gemeinsamen Betreuung von Säuglingen, Kleinst- und Kindergartenkindern sogar bereits Ende der 1960er-Jahre praktiziert und schon im Jahr 1973 in den damaligen Richtlinien für Tageseinrichtungen für Kinder verankert. Aber auch in anderen Ländern entstanden, zunächst in einzelnen Kinderhäusern, Familiengruppen und Kindergemeinschaftshäusern, erste altersgruppenübergreifende Initiativen, in die zum Teil auch Schulkinder einbezogen wurden. Das Prinzip der Altersmischung bildet auch in neueren Projekten – wie den rheinland-pfälzischen »Häusern für Kinder« – eine wichtige Komponente des pädagogischen Gesamtkonzeptes (vgl. Colberg-Schrader 1995; Götzelmann 1997; Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz 1994).

(vgl. DJI 1995).¹⁶ Überregionale Aufmerksamkeit erhielt darüber hinaus das von Infans (Institut für angewandte Sozialisationsforschung/Frühe Kindheit e.V., Berlin) zwischen 1997 und 2000 durchgeführte und vom BMFSFJ geförderte Modellprojekt »Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen«, in das zwölf Kindertageseinrichtungen aus drei Bundesländern (Brandenburg, Schleswig-Holstein und Sachsen) sowie Multiplikatorengruppen einbezogen waren (vgl. Laewen/Andres 2002). Und schließlich sind auch die vielfältigen Aktivitäten im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung an dieser Stelle zu benennen.

In der vorliegenden Literatur zu den Modellprojekten und den Praxisbeschreibungen erscheinen die beteiligten Fachkräfte als Motor »innovativer Aufbrüche« (Götzelmann 1997, S. 16) und engagierte AkteurInnen einer »Phase der inneren Reform« von Kindertageseinrichtungen (vgl. Colberg-Schrader 1995, S. 64), die versuchen, neue Konzepte in ihrer Einrichtung mit Leben zu füllen. Inwieweit die gewonnenen und wissenschaftlichen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen auch auf breiter Ebene (also auch in den so genannten »Regel-einrichtungen«) die beruflichen Handlungsvollzüge der MitarbeiterInnen prägen oder ob es sich um punktuelle Veränderungen im Selbstverständnis einzelner (Modell-)Einrichtungen handelt, kann empirisch jedoch bis heute nicht hinreichend beantwortet werden. Hinzu kommt, dass eine Reihe empirischer Studien signalisieren, dass einige für das Selbstverständnis der Einrichtungen konstitutive Aufgabenbereiche, wie die Elternarbeit oder die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, nach wie vor nur unzureichend ausgebaut sind.¹⁷ Eine empirische Untersuchung zur Qualität des Kindergartens kommt in diesem Kontext sogar zu dem ernüchternden Gesamtresümee, dass die pädagogische Qualität im Kindergarten – nach einem Vierteljahrhundert Kindergartenreform – allenfalls im Bereich gehobener Mittelmäßigkeit liegt und zwischen einzelnen Kindergartengruppen erhebliche Unterschiede bestehen (vgl. Tietze 1998).

(2) ErzieherInnen und das Berufsfeld der Kindertageseinrichtungen: Nachdem die Diskussion über den ErzieherInnenberuf in den 1970er-Jahren und im folgenden Jahrzehnt allenfalls sporadisch auf wissenschaftliche und öffentliche Resonanz stieß, änderte sich dies insbesondere in der Phase zwischen Anfang und Mitte der 1990er-Jahre. In diesem Zeitraum sind eine Reihe von Untersuchungen zur beruflichen Lage von ErzieherInnen und zum Berufsalltag der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen veröffentlicht worden. Zu den relativ bekannten Beispielen zählt als eine der ersten Initiativen die im Jahr 1990 durchgeführte schriftliche Umfrage zur Situation der Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder der Zeitschrift »kindergarten heute«, die unter dem Mot-

16 Vgl. hierzu auch als vorliegende Projektmaterialien Orte für Kinder 1993a; 1993b; DJI 1995; Ledig u.a. 1996.

17 Vgl. z.B. Strätz o.J.; Tietze 1998.

to »Der vergessene Beruf« auf ein ungeheures Echo stieß.¹⁸ Nahezu zeitgleich befragten Bamberg u.a. ErzieherInnen und Eltern in Berlin zur alltäglichen Arbeits- und Betreuungssituation in Kindertageseinrichtungen, um »die Praxis und die Wirkungen der Kita-Realität auf die Arbeitsmotivation der Erzieherinnen und die Zufriedenheit und Mitwirkungsbereitschaft der Eltern« zu beleuchten (Bamberg u.a. 1993, S. 9). Mit der letztgenannten Thematik – der ErzieherInnenfluktuation – beschäftigte sich auch die damals stark beachtete Studie von Gleich (1993)¹⁹, deren zu dieser Frage ermittelten Befunde aus heutiger Sicht im Horizont der Kinder- und Jugendhilfestatistik jedoch relativiert werden müssen (vgl. Kap. 5.3). Im Gegensatz zu den bisher aufgeführten Untersuchungen zielte die berufspolitisch motivierte Befragung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (vgl. GEW 1994) auf alle MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe. Es beteiligten sich jedoch mehrheitlich ErzieherInnen aus dem Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen.²⁰ Berufsfeldübergreifend war demgegenüber die von Günther/Bergler (1992) veröffentlichte Studie zum »Arbeitsplatz Stationäre Jugendhilfe« angelegt²¹, in der auch die berufliche Situation der MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen beleuchtet wird. Und schließlich wurde in den Jahren 1992/1993 von Dippelhofer-Stiem/Kahle (1995) auf der Grundlage eines umfassenderen mehrperspektivischen Untersuchungsansatzes

18 An der Befragung beteiligten sich bundesweit fast 7.000 LeserInnen, unter ihnen rund 75% ErzieherInnen und 13% KinderpflegerInnen. Die Ergebnisse ermöglichen – ohne den Anspruch der Repräsentativität und bei aller Kritik – einen guten Einblick in die Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen und spiegeln wesentliche Tendenzen des Berufsalltags von Fachkräften in diesem Bereich Ende der 1980er-Jahre und Anfang der 1990er-Jahre wider (vgl. *Der vergessene Beruf* 1990).

19 Gleich (1993) befragte 1992 insgesamt 640 erwerbstätige und ehemalige ErzieherInnen aus katholischen Kindergärten, Kindertagesstätten und Kinderhorten in Nordrhein-Westfalen nach ihren individuellen Vorstellungen, Einstellungen und Lebensplänen. Dabei berücksichtigte er die Bereiche Berufszugang und -motivation, die Arbeitsbedingungen und Schwierigkeiten der Beschäftigten in den Einrichtungen, die individuellen Lebensbedingungen und Lebensziele, die sozialen Beziehungen und Orientierungen innerhalb und außerhalb des Berufes, die berufliche Zukunft der Befragten sowie Möglichkeiten und Maßnahmen zur Verbesserung der Berufssituation.

20 Grundlage der Erhebung war ein standardisierter Fragebogen, der 1994 in der bundesweiten Zeitschrift »Erziehung und Wissenschaft« veröffentlicht worden ist. Aus dem Landesverband Ost der GEW wurden 554 Fragebögen und aus dem Westen 328 an die Redaktion zurückgeschickt.

21 Die in Baden-Württemberg in den Jahren 1989/90 durchgeführte Untersuchung berücksichtigt als vergleichende Berufsfeldanalyse neben der voll- und teilstationären Gruppenbetreuung auch die berufliche Situation der pädagogischen MitarbeiterInnen in Tageseinrichtungen für Kinder und in Geschäftsstellen der Wohlfahrtsverbände und anderer Organisationen. Um Auskunft gebeten wurden 66 Einrichtungen mit über 1.000 Befragten.

u.a. eine ErzieherInnenbefragung durchgeführt²², die sich auf evangelische Einrichtungen in Niedersachsen konzentriert und neben vielfältigen Erkenntnissen zum Alltag der Fachkräfte im evangelischen Kindergarten auch Einschätzungen der ErzieherInnen zu den erforderlichen Kompetenzen für ihre Arbeit umfasst.²³

Der Erkenntniswert der skizzierten frühen Studien liegt aus heutiger Sicht darin, dass sie den Berufsalltag in Kindertageseinrichtungen erstmalig empirisch beleuchtet haben und zugleich in sehr nachdrücklicher Form aus der Perspektive der Fachkräfte auf neuralgische Punkte beruflichen Handelns aufmerksam gemacht haben, die zum Teil auch in neueren Studien in vergleichbarer Form aufgegriffen werden. Hierzu gehört etwa die von den Fachkräften – bei insgesamt hoher Arbeitszufriedenheit – problematisierten Beschäftigungsbedingungen (z.B. hinsichtlich der Gruppenstärke, des Personalschlüssels, der Regelung der Verfügungszeiten, der Bezahlung, der zeitlichen Ressourcen sowie bezüglich der unzureichenden Supervisionsangebote, Interessenvertretung, Fort- und Weiterbildungs-, Aufstiegs- und Beförderungsmöglichkeiten). Ein Teil dieser Aspekte wird heute im Rahmen der Qualitätsdebatte dem Bereich der so genannten »Strukturqualität« zugeordnet. Andere Gesichtspunkte – wie die Frage der zur Verfügung stehenden Zeitressourcen für bestimmte Aufgaben, der Arbeitszufriedenheit und -belastung oder der Berufswahlmotive – finden sich in neueren Befragungen zu bestimmten Handlungsbereichen.²⁴ Darüber hinaus erscheinen auch die von den befragten ErzieherInnen beschriebenen fachlichen Anforderungen in der pädagogischen Arbeit, die sie als zunehmend anspruchsvollere und komplexer werdende Bestandteile ihrer Tätigkeit empfinden – z.B. aufgrund von wachsenden Arbeitsbelastungen durch verhaltensauffällige und erziehungsschwierige Kindern, steigenden Probleme in Familien oder auch angesichts höherer Anforderungen an die Zusammenarbeit mit den Eltern –, im Horizont der heutigen Fachdebatte hochaktuell.²⁵ Dieser ersten Welle empiri-

22 Im Rahmen eines subjektorientierten Ansatzes sollten die Betroffenen selbst zu Wort kommen, ihr pädagogisches Handeln einordnen und Belastungen und positive Momente darlegen. Im Mittelpunkt stand demzufolge die Befragung von 471 ErzieherInnen, die in 127 von der Landeskirche Hannover getragenen Kindergärten tätig sind. Die ErzieherInnenbefragung wurde mittels weiterer empirischer Bausteine durch die Perspektive der Eltern (Befragung), der FachberaterInnen (Interviews) und der Träger (Dokumentenanalyse) abgerundet.

23 Weitere Untersuchungen wurden von Krenz (1994) sowie – speziell zum Berufsalltag in der Kinderkrippe von Andres/Dippelhofer-Stiem (1991) vorgelegt (vgl. zusammenfassend Beher/Knauer/Rauschenbach 1996).

24 Vgl. etwa DJI 2002a im Kontext von Tageseinrichtungen für Kinder in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf oder Waltz 1998 zur Berufssituation des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen.

25 Exemplarisch zu verweisen ist hierbei auf die Untersuchung von Fried (2002), die im Rahmen einer Pilotuntersuchung in 43 rheinland-pfälzischen und baden-

scher Studien folgten im Verlauf der 1990er-Jahre einige empirische Einzeluntersuchungen, in denen der ErzieherInnenberuf sowie das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen näher beleuchtet wurden. Hierzu gehören etwa die Studien von Netz (1998), der »zur Genese der beruflichen Identität« retrospektivische Tiefeninterviews mit älteren Berufsangehörigen führte, die Erhebungen von Tietze (1998), die die Qualität in deutschen Kindergärten insbesondere auch mit Blick auf das kindbezogene Engagement der Fachkräfte untersuchten, die Längsschnittstudie von Dippelhofer-Stiem/Kahle/Nakath (1999) zur beruflichen Sozialisation von ErzieherInnen im Übergang von der (Berufs-)Fachschule für Sozialpädagogik bzw. Kinderpflege, die Pilotstudie von Fried (2002), in der die Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von ErzieherInnen erfasst wird.

In der Bilanz lässt sich festhalten, dass auf der Grundlage der vorliegenden Beiträge zum fachpolitischen und wissenschaftlichen Diskurs derzeit kein Gesamtbild zum tatsächlichen Entwicklungsstand der institutionellen Kinderbetreuung gezeichnet werden kann. Die hohen beruflichen Ansprüche und die vielfältigen Erwartungen und Funktionszuschreibungen an die Fachkräfte im Rahmen der Fachdebatte sowie die Selbsteutungen der Beschäftigten im Horizont der wenigen empirischen Studien und die unterstellten Professionalisierungsdefizite vermitteln zusammengenommen eher ein widersprüchliches Bild zur Lage der Einrichtungen zwischen »Tradition« und »Innovation«. Aus Sicht der Forschung handelt es sich bei diesem Handlungsfeld um eine relativ unbekannte Landschaft, deren Kartografie vielfältige weiße Flecken aufweist. Gerade diese Lückenhaftigkeit der vorliegenden Ergebnisse erschwert die Beschreibung der beruflichen Alltagsvollzüge der MitarbeiterInnen sowie die Definition ausbildungsrelevanter Grundkompetenzen.

5.2 Das rechtliche Aufgabenprofil

Der veränderte sozial-, familien- und bildungspolitische Stellenwert von Kindertageseinrichtungen spiegelt sich auch auf rechtlicher Ebene und in den hiermit korrespondierenden Kommentaren wider (vgl. Fieseler/Schleicher 2003; Münder u.a. 2003), nach denen Tageseinrichtungen für Kinder zweifellos zu den Gewinnern des rechtlichen Neuordnungsprozesses der Kinder- und Jugendhilfe zu Beginn der 1990er-Jahre gerechnet werden können und derzeit im Kontext eines umfassenden Aufgabenverständnisses beschrieben werden:

- Mit der Neuregelung wurde die institutionelle Kindererziehung erstmals als originäre jugendhilfepolitische Aufgabe festgeschrieben und der familienergänzende und -unterstützende Charakter von Kindertageseinrichtungen anerkannt. Seit dem Inkrafttreten des SGB VIII entsprechen die einschlägigen Regelungen der §§ 22 ff. SGB VIII zur Förderung von Kindern in Tagesein-

württembergischen Kindergärten 123 Fachkräfte interviewt hat, die meinten, häufig mit Kindern zu tun zu haben, die der besonderen Förderung durch Erwachsene bedürfen, sich zur Bewältigung dieser Aufgabe jedoch nur unzureichend gerüstet fühlten.

richtungen damit der seit der Bildungsreform zu verzeichnenden Fortentwicklung des Betreuungssystems von der Notfallinstitution für Problemlagen der 1950er- und 1960er Jahre hin zu einer unverzichtbaren sozialen Dienstleistung für Familien (vgl. Rabe-Kleberg 1995; Behr 1997). Sie haben darüber hinaus – so Fieseler/Schleicher (2003) im Horizont des Leitmotivs des Elften Kinder- und Jugendberichts – einen bedeutsamen Beitrag zur öffentlichen Verantwortung für das gelingende Aufwachsen von Kindern und – unter dem Aspekt der Chancengleichheit – ihrer gesellschaftlichen Integration zu leisten.

- Gleichzeitig wurde 1990/91 mit dem Oberbegriff der »Tageseinrichtungen für Kinder« erstmalig eine gemeinsame rechtliche Basis für die verschiedenen Einrichtungsarten und Organisationsformen geschaffen, mit der der Ausdifferenzierung des Angebots in ein breites Spektrum von Krippen, Kindergärten, Horten, Elterninitiativen, Spielkreisen, betriebsnahen Einrichtungen, Sondereinrichtungen für behinderte Kinder und Regelangeboten mit integrativem Anspruch etc. Rechnung getragen worden ist. Mit der Aufforderung des Gesetzgebers, ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagsplätzen für Kinder aller Altersstufen zu schaffen, zeichnete sich zugleich erstmalig für Westdeutschland der Entwurf eines umfassenden Betreuungssystems ab, dessen Herzstück der – 1992 erst im zweiten Anlauf über das Schwangeren- und Familienrecht abgesicherte – Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz sowohl unter rechtlichen als auch quantitativen Aspekten auch heute noch dargestellt (vgl. u.a. Rabe-Kleberg 1995 sowie Kap. 5.3).
- Mit Blick auf die inhaltliche Gestaltung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen wird durch die in § 22, Abs. 1 SGB VIII formulierte zentrale Zielsetzung einer entwicklungsorientierten Förderung des Kindes hin »zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit« zumindest implizit – so Rabe-Kleberg (1995) – auch einem Verständnis des Kindes als handelndes und selbstbildendes Individuum Rechnung getragen. Der rechtlich fixierte Förderungsauftrag reduziert sich dabei nicht allein auf betreuende Tätigkeiten, sondern umfasst – nach Absatz 2 – die Kombination der Aufgaben »Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes«. Eine reine Betreuung ohne pädagogisches Angebot erfüllt demzufolge nicht die gesetzlichen Anforderungen (Münder u.a. 2003), mit denen damit zugleich ein pädagogischer Anspruch formuliert wird, an dem sich alle Formen von Kindertageseinrichtungen messen lassen müssen (vgl. Schneider/Zehnbauer 1998). Dieser Anspruch umfasst auch die Förderung von Kindern mit anderem kulturellen Hintergrund und besonderen Bedürfnissen (vgl. Fieseler/Schleicher 2003).
- Zentraler Orientierungsmaßstab für die Ausformung des Angebots sind – wiederum nach § 22, Abs. 2 SGB VIII – die pädagogischen und organisatorischen Bedürfnisse der Kinder und Familien. Während der Begriff »pädagogisch« vor allem auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag zielt und damit

den Einsatz von Fachkräften unumgänglich voraussetzt, richtet sich der Terminus »organisatorisch« hauptsächlich auf die Wohnortnähe und die Öffnungszeiten, die gemäß den Bedürfnissen der Familie bedarfsgerecht und flexibel ausgerichtet sein müssen (vgl. Münder u.a. 2003). Planung und Gestaltung von Tageseinrichtungen müssen sich – wie Schneider/Zehnbaumer (1998) formulieren – demzufolge den Entwicklungs- und Lebensbedingungen von Kindern und Familien anpassen und nicht umgekehrt »Kinder und Eltern der Logik von bestehenden Institutionen« (ebd., S. 12). In eine ähnliche Richtung zielt auch der rechtliche Auftrag an die MitarbeiterInnen, bei der Durchführung der anfallenden Aufgaben mit den Eltern zu kooperieren und sie an wesentlichen einrichtungsrelevanten Entscheidungen zu beteiligen (vgl. § 22, Abs. 3 SGB VIII).

Wichtige rechtliche Fixpunkte für das Aufgabenprofil der MitarbeiterInnen in den unterschiedlichen Formen von Kindertageseinrichtungen sind also die Bereitstellung einer familien- und kindgerechten sozialen Dienstleistung zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unterschiedlichen Alters in kooperativer Mitwirkung der Eltern, die qualitativ den Entwicklungsanforderungen der Kinder Rechnung zu tragen hat. Dieses Aufgabenverständnis von Kindertageseinrichtungen ist vor dem Hintergrund der allgemeinen Leitprinzipien des SGB VIII zu interpretieren. Hiernach besteht – so etwa Colberg-Schrader (2000) – das fachliche Anforderungsprofil der Arbeit in Kindertageseinrichtungen wie auch in anderen Aufgabenbereichen der Kinder- und Jugendhilfe grundsätzlich darin, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu schaffen (vgl. § 1 SGB VIII). Zugleich soll die Beteiligung von Heranwachsenden an allen sie betreffenden Entscheidungen ermöglicht (vgl. § 8 SGB VIII), die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen gefördert (vgl. § 9 SGB VIII), an der Jugendhilfeplanung mitgewirkt (vgl. § 80 SGB VIII) sowie mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen zusammengearbeitet werden (vgl. § 81 SGB VIII). Demnach umfasst »das fachliche Profil im Sinne des KJHG (...) nicht nur die pädagogische Gestaltung des Zusammenlebens mit Kindern, sondern auch die Kooperation mit Familien, das Inszenieren von sozialen Bezügen rund um die Einrichtung, die Mitwirkung bei der Bedarfsplanung sowie die Vertretung der Belange von Kindern vor Ort« (Colberg-Schrader 2000).

Ein derartiges Aufgabenverständnis setzt in der Regel sozialpädagogische Fachkräfte voraus. Bezogen auf das Personal werden in § 22 SGB VIII »Fachkräfte und andere Mitarbeiter« als Personenkreis für die berufliche Tätigkeit in Tageseinrichtungen benannt. Mit dieser bundesrechtlichen Vorgabe wird zwar – analog zur gesellschaftlichen Bedeutung von Kindertageseinrichtungen – der Einsatz von »Fachkräften« vorausgesetzt, eine nähere Bestimmung dieses Begriffs erfolgt für das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen jedoch nicht. Auch der Begriff der »anderen Mitarbeiter« wird im SGB VIII nicht weiter ausgeführt (vgl. Münder u.a. 2003).

Dieses Regelungsdefizit wird auch durch landesrechtliche Bestimmungen, Verordnungen und Vereinbarungen nur unzureichend kompensiert. So liegen

ausführliche Fachkraftdefinitionen nur in den drei Bundesländern Baden-Württemberg (Kindergartengesetz), Niedersachsen (Kita-Gesetz) und Brandenburg (Kita-Personalverordnung) vor. In anderen Bundesländern wird dem Konkretisierungsbedarf durch die Einführung neuer MitarbeiterInnenkategorien Rechnung getragen (vgl. Münder u.a. 2003): So wird beispielsweise in der seit 1992 bestehenden »Vereinbarung über die Voraussetzungen der Eignung der in Tageseinrichtungen für Kinder tätigen Kräfte« in Nordrhein-Westfalen zwischen Einrichtungsleitung, Gruppenleitung, Ergänzungskräften und Wirtschaftspersonal differenziert. Einrichtungs- und Gruppenleitung sind einer sozialpädagogischen Fachkraft zu übertragen, d.h. ErzieherInnen bzw. KindergärtnerInnen und SozialpädagogInnen. In sozialen Brennpunkten und in integrativ arbeitenden Einrichtungen können diese Funktionen auch von SozialarbeiterInnen und HeilpädagogInnen übernommen werden. Als Ergänzungskräfte im Gruppendienst gelten laut § 4 SGB VIII KinderpflegerInnen »oder andere Personen, die nach Qualifikation und Eignung in der Lage sind, den/die Gruppenleiter/-in in der pädagogischen Arbeit zu unterstützen, ohne selbst sozialpädagogische Fachkraft zu sein« (Vereinbarung über die Eignungsvoraussetzungen der in Tageseinrichtungen für Kinder tätigen Kräfte 2002).

Diesen Bestimmungen zufolge können als »Ergänzungskräfte« auch Personen ohne formale Qualifikation eingestellt werden. Sie leisten damit einem Fachlichkeitsverständnis Vorschub, das die Bedeutung geregelter Ausbildung relativiert und in der Tendenz Prozesse der Dequalifizierung und Deregulierung begünstigt (vgl. Rauschenbach 1993; 1994). Bezogen auf die Aufgaben- und Arbeitsteilung in den Kindertageseinrichtungen sind darüber hinaus die unterschiedlichen Positionen und Statusgruppen im Blickfeld zu behalten. Unter diesem Aspekt wird das Personalspektrum noch durch die Gruppe der PraktikantInnen der verschiedenen Ausbildungsstätten komplettiert, deren Einsatz – wie etwa in Nordrhein-Westfalen – zusätzlich zu erfolgen hat, wobei für die BerufspraktikantInnen in diesem Bundesland weitere Sonderregelungen greifen (vgl. Vereinbarung über die Eignungsvoraussetzungen der in Tageseinrichtungen für Kinder tätigen Kräfte 2002). Vor dem Hintergrund der relativ offenen Vorgaben des SGB VIII bildet die Analyse des Qualifikationsniveaus in Kindertageseinrichtungen einen ersten Ansatzpunkt zur formalen Analyse des Fachlichkeitsbegriffs (vgl. Kap. 5.3).

5.3 Tageseinrichtungen für Kinder als Berufsfeld

Im Horizont der Kinder- und Jugendhilfestatistik bestanden am 31.12.1998 bundesweit rund 48.200 Kindertageseinrichtungen mit über 3,1 Mio. Plätzen, in denen mehr als 373.000 Beschäftigte tätig waren (vgl. Tab. 5.1). Mit diesen Größenordnungen erreichte der quantitative Stellenwert des Arbeitsfeldes der Kindertageseinrichtungen zu diesem Zeitpunkt einen neuen Höhepunkt innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe. Immerhin bündelten sich in diesem Hand-

lungssegment gegen Ende der 1990er-Jahre rund 65% der gesamten personellen Ressourcen und 91% der Platzkapazitäten der Jugendhilfe.²⁶ Die Entwicklungen im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen prägen insofern in hohem Maße das institutionelle, personelle und fachliche Erscheinungsbild der Kinder- und Jugendhilfe.

Tab 5.1: Entwicklung der Einrichtungen, Plätze und tätigen Personen in Kindertageseinrichtungen (Deutschland, 1990/91-1998, jeweils am 31.12.)

	Insgesamt			Veränderung (%) 90/91 ¹ -98	Anteil an Jugendhilfe insg. (%) 1998
	1990/91 ¹	1994	1998		
Einrichtungen	52.032	46.623	48.203	-7,4	60,4
Plätze	2.986.055	3.052.721	3.104.441	4,0	90,7
Personal	361.656	364.868	373.233	3,2	65,1

¹ Einrichtungen und tätige Personen wurden in den neuen Ländern erst 1991 erhoben.

Quelle: Statistisches Bundesamt (1992; 1993; 1996; 2002); eigene Berechnungen

Werden unterhalb dieser allgemeinen Parameter zur jugendhilfepolitischen Gesamtpositionierung der Tageseinrichtungen für Kinder die institutionellen Kapazitäten auf der einen Seite und die Beschäftigtenlage auf der anderen Seite näher betrachtet, dann zeigen sich auch im Jahr 1998 – wie schon in der Vergangenheit – deutliche Strukturunterschiede zwischen der west- und ostdeutschen Kita-Landschaft. So verbergen sich hinter dem vereinheitlichenden Etikett »Tageseinrichtungen für Kinder« erhebliche Diskrepanzen in den Angebots-, Nachfrage- und Trägerstrukturen, die u.a. daraus resultieren, dass mit der Deutschen Einheit zwei unterschiedlich konzipierte (Früh-)Erziehungssysteme aufeinander getroffen sind, deren jeweilige Traditionen sowohl im Selbstverständnis der Einrichtungen und der MitarbeiterInnen als auch im Platz- und Betreuungsangebot für die einzelnen Altersgruppen fortwirken und zwei deutlich voneinander segmentierte Arbeitsmärkte zur Folge haben (vgl. BMFSFJ 1994; Galuske/Rauschenbach 1994).²⁷ Dies heißt, die Entwicklungs- und Ge-

²⁶ Im Rückblick auf die Erhebungen der Jahre 1990/91 haben sich das Platzangebot (+4%) und das Personalvolumen (+3,2%) jeweils erhöht, nicht jedoch die Anzahl der Einrichtungen, die bundesweit um 7,4% zurückgegangen ist.

²⁷ Während in den neuen Ländern auch nach wie vor noch ein vergleichsweise umfassendes Angebot auch für jüngere und ältere Kinder zur Verfügung steht, hat im früheren Bundesgebiet bis heute schwerpunktmäßig der Kindergarten institutionell und konzeptionell vom gestiegenen Problembewusstsein über den Stellenwert und das Niveau der institutionellen Kinderbetreuung profitiert. So betragen die Betreuungs- und Versorgungsquoten am 31.12.1998 in Westdeutschland für die Gruppe der 3- bis unter 6,5-Jährigen rund 87%, für die unter 3-Jährigen 2,8% und für die 6- bis unter 10-Jährigen 5,9%. In Ostdeutschland lagen die entsprechenden Werte

staltungsunterschiede der Betreuungssysteme in den alten und neuen Bundesländern bestimmen in hohem Maße die personelle Lage und den Personaleinsatz im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen, die im Folgenden vor dem Hintergrund der zu verzeichnenden Disparitäten zunächst für West- und hieran anschließend für Ostdeutschland auf der Grundlage der Ergebnisse der Kinder- und Jugendhilfestatistik vorgestellt werden.

5.3.1 *Zur personellen Lage in Westdeutschland*

Die wesentlichen Merkmale des Berufsfeldes der Kindertageseinrichtungen lassen sich anhand von 8 Punkten näher beschreiben.

(1) *Die Entwicklung im Überblick*

Wird zunächst der allgemeine Beschäftigungsverlauf in Westdeutschland betrachtet, dann ist parallel zum Ausbau des Kindergartens die Anzahl der Beschäftigten seit Mitte der 1970er-Jahre von ehemals 113.000 tätigen Personen auf zuletzt über 290.000 Beschäftigte nach oben geklettert (vgl. Tab. 5.2). Dieser Trend zeigt sich ebenfalls in den 1990er-Jahren, in denen das Personalvolumen explodiert ist. Das heißt, allein im ausgewiesenen Zeitraum hat die Zahl der tätigen Personen um über 100.000 zugenommen. Die Wachstumsprozesse spiegeln sich auch bei der Umrechnung in Vollzeitfälle, d.h. dem rechnerischen Äquivalent zur Bereinigung von teilzeitbedingten Beschäftigungseffekten. So ist der Indexwert für die Zahl der Vollzeitfälle (1974=100) seit Mitte 1970er-Jahre auf 235 gestiegen. Zwar ist dieser Trend weniger dynamisch als der Index für die unbereinigten Beschäftigtenzahlen (257,4), doch immerhin ist der Anstieg bei den Vollzeitfällen höher als bei den Einrichtungs- und Platzkapazitäten. Aus dieser Perspektive bildete das Berufsfeld der Kindertageseinrichtungen in den 1990er-Jahren einen expandierenden Arbeitsmarkt und – mit überdurchschnittlichen Zuwachsraten – zugleich den Motor für die personelle Gesamtexpansion der westdeutschen Jugendhilfe (vgl. Kap. 3).

Im Zuge dieser dynamischen Entwicklung haben sich zugleich die organisatorischen Rahmenbedingungen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen wie folgt verändert: Lag die Relation der Vollzeitfälle pro Einrichtung 1974 noch bei 4,1, so betrug der entsprechende Wert 1998 6,1 (vgl. Tab. 5.2). Dies bedeutet, dass die personellen Ressourcen der Einrichtungen im betrachteten Zeitraum im Durchschnitt zugenommen haben. Zugleich ist die Zahl der Plätze pro Vollzeitfall von 15,4 für das Jahr 1974 auf 10,1 für 1998 zurückgegangen. Damit hat sich die Personalausstattung in den Kitas sukzessive verbessert. Das Verhältnis der Plätze pro Einrichtung ist zwar im Vergleich von 1974 (mit 63) zu 1998 (mit 62) relativ konstant geblieben, hat im Vergleich zu 1990 (mit 53)

zeitgleich für die Gruppe der Kindergartenkinder bei 111,8%, für die unter 3-Jährigen bei 36% und für die Schulkinder bei knapp 48%.

jedoch zugenommen. Das heißt, die Kapazitätzunahme im Kita-Bereich erfolgte hauptsächlich über die Vergrößerung des Platzangebots in den Einrichtungen. Charakteristisch für die Arbeitsmarktentwicklung in Westdeutschland ist also die Ausweitung des Beschäftigtenvolumens, deren Effekte sich auf organisationsbezogener Ebene in einer wachsenden Anzahl von MitarbeiterInnen und einer besseren Personalausstattung bei zunehmender Einrichtungsgröße widerspiegeln, die zusammengenommen in Richtung wachsender organisatorischer Arbeitsanteile für die Fachkräfte hindeuten.

(2) Der Beschäftigungsumfang

Aus langfristiger Perspektive stellt insbesondere die Zunahme der Teilzeittätigkeit bzw. umgekehrt der Rückgang der Vollzeitbeschäftigung ein wesentliches Strukturmerkmal der Beschäftigungslage in Kindertageseinrichtungen dar (vgl. Tab. 5.2): Hatten 1974 lediglich rund 21% der Beschäftigten einen Arbeitsplatz in Teilzeitform, so waren es 1994 gut 36% und 1998 immerhin fast 42% – und damit deutlich mehr als in der gesamten westdeutschen Jugendhilfe (mit 35% im Jahr 1998). Analog fiel der Stellenwert des Vollzeitarbeitsplatzes zeitgleich von 78% in 1974, über 62% des Jahres 1994 auf zuletzt 55% im Jahr 1998. Wird der statistische Trend einer wachsenden Zahl von Teilzeitkräften im Hinblick auf die Einzeleinrichtungen vorsichtig interpretiert, so deuten sich auf dieser Grundlage steigende Anforderungen hinsichtlich der Koordination des Personaleinsatzes und der Organisation der Arbeit in Kindertageseinrichtungen an.

(3) Die Arbeitgeber

Die beruflichen Handlungsbedingungen werden darüber hinaus durch die spezifische Trägerlandschaft im Arbeitsfeld mitgestaltet. Im Horizont der Trägerstrukturen bildeten die Einrichtungen in frei-gemeinnütziger Trägerschaft den größten Teilarbeitsmarkt im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen, unter denen insbesondere die konfessionellen Beschäftigungsträger traditionell eine große Rolle spielen (vgl. Tab. 5.2). Bei dieser Trägergruppe war im Jahr 1998 rund 63% des Kita-Personals tätig. Dieser Wert ist im Vergleich zu 1990 mit rund 66% aller Beschäftigten bei den freien Trägern leicht zurückgegangen. Im Unterschied zu den öffentlichen Trägern mit 37% des Personals waren die Wirtschaftsunternehmen mit einem Anteil von unter 1% im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen als Arbeitgeber kaum von Bedeutung.

(4) Der Personaleinsatz nach Einrichtungsarten und Arbeitsbereichen

Im Horizont der Angebotsstrukturen wird die westdeutsche Kita-Landschaft traditionell durch den klassischen Kindergarten geprägt. Dementsprechend erfolgte auch der Personaleinsatz mit 71% im Jahr 1998 – bei abnehmender Tendenz – hauptsächlich im Kindergarten (vgl. Tab. 5.2). Ein Viertel der Beschäftigten war in den so genannten Kombi-Einrichtungen tätig, in die Kinder im Krippen-, Kindergarten- und Schulalter in altershomogenen und/oder -altersgemischten Gruppen aufgenommen werden. Dieser Einrichtungstyp hat

im Verlauf der 1990er-Jahre als Einsatzort für die Beschäftigten stark an Bedeutung gewonnen. Die Tätigkeit in reinen Krippen oder Horten stand unter institutionellen Aspekten (mit Personalanteilen von 1,1% und 3,5% im Jahr 1998) dagegen eher am Rande.

Tab. 5.2: Ausgewählte Daten zu Personal, Einrichtungen und verfügbaren Plätzen in Kindertageseinrichtungen (alte Bundesländer, 1974-1998)

	1974		1990		1994		1998	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Personal ¹	112.767	100,0	185.065	164,1	253.114	224,5	290.212	257,4
Vollzeitfälle ¹	99.730	100,0	153.642	154,1	204.258	204,8	234.715	235,4
Frauen	111.218	98,6	179.174	96,8	243.365	96,1	274.416	94,6
Männer	1.549	1,4	5.891	3,2	9.749	3,9	15.796	5,4
< 25 Jahre	51.983	46,1	45.563	24,6	58.095	23,0	59.883	20,6
25-40 Jahre	39.109	34,7	96.490	52,1	123.167	48,7	124.936	43,0
40-60 Jahre	18.944	16,8	41.399	22,4	69.615	27,5	102.146	35,2
> 60 Jahre	2.731	2,4	1.613	0,9	2.237	0,9	3.247	1,1
Vollzeit	87.360	77,5	124.459	67,3	157.485	62,2	158.749	54,7
Teilzeit	24.295	21,5	56.874	30,7	92.158	36,4	121.195	41,8
Nebentätigkeit	1.112	1,0	3.732	2,0	3.471	1,4	10.268	3,5
Öffentliche Träger	/	/	62.642	33,8	91.828	36,3	106.086	36,6
Freie Träger	/	/	121.223	65,5	161.286	63,4	182.257	62,8
Privatgewerbl. Träger	/	/	1.200	0,6	851	0,3	1.869	0,6
ErzieherInnen ¹	43.082	38,2	104.746	243,1	131.847	306,0	159.327	369,8
Soz.päd.-arb. (FH) ¹	1.498	1,3	4.215	281,4	4.848	323,6	6.116	408,3
Dipl.-PädagogInnen ^{1,2}	/	/	905	511,3	1.597	902,3	1.634	923,2
KinderpflegerInnen ¹	24.753	22,0	29.637	119,7	40.497	163,6	46.002	185,8
Verberuflichung ³	78.348	69,5	153.643	83,0	200.035	79,0	238.851	82,3
Verfachlichung A ^{3,4}	69.426	61,6	140.114	75,7	181.611	71,8	218.990	75,5
Verfachlichung B ^{3,4}	44.673	39,6	110.477	59,7	141.114	55,8	169.985	58,6
Akademisierung ³	2.138	1,9	6.377	3,4	8.451	3,3	10.186	3,5
Professionalisierung ³	1.498	1,3	5.120	2,8	6.445	2,5	8.316	2,9
Krippe	4.479	4,0	6.943	3,8	3.224	1,3	3.226	1,1
Kindergarten	100.047	88,7	150.845	81,5	186.034	73,5	204.783	70,6
Hort	8.241	7,3	14.521	7,8	8.434	3,3	10.180	3,5
Kombi-Einrichtung ⁵	/	/	12.756	6,9	55.422	21,9	72.023	24,8
Zahl d. Einrichtung ¹	24.208	100,0	32.905	135,9	34.171	141,2	38.492	159,0
Plätze ¹	1.532.206	100,0	1.750.563	114,3	2.111.662	137,8	2.389.734	156,0
Frühkind. Erziehung	/	/	/	/	6.296	2,5	6.100	2,1
Kindergartenerzieh.	/	/	/	/	173.181	68,4	195.050	67,2

Horterziehung	/	/	/	/	14.044	5,5	15.766	5,4
Altersg. Gruppenerz.	/	/	/	/	12.811	5,1	23.545	8,1
Betreu. behind. Kind.	/	/	/	/	7.768	3,1	6537	2,3
Leitung	/	/	/	/	11.778	4,7	14.252	4,9
Verwaltung	/	/	/	/	755	0,3	783	0,3
Wirtsch.-techn. Bereich	/	/	/	/	26.481	10,5	28.179	9,7
<i>Verhältniszahlen</i>								
Vollzeitfälle pro Einr.	4,1		4,7		6,0		6,1	
Plätze pro Vollzeitfall	15,4		11,4		10,3		10,1	
Plätze pro Einricht.	63		53		62		62	

1 Die Angaben in der Prozentspalte geben die Index-Entwicklung mit 1974 = 100 an.

2 Index 1982 = 100, da 1974 noch keine Diplom-Pädagogen erhoben wurden, 1982 = 177.

3 Verberuflichung: Tätige Personen, die über eine (wie auch immer geartete) Berufsausbildung verfügen; Verfachlichung A: Tätige Personen, die über eine fachlich einschlägige, sozialpädagogische Ausbildung verfügen; Verfachlichung B: wie Verfachlichung A aber ohne KinderpflegerInnen; Akademisierung: Tätige Personen, die über einen Hochschulabschluss verfügen; Professionalisierung: Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen und Diplom-HeilpädagogInnen der Fachhochschulen sowie die an Universitäten ausgebildeten Diplom-PädagogInnen.

4 Vgl. Anmerkung 4 bei Tab. 3.3.

5 Kombi-Einrichtungen = Einrichtungen mit einem Angebot an Plätzen für Kinder mehrerer Altersgruppen – in verschiedenen altershomogenen und/oder altersgemischten Gruppen.

Quelle: Statistisches Bundesamt (1977; 1992; 1996; 2002); eigene Berechnungen

Diese Grundverteilung zeigt sich auch in der inhaltlichen Ausrichtung der Arbeit, bei der die Kindergartenerziehung mit einem Personalanteil von 67% nach wie vor eindeutig dominiert (vgl. Tab. 5.2). Den zweitgrößten sozialpädagogischen Arbeitsbereich bildete Ende der 1990er-Jahre die altersgemischte Gruppenerziehung mit einem Anteil von 8,1% im Jahr 1998, die damit im Vergleich zu 1994 deutliche Beschäftigungszuwächse zu verzeichnen hatte. Mit Leitungsaufgaben waren im Jahr 1998 rund 14.000 MitarbeiterInnen befasst. Rund 6.500 MitarbeiterInnen waren speziell in der Betreuung behinderter Kinder beschäftigt, wo seit 1994 ein rückläufiger Trend zu beobachten ist. Der Vormarsch der Kombi-Einrichtungen als zweithäufigstes organisatorisches Setting hinter dem Kindergarten und der altersgemischten Gruppenerziehung signalisiert zum einen die Notwendigkeit einer wachsenden einrichtungs- und zum anderen einer zunehmenden arbeitsplatzbezogenen Flexibilität.

(5) Die Geschlechterverteilung

Bezogen auf die Geschlechterstrukturen lassen sich Kindertageseinrichtungen mehr oder minder als »männerfreie Zone« beschreiben. So betrug der Frauenanteil in diesem Arbeitsfeld am 31.12.1998 rund 95%. Obgleich die Männerquote seit 1974 leicht gestiegen ist, konnte sie bis gegen Ende der 1990er-Jahre – trotz vielfacher »Beschwörungen« – nicht die 6%-Marke überschreiten.

(6) Die Alterszusammensetzung

Erhebliche Wandlungserscheinungen zeigen sich demgegenüber bei den Altersstrukturen: Waren 1974 über 46% der Beschäftigten unter 25 Jahre alt, so lag dieser Anteil 1998 lediglich bei rund 21% (vgl. Tab. 5.2). Entsprechend sind die Anteile der beiden mittleren Altersgruppen der 25- bis 40-Jährigen zeitgleich von 35% auf 43% und der 40- bis 60-Jährigen von 17% auf 35% stark angewachsen. Diese »Alterungstendenzen« des Personals im dokumentierten Vierteljahrhundert deuten auch in diesem Frauenarbeitsfeld auf ein Beschäftigungsverständnis und Erwerbsverhalten von Frauen hin, dass eher mit dem Modell der lebenslangen statt der vorübergehenden Berufstätigkeit korrespondiert. Die Verschiebungen in der Alterszusammensetzung der Beschäftigten lassen auf eine gestiegene Verweildauer des Personals im Arbeitsfeld schließen.

(7) Die Personalgruppen

Nahezu erwartungsgemäß bilden die Angestellten und ArbeiterInnen die größte Beschäftigtengruppe in Kindertageseinrichtungen (vgl. Tab. 5.3). Wird dieses Merkmal zwischen befristeten und unbefristeten Arbeitsverhältnissen differenziert, dann zeigt sich, dass im Jahr 1998 insgesamt 13% der tätigen Personen einen befristeten Arbeitsplatz hatten – und zwar bei öffentlichen Trägern in geringerem Umfang (rund 11%) als bei freien Trägern (ca. 14%). Der Anteil der PraktikantInnen unterschiedlicher Ausbildungsstätten liegt – unabhängig von der Trägerschaft – jeweils bei rund 8%. Sie stellen insofern eine durchaus beachtliche Personalgruppe in Kindertageseinrichtungen dar. Im Unterschied zu anderen Bereichen sozialer Arbeit spielen Beschäftigungsverhältnisse mit Sonderstatus wie die Ordensstätigkeit, der Zivildienst oder das Freiwillige Soziale Jahr unter quantitativen Aspekten eine geringe Rolle.

Tab. 5.3: Personal in Tageseinrichtungen für Kinder nach Anstellungsträger und Stellung im Beruf (alte Bundesländer, 31.12.1998)

	Perso- nal insg.	Be- amte/ Be- amte auf Zeit	Angest., Arbeiter (unbe- fristet)	Angest., Arbeiter (befris- tet)	Ordens- und Mutter- haus- angeh.	Prak- tikan- tInnen	Zivil- dienst leis- tende	Per- sonen im FSJ ¹	Sons- tige
Insg. (abs.)	239.744	864	181.637	31.133	641	18.698	1.546	779	4.446
Öff. Träger	84.961	319	67.322	9.213	67	6.635	281	191	933
Freie Träger	154.783	545	114.315	21.920	574	12.063	1.265	588	3.513
Insg. (%)	100,0	0,4	75,8	13,0	0,3	7,8	0,6	0,3	1,9
Öff. Träger	100,0	0,4	79,2	10,8	0,1	7,8	0,3	0,2	1,1
Freie Träger	100,0	0,4	73,9	14,2	0,4	7,8	0,8	0,4	2,3

1 FSJ = Freiwilliges Soziales Jahr

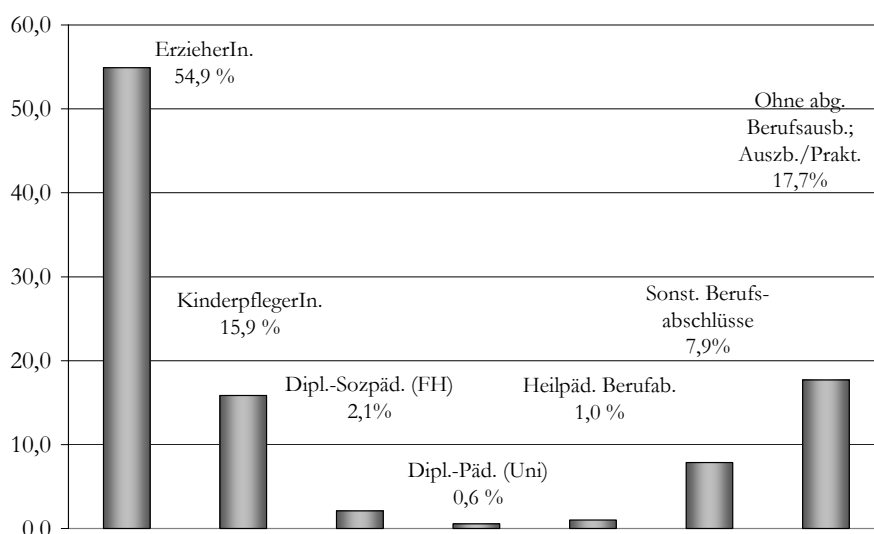
Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); eigene Berechnungen

(8) Die Berufs- und Qualifikationsprofile

Im Horizont der formalen Qualifikationsstrukturen unterscheidet sich das Tätigkeitsgefüge im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen vor allem durch die Dominanz der Berufsgruppe der ErzieherInnen von den Strukturen in anderen Sektoren der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Tab. 5.2 sowie Abb. 5.1). Sie bilden mit einem Anteil in Höhe von rund 55% nach wie vor die größte Beschäftigtengruppe in Kindertageseinrichtungen. In diesem Tätigkeitssegment bilden die staatlich anerkannten ErzieherInnen somit den arbeitsfeldspezifischen Kern sozialpädagogischer Fachlichkeit. Mit großem Abstand folgt bei einem Personalanteil in Höhe von rund 16% die Berufsgruppe der KinderpflegerInnen, deren Beschäftigungskurve, ebenso wie bei den ErzieherInnen, nach oben weist – allerdings bei einer unterdurchschnittlichen Zuwachsrate in Höhe von 86%.

Im Vergleich zu diesen beiden im Rahmen des beruflichen Schulwesens qualifizierten Beschäftigtengruppen sind HochschulabsolventInnen auch heute noch eine vergleichsweise selten in Kindertageseinrichtungen anzutreffende Personalgruppe. Sozialpädagogische AkademikerInnen, d.h. die an Fachhochschulen ausgebildeten SozialpädagogInnen/-arbeiterInnen und die an Universitäten qualifizierten Diplom-PädagogInnen, sind im Vergleich zur gesamten Kinder- und Jugendhilfe in diesem Arbeitsfeld mit Anteilen von 2,1% und 0,6% im Jahr 1998 nur unterdurchschnittlich vertreten (vgl. Abb. 5.1), obgleich sich – insbesondere bei langfristiger Betrachtungsweise – auch der Umfang dieser Beschäftigtengruppen erhöht hat. Die heilpädagogischen Berufsabschlüsse, unter die alle Ausbildungsebenen gefasst wurden, machen zusammengenommen lediglich 1% des Gesamtpersonals aus.

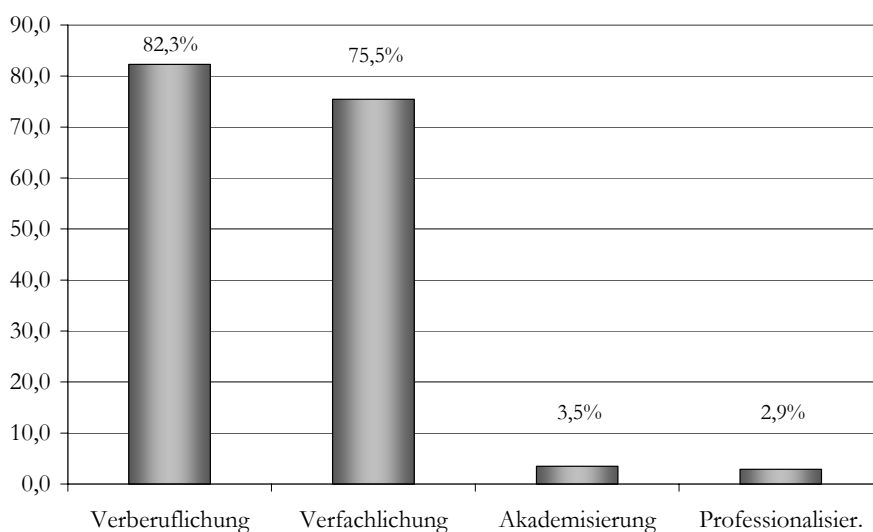
Abb. 5.1: Tätige Personen in Tageseinrichtungen für Kinder nach Einzelberufen und Berufsgruppen (alte Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); eigene Berechnungen

Werden die Befunde im Lichte der empirischen Professions- und Berufsforschung noch einmal bilanzierend zusammenfasst (vgl. Abb. 5.2), dann erweist sich das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen auf der einen Seite gegen Ende der 1990er-Jahre in hohem Maße als verberuflichtes und stark vereinfachtes Arbeitsfeld. Im Rückblick auf die 1970er-Jahre ist der Anteil der Beschäftigten mit Berufsausbildung von 70% im Jahr 1974 auf 82% in 1998 gestiegen. Zeitgleich hat sich die Zahl der fachlich einschlägig qualifizierten MitarbeiterInnen von 62% auf 76% ausgeweitet. Auf der anderen Seite ist der Akademisierungs- und Professionalisierungsgrad in diesem Arbeitsfeld nach wie vor erstaunlich niedrig. Obgleich die Anteile der Beschäftigten mit akademischer Ausbildung (Akademisierung) sowie fachlich einschlägiger Hochschulausbildung (Professionalisierung) im Vergleich zu 1974 (mit 1,9% und 1,3% am Personal) durchaus zugenommen haben, stagniert diese Entwicklung in den 1990er Jahren mit Werten zwischen 3,3% und 3,5% bei der Akademisierung sowie zwischen 2,8% und 2,9% bei der Professionalisierung.

Abb. 5.2: Formale Qualifikationsstrukturen in Tageseinrichtungen für Kinder (alte Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); eigene Berechnungen

5.3.2 Zur personellen Lage in Ostdeutschland

Im Vergleich zu den alten lassen sich in den neuen Ländern die folgenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzeigen.

(1) Die Entwicklung im Überblick

Im Gegensatz zur westdeutschen, expansiven Beschäftigungsentwicklung hat sich der seit der Deutschen Einheit zu verzeichnende Arbeitsplatzabbau im Osten dramatisch fortgesetzt (vgl. Tab. 5.4). Betrug die Zahl der in Kindertageseinrichtungen tätigen Personen im Jahr 1991 noch fast 176.600, und waren es 1994 nur noch rund 111.800, so erreichte der Beschäftigungsstand mit rund 83.000 tätigen Personen Ende des Jahres 1998 einen neuen arbeitsmarktpolitischen Tiefstand. Gemessen in Vollzeitfällen wurde seit 1991 das Personal in den ostdeutschen Einrichtungen um rund 42% reduziert.

Im Vergleich zu Westdeutschland sind in ostdeutschen Tageseinrichtungen verhältnismäßig mehr Beschäftigte pro Kita tätig: So lag die Zahl der Vollzeitfälle pro Einrichtung 1998 im Osten im Rahmen einer rückläufigen Entwicklung bei 7 (1991: 8,4) und im Westen vor dem Hintergrund steigender Werte bei 6,1 (1990: 4,7). Damit sind die ostdeutschen Einrichtungen bei einem deutlich gegenläufigen Trend nach wie vor personalintensiver als die westdeutschen. Bezogen auf die Plätze pro Vollzeitfälle betrug die entsprechende Verhältniszahl 1998 10,5 sowie im Jahr 1991 7,7 und hat sich demzufolge im betrachteten

Zeitraum – ebenso wie im Westen nach oben entwickelt. Werden schließlich die vorhandenen Plätze in Relation zu den Einrichtungen betrachtet, dann ist bei einem Wert von rund 74 im Jahr 1998 in den neuen Ländern (gegenüber 62 in den alten) hier von einem größeren Einrichtungszuschnitt auszugehen.

(2) *Der Beschäftigungsumfang*

Ein Indikator für die labile Beschäftigungslage in Ostdeutschland ist der bemerkenswert hohe Anteil von Teilzeitbeschäftigten am Personal (vgl. Tab. 5.4), der 1998 bei 71% lag und den westdeutschen Vergleichswert von 42% bei Weitem übersteigt. Dabei hat die Teilzeitarbeit vor allem seit 1994 stark zugenommen, waren doch Mitte der 1990er-Jahre lediglich 36% der tätigen Personen teilzeitbeschäftigt.

Tab. 5.4: Ausgewählte Daten zu Personal, Einrichtungen, verfügbaren Plätzen in Kindertageseinrichtungen (neue Bundesländer, 1991-1998)

	1991		1994		1998	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Personal ¹	176.591	100,0	111.754	63,3	83.021	47,0
Vollzeitfälle ¹	161.277	100,0	91.836	56,9	67.878	42,1
Frauen	169.548	96,0	107.602	96,3	79.991	96,4
Männer	7.043	4,0	4.152	3,7	3.030	3,6
< 25 Jahre	17.740	10,0	4.485	4,0	2.236	2,7
25-40 Jahre	90.748	51,4	52.045	46,6	29.176	35,1
40-60 Jahre	67.691	38,3	54.992	49,2	51.256	61,7
> 60 Jahre	412	0,2	232	0,2	353	0,4
Vollzeit	145.988	82,7	71.965	64,4	23.901	28,8
Teilzeit	30.562	17,3	39.709	35,5	58.504	70,5
Nebentätigkeit	41	0,0	80	0,1	616	0,7
Öffentliche Träger	169.855	96,2	90.917	81,4	55.898	67,3
Freie Träger	6.736	3,8	20.837	18,6	26.890	32,4
Privatgewerbliche Träger	/	0,0	83	0,1	233	0,3
ErzieherInnen ¹	108.079	100,0	80.564	74,5	65.173	60,3
Soz.päd./-arb. (FH) ¹	347	100,0	169	48,7	222	64,0
Dipl.-PädagogInnen ¹	730	100,0	451	61,8	296	40,5
KinderpflegerInnen ¹	3.937	100,0	1.595	40,5	718	18,2
Verberuflichung ³	155.940	88,3	104.098	93,1	79.482	95,7
Verfachlichung ³	113.143	64,1	83.196	74,4	68.070	82,0
Akademisierung ³	2.204	1,2	1.598	1,4	1.014	1,2
Professionalisierung ³	1.077	0,6	620	0,6	643	0,8

Krippe	48.524	27,5	2.449	2,2	1.194	1,4
Kindergarten	79.324	44,9	18.945	17,0	4.272	5,1
Hort	13.516	7,7	11.525	10,3	9.324	11,2
Kombi-Einrichtungen ²	35.227	19,9	78.835	70,5	68.231	82,2
Zahl der Einrichtungen ¹	19.127	100,0	12.452	65,1	9.711	50,8
Plätze ¹	1.235.492	100,0	941.059	76,2	714.707	57,8
Frühkindliche Erziehung	/	/	9.933	8,9	10.123	12,2
Kindergartenerziehung	/	/	36.281	32,5	18.514	22,3
Horterziehung	/	/	14.937	13,4	13.760	16,6
Altersg. Gruppenerzieh.	/	/	23.105	20,7	20.694	24,9
Betreu. beh. Kinder	/	/	2.993	2,7	3.122	3,8
Leitung	/	/	4.701	4,2	5.162	6,2
Verwaltung	/	/	242	0,2	190	0,2
Wirtsch.-techn. Bereich	/	/	19.562	17,5	11.456	13,8
Verhältniszahlen						
Vollzeitfälle pro Einrichtung	8,4		7,4		7,0	
Plätze pro Vollzeitfall	7,7		10,2		10,5	
Plätze pro Einrichtung	65,0		76,0		73,6	

1 Die Angaben in der %-Spalte geben die Index-Entwicklung mit 1974=100 an.

2 Kombi-Einrichtungen = Einrichtungen mit einem Angebot an Plätzen für Kinder mehrerer Altersgruppen in verschiedenen altershomogenen und/oder altersgemischten Gruppen, zu meist allerdings in den neuen Ländern in altersgemischten Gruppen.

3 Vgl. Anmerkung 3 bei Tab. 5.2.

Quelle: Statistisches Bundesamt (1993; 1996; 2002); eigene Berechnungen

(3) Die Arbeitgeber

In Korrespondenz mit den ostdeutschen Einrichtungs- und Platzstrukturen und im Unterschied zur westdeutschen Trägerlandschaft bilden die öffentlichen Träger mit einem Anteil von 67% am Personal den größten Teilarbeitsmarkt (vgl. Tab. 5.4). Mit dem fortschreitenden Aufbau pluraler Trägerstrukturen haben allerdings auch die freien Träger im Vergleich zu 1991 als Arbeitgeber an Bedeutung gewonnen: Beschäftigten sie im Jahr 1991 lediglich 3,8% der MitarbeiterInnen, so waren es 1998 bereit 32,4% der tätigen Personen.

(4) Der Personaleinsatz nach Einrichtungsarten und Arbeitsbereichen

Ein wesentlicher Unterschied zur westdeutschen Kita-Landschaft ist hinsichtlich der Angebots- und Einrichtungsstrukturen zu verzeichnen: Mehr als 8 von 10 Beschäftigten in den neuen Ländern waren 1998 in den Kombi-Einrichtungen beschäftigt, die aufgrund der demografischen Entwicklung im Verlauf der 1990er-Jahre stetig an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Tab. 5.4). Alle anderen Einrichtungsarten – und das heißt auch der Kindergarten als Prototyp des westdeutschen Angebotsmodells – spielten demgegenüber mit Ausnahme des Hortes (11%) nur eine untergeordnete Rolle. Bezogen auf die Arbeitsbereiche

des Personals hat dementsprechend die altersgemischte Gruppenerziehung – bei insgesamt gleichmäßigerer Verteilung der Tätigkeitsfelder – in den neuen Ländern einen weitaus größeren Stellenwert als in den alten Ländern. Weit mehr Personal ist auch in der frühkindlichen Erziehung und der Horterziehung tätig. Der höhere Anteil von Beschäftigten mit Leitungsfunktionen im Osten ist vermutlich auf die Einrichtungsgröße zurückzuführen.

(5) Die Geschlechterverteilung

Eine der wesentlichen Gemeinsamkeiten zwischen dem ost- und dem westdeutschen Arbeitsmarkt besteht in der Geschlechterverteilung. Bundesweit handelt es sich um ein klassisches Frauenerwerbssegment.

(6) Die Alterszusammensetzung

Auffällig an den ostdeutschen Altersstrukturen des Personals ist zum einen der geringe Anteil der jüngeren Beschäftigten sowie zum anderen der hohe Wert bei den älteren ArbeitnehmerInnen. So waren 1998 lediglich 2,7% der MitarbeiterInnen unter 25 Jahre alt; 1991 gehörten dieser Gruppe noch 10% des Personals an (vgl. Tab. 5.4). Demgegenüber fielen 1998 rund 62% der Beschäftigten in die Altersspanne der 40- bis 60-Jährigen; 1991 waren es nur 38%. Die Gründe für diese spezifische Alterszusammensetzung sind angesichts der starken Beschäftigungsrückgänge vermutlich auf eine Kombination sozialverträglichen Personalabbaus und fehlender Neueinstellungen zu Lasten jüngerer MitarbeiterInnen zurückzuführen.

(7) Die Personalgruppen

Im Vergleich zu Westdeutschland ist wider Erwarten der Anteil der Angestellten und ArbeiterInnen in befristeten Arbeitsverhältnissen mit einem Anteil von 4,5% an den tätigen Personen weitaus geringer und die Zahl der unbefristet beschäftigten ArbeitnehmerInnen mit 93% entsprechend höher (vgl. Tab. 5.5). Mögliche Gründe hierfür sind die überdurchschnittliche Zahl der Beschäftigten im Alter von über 40 Jahren, der hiermit korrespondierende geringere Bedarf an befristet eingestellten Vertretungskräften für den Erziehungsurlaub und/oder beschäftigtenfreundlichere Arbeitsvertragsregelungen (zumal es aufgrund des Personalabbaus kaum zu Neueinstellungen auf flexibilisierterer Grundlage gekommen sein dürfte). Bemerkenswert ist auch der mit 0,8% des Personals geringere Anteil der PraktikantInnen in den ostdeutschen Einrichtungen, der darauf hinweist, dass die Arbeit in Kindertageseinrichtungen seitens des potenziellen Ausbildungs- und Berufsnachwuchses der 1990er-Jahre kaum als zukunftsfähige Beschäftigungsmöglichkeit erachtet worden ist.

Tab. 5.5: Personal in Tageseinrichtungen für Kinder nach Anstellungsträger und Stellung im Beruf (neue Bundesländer, 31.12.1998)

	Perso- nal insg.	Be- amte/ Be- amte auf Zeit	Angest., Arbeiter (unbe- fristet)	An- gest., Arbei- ter (be- fristet)	Ordens- und Mutter- haus- angeh.	Prakti- kan- Innen	Zivil- dienstl eis- tende	Perso- nen im FSJ ¹	Sons- tige
Insg. (abs.)	83.021	114	77.172	3.698	26	633	568	212	598
Öff. Träger	55.898	101	53.199	1.911	0	308	116	40	223
Freie Träger	27.123	13	23.973	1.787	26	325	452	172	375
Insg. (%)	100,0	0,1	93,0	4,5	0,0	0,8	0,7	0,3	0,7
Öff. Träger	100,0	0,2	95,2	3,4	0,0	0,6	0,2	0,1	0,4
Freie Träger	100,0	0,0	88,4	6,6	0,1	1,2	1,7	0,6	1,4

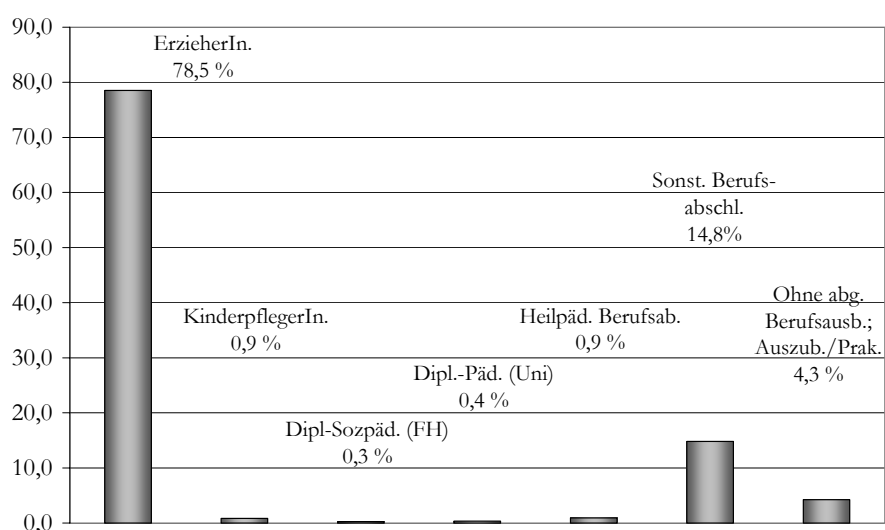
1 FSJ = Freiwilliges Soziales Jahr

Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); eigene Berechnungen

(8) Die Berufs- und Qualifikationsprofile

Wird das formale Qualifikationsniveau näher betrachtet, dann wird ersichtlich, dass die Stellung der ErzieherInnen im ostdeutschen Personalgefüge mit einem Personalanteil in Höhe von rund 79% noch ausgeprägter ist als in Westdeutschland (vgl. Abb. 5.3). Sie waren vom Personalabbau der 1990er-Jahre – absolut betrachtet – am stärksten betroffen (vgl. Tab. 5.4). Demgegenüber spielen die KinderpflegerInnen – im Unterschied zu den alten Ländern – unter quantitativen Aspekten in Ostdeutschland mit einem Anteil in Höhe von 0,8% am ostdeutschen Gesamtpersonal keine nennenswerte Rolle.

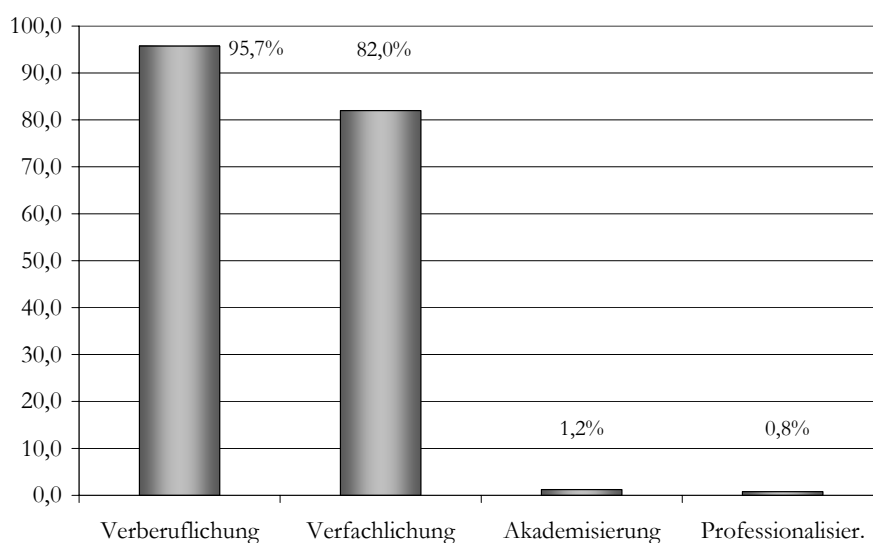
Abb. 5.3: Tätige Personen in Tageseinrichtungen für Kinder nach Einzelberufen und Berufsgruppen (neue Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); eigene Berechnungen

In der Bilanz der ostdeutschen Qualifikationsstrukturen verfügten im Jahr 1998 96% der tätigen Personen in ostdeutschen Kindertageseinrichtungen über eine Berufsausbildung, 82% der MitarbeiterInnen sogar über eine fachlich einschlägige Qualifikation (vgl. Abb. 5.4). Im Rückblick auf das Jahr 1991 haben damit Prozesse der Verberuflichung und Verfachlichung weiter zugenommen. Mit Blick auf die akademische Ausbildungsebene der Fachhochschulen und der Universitäten ist der Anteil des entsprechend qualifizierten Personals mit akademischer Ausbildung (1,2%) eher gering und lag bei den fachlich einschlägigen Hochschulausbildungen mit 0,8% sogar noch unterhalb dieses Wertes. Insgesamt war der Anteil des Personals mit nicht-akademischer Ausbildung in den ostdeutschen Kindertageseinrichtungen höher und derjenige mit akademischer Qualifikation niedriger als in den westdeutschen Einrichtungen.

Abb. 5.4: Formale Qualifikationsstrukturen in Tageseinrichtungen für Kinder (neue Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); Berechnungen der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

5.3.3 Zusammenfassung und Ausblick

Die Entwicklungen im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen prägen aufgrund ihres quantitativen Stellenwerts in hohem Maße das institutionelle, personelle und fachliche Erscheinungsbild der gesamten Kinder- und Jugendhilfe. Art und Form des Personaleinsatzes werden durch die strukturellen Differenzen zwischen der west- und ostdeutschen Kita-Landschaft und die konträre Arbeitsmarktentwicklung in beiden Teilen Deutschlands geprägt:

- Im Horizont des westdeutschen Arbeitsmarktes bildete das Berufsfeld der Kindertageseinrichtungen einen expandierenden Arbeitsmarkt und – bei überdurchschnittlichen Zuwachsraten im Verlauf der 1990er-Jahre – zugleich den Motor für die personelle Gesamtexpansion der westdeutschen Kinder- und Jugendhilfe. Im Unterschied zur personellen Lage in den alten war die Arbeitsmarktsituation in den neuen Ländern zeitgleich durch starke Beschäftigungsrückgänge gekennzeichnet.
- Bezogen auf den Beschäftigungsumfang in Kindertageseinrichtungen hat die Teilzeitarbeit bundesweit an Bedeutung gewonnen – auf dem westdeutschen jedoch in weit geringerem Umfang als auf dem ostdeutschen Teilarbeitsmarkt, auf dem der Bedeutungsverlust des Vollzeitarbeitsplatzes in den Kontext der ungünstigen Arbeitsmarktentwicklung einzuordnen ist.
- Mit Blick auf die organisatorischen Rahmenbedingungen ging die Ausweitung des Beschäftigtenvolumens im Westen langfristig mit einer wachsenden

Anzahl von MitarbeiterInnen, einer besseren Personalausstattung sowie einer zunehmenden Einrichtungsgröße einher. Im Osten verringerte sich seit 1991 die Zahl der Beschäftigten pro Einrichtung. Gleichzeitig erhöhte sich die Anzahl der Plätze pro MitarbeiterIn und Einrichtung. Im Vergleich zu den westdeutschen waren die ostdeutschen Kitas im Jahr 1998 größer und personalintensiver bei geringfügig ungünstigerer Personalausstattung.

- Bezogen auf die westdeutsche Trägerlandschaft sind es vor allem die freigemeinnützigen Träger, die als größte Arbeitgebergruppe die beruflichen Handlungsbedingungen der Fachkräfte bestimmen und spezifische Kooperationsformen erfordern. Im Osten sind nach wie vor die öffentlichen Träger besonders beschäftigungsrelevant, wobei diesbezüglich die Befunde der neuen Kinder- und Jugendhilfestatistik zum 31.12.2002 dahingehend zu überprüfen sein werden, inwieweit der Pluralisierungsprozess seit Ende des Jahres 1998 weiter vorangeschritten ist.
- Der institutionelle Rahmen für die Tätigkeit im Arbeitsfeld ist im Westen nach wie vor der klassische Kindergarten, in dem im Jahr 1998 sieben von zehn MitarbeiterInnen tätig waren. Bemerkenswert ist die Aufwärtsentwicklung im Bereich der Kombi-Einrichtungen. In Korrespondenz zu den Betreuungsstrukturen und zur Bevölkerungsentwicklung bietet sich in Ostdeutschland ein anderes organisatorisches Setting: Im Unterschied zum Westen bilden die Kombi-Einrichtungen und der Hort im Osten die beiden Dächer, unter denen der Personaleinsatz hauptsächlich erfolgt.
- Inhaltlicher Tätigkeitsschwerpunkt des Personals ist im Westen die Kindergartenerziehung, die die sozialpädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu großen Teil ausmacht. Inhaltlicher Schwerpunkt der Arbeit in den ostdeutschen Einrichtungen ist die altersgemischte Gruppenerziehung, wobei auch die anderen Erziehungsbereiche sowie die Leitungsfunktionen einen größeren Stellenwert als in Westdeutschland haben.
- Wird der MitarbeiterInnenkreis näher betrachtet, dann stellen Kindertageseinrichtungen bundesweit überwiegend frauendominierte Räume dar, in denen männliche Beschäftigte einen nahezu exotischen Charakter haben.
- Während bei der spezifischen Geschlechterverteilung von einem bundesweiten Phänomen gesprochen werden kann, differieren die Personalstrukturen im West-Ost-Vergleich insbesondere bei der Frage der Altersverteilung, wobei das Personal im Horizont der Statistik in den alten Ländern weitaus jünger als in den neuen Ländern ist. Große Unterschiede zeigen sich vor allem hinsichtlich des Berufsnachwuchses der MitarbeiterInnen unter 25 Jahren (mit einem Anteil von 21% im Westen und 2% im Osten) sowie der Gruppe der Beschäftigten im Alter von 40 bis unter 60 Jahren (35% in den alten und 62% in den neuen Ländern).
- Die Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen sind bundesweit mehrheitlich im Rahmen eines Arbeiter- oder Angestelltenverhältnisses mit unbefristetem Arbeitsvertrag tätig, wobei der Anteil befristeter Beschäftigungsver-

hältnisse im Westen höher als im Osten ist. Die Beschäftigungslage ist für die MitarbeiterInnen bei den freien bundesweit unsicherer als bei den öffentlichen Trägern.

- Bezogen auf das formale Qualifikationsniveau bildet die Berufsgruppe der ErzieherInnen durch ihren hohen quantitativen Stellenwert bundesweit den arbeitsfeldspezifischen Kern sozialpädagogischer Fachlichkeit. Die Dominanz der ErzieherInnen im Berufsgefüge der Kindertageseinrichtungen ist im Osten noch wesentlich ausgeprägter als im Westen.
- Im Spiegel der empirischen Professions- und Berufsforschung stellt sich das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen zum einen als stark verberuflichtes und verfachlichtes Tätigkeitsfeld dar. Zum anderen unterscheidet es sich durch den ausgesprochen niedrigen Akademisierungs- und Professionalisierungsgrad von den anderen Sektoren der Kinder- und Jugendhilfe.

Werden ergänzend noch einmal ausgewählte Berufs- und Tätigkeitsprofile vorgestellt (vgl. Tab. 5.6), dann wird mit Blick auf die sechs größten Beschäftigtengruppen bundesweit ersichtlich, dass

- die rund 230.000 ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen schwerpunktmäßig in der Kindergartenerziehung als GruppenleiterInnen und als Ergänzungskräfte tätig sind, aber auch in nicht unerheblichem Umfang Leitungstätigkeiten ausüben und insofern die Arbeit in Kindertageseinrichtungen steuernd und gestaltend prägen,
- die gut 41.600 Kinderpflegerinnen – analog zu den rechtlichen Bestimmungen – hauptsächlich als Zweitkräfte eingesetzt werden,
- die rund 6.300 SozialarbeiterInnen/-pädagogInnen der Fachhochschulen mehrheitlich in der Kindergartenerziehung als Gruppenleitung und überdurchschnittlich häufig in der Einrichtungsleitung tätig sind,
- die fast 3.000 HeilpädagogInnen (FS) schwerpunktmäßig für die Betreuung behinderter Kinder zuständig sind, aber auch wesentliche Aufgaben in der Gruppenleitung im Rahmen der Kindergartenerziehung wahrnehmen,
- die knapp 2.100 Berufsangehörigen in der Krankenpflege einen Tätigkeitsschwerpunkt im Bereich der frühkindlichen Erziehung haben und
- die gut 1.900 Diplom-PädagogInnen der Universitäten in der Einrichtungsleitung sowie im Bereich der Kindergartenerziehung als Gruppenleitung eingesetzt werden.

Bezogen auf das Aufgabenspektrum in Kindertageseinrichtungen zeigen die vorgestellten Daten

- einen starken quantitativen Bedeutungszuwachs der Tätigkeit im westdeutschen Kindergarten, der zugleich eine inhaltliche und öffentliche Aufwertung der wachzunehmenden Aufgaben Erziehung, Bildung und Betreuung nahe legt,
- einen Beschäftigungsabbau und eine Lage der Einrichtungen im Osten, die die Notwendigkeit einer bedarfsorientierten Planung zur Existenzsicherung von Kindertageseinrichtungen erfordert, um Arbeitsplätze zu sichern,
- eine hohe Zahl von Kombi-Einrichtungen im Osten und einen wachsenden Anteil dieser Einrichtungsart im Westen, die über die Kindergartenerziehung

hinaus eine einrichtungs- und arbeitsplatzbezogene Flexibilisierung der sozialpädagogischen Arbeit voraussetzen,

- einen Trend einer zunehmenden Einrichtungsgröße und einer vermehrten Teilzeitarbeit, der wachsende Anteile organisationsbezogener Tätigkeiten zur Folge hat, insbesondere im Bereich der Personalverwaltung und des -managements,
- eine spezifische Trägerlandschaft, in der insbesondere aus der Zusammenarbeit mit frei-gemeinnützigen Trägern vielfältige Aufgaben resultieren und
- die Notwendigkeit einer umfassenden Personalplanung, innerhalb derer die Strategie des Gender Mainstreaming ein wesentlicher Bestandteil ist (s.u.).

Perspektivisch wird sich die Lage des Personals durch den Umbau des Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungssystems vermutlich neuerlich wandeln. So ist es derzeit nach den familienpolitischen Vorstellungen der Bundesregierung – wie sie u.a. in der Koalitionsvereinbarung oder zuletzt im Kontext der Agenda 2010 formuliert wurden (vgl. BMFSFJ 2003) – Ziel, die Infrastrukturen für Kinder und Familien auszubauen und ein verlässliches und bedarfsgerechtes Betreuungsangebot für Kinder bis zu 16 Jahren zu schaffen. Hierzu soll insbesondere der Bereich der Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren noch in dieser Legislaturperiode ausgebaut und den Familien ein vielfältiges und qualifiziertes Angebot an Tageseinrichtungen und Tagespflege zur Verfügung gestellt werden. Neben den Angeboten im Bereich der frühkindlichen Erziehung ist die voranschreitende Etablierung von Ganztagsangeboten von Relevanz für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Zusammengenommen indizieren diese Entwicklungen neben der bereits skizzierten arbeitsplatz- und einrichtungsbezogenen auch eine arbeitsfeldorientierte Flexibilität, die über den Kindergartenbereich hinaus erweiterte sozialpädagogische Kenntnisse voraussetzt. Hinzu kommen höhere Kooperationsanforderungen bezogen auf das Handlungssystem Schule, das mit Blick auf die Berufsgruppe der ErzieherInnen als neues Einsatzfeld auch beschäftigungspolitisch an Relevanz gewinnen könnte.

Mit Blick auf die demografische Entwicklung werden diese Unterschiede – möglicherweise unter anderen Vorzeichen – auch zukünftig weiter zu berücksichtigen sein. Die prognostizierte demografische Entwicklung in Westdeutschland bietet angesichts der zu erwartenden Ausgabensenkungen für den Kindergartenbereich eine doppelte Chance: zum einen den seit langem ausstehenden Ausbau des Platzangebots für Krippen- und Hortkinder und zum anderen die Forcierung einer breit angelegten Qualitätsoffensive zur fachlichen Weiterentwicklung des Betreuungssystems. In Ostdeutschland gilt es darüber hinaus auch bei zukünftig ansteigenden Kinderzahlen, die bisherigen quantitativen Standards des Arbeitsfeldes zu wahren.

Tab. 5.6: Personal nach hauptsächlicher Tätigkeit in Tageseinrichtungen für Kinder sowie nach Qualifikation (Deutschland, 31.12.1998)

	Pers. Insg.	Frühkindl. Erziehung		Kindergartenerzieh.		Horterziehung		Altersg. Gruppenerzieh.		Betr. behind. Kinder	Lei- tung	Ver- waltung	Wirt.-tech. Bereich
		GP ¹	Z-/E-kraft ²	GP ¹	Z-/E-kraft ²	GP ¹	Z-/E-kraft ²	GP ¹	Z-/E-kraft ²				
Dipl.-Soz.päd./Soz.arb. (FH)	6.338	91	29	1.735	630	584	198	347	149	233	2.308	24	10
	100,0%	1,4	0,5	27,4	9,9	9,2	3,1	5,5	2,4	3,7	36,4	0,4	0,2
Dipl.-PädagogInnen (U)	1.930	38	12	398	259	208	82	133	69	195	498	23	15
	100,0%	2,0	0,6	20,6	13,4	10,8	4,2	6,9	3,6	10,1	25,8	1,2	0,8
Dipl.-HeilpädagogInnen (FH)	691	1	1	250	143	24	9	44	21	119	76	0	3
	100,0%	0,1	0,1	36,2	20,7	3,5	1,3	6,4	3,0	17,2	11,0	0,0	0,4
ErzieherInnen	229.579	9.944	2.654	97.551	40.659	18.601	4.612	25.784	9.403	4.427	15.601	48	295
	100,0	4,3	1,2	42,5	17,7	8,1	2,0	11,2	4,1	1,9	6,8	0,0	0,1
HeilpädagogInnen (FS)	2.997	19	5	942	249	91	35	128	53	1.040	428	0	7
	100,0	0,6	0,2	31,4	8,3	3,0	1,2	4,3	1,8	34,7	14,3	0,0	0,2
KinderpflegerInnen	41.641	376	1.080	2.958	32.367	248	1.118	673	2.273	347	66	4	131
	100,0	0,9	2,6	7,1	77,7	0,6	2,7	1,6	5,5	0,8	0,2	0,0	0,3
AssistentInnen im Sozialwesen	451	0	16	26	332	3	15	5	28	20	3	0	3
	100,0	0,0	3,5	5,8	73,6	0,7	3,3	1,1	6,2	4,4	0,7	0,0	0,7
Sonst. soz./soz.päd. Kurzaus- bildungen	1.140	14	14	247	619	48	29	30	56	45	13	4	21
	100,0	1,2	1,2	21,7	54,3	4,2	2,5	2,6	4,9	3,9	1,1	0,4	1,8
Sonst. Sozial- und Erziehungs- berufe	2.293	25	48	298	814	80	65	154	146	474	47	5	137
	100,0	1,1	2,1	13,0	35,5	3,5	2,8	6,7	6,4	20,7	2,0	0,2	6,0
(Kinder-)Krankenpfl./ -schwester	2.070	353	245	146	496	38	32	194	347	98	61	4	56
	100,0	17,1	11,8	7,1	24,0	1,8	1,5	9,4	16,8	4,7	2,9	0,2	2,7

1 GP = Gruppenleitung

2 Z-/E-Kraft = Zweit-/Ergänzungskraft

Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); eigene Berechnungen

5.4 Aufgaben und Anforderungen – die Sekundäranalysen

Wohl kaum ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe wurde in den letzten Jahren auf breiter Ebene und über eine begrenzte Fachöffentlichkeit hinaus derart stark thematisiert wie der Bereich der Kindertageseinrichtungen. Innerhalb der aktuellen stark zersplitterten Debatte können derzeit vor allem zwei Diskussionsverläufe voneinander abgegrenzt werden: Zum einen die quantitativ-politische Dimension des Ausbaus, der Finanzierung und der Steuerung eines umfassenden bedarfs- und familienorientierten Betreuungssystems für alle Altersgruppen und der hieraus resultierenden einrichtungsbezogenen Aufgaben für die Fachkräfte.²⁸ Zum anderen sind in den letzten Jahren zunehmend die qualitativen Aspekte der fachlichen Arbeit von Kindertageseinrichtungen in das Blickfeld geraten. Diese Entwicklung bezieht sich nicht allein auf die Qualitätsdebatte²⁹, sondern vor allem auf die Suche nach einem neuen Bildungsbegriff und die Auseinandersetzung mit dem Bildungsauftrag von Kindertageseinrich-

28 Bock/Timmermann (2000) machen in diesem Zusammenhang auf den hohen Finanzmittelbedarf für den Kindergarten und die finanzielle Belastung der Haushalte, Kommunen und frei-gemeinnützigen Träger aufmerksam und führen konkrete Kostenberechnungen durch. Kreyenfeld/Spieß/Wagner (2001) stellen die grundsätzliche Überlegungen hinsichtlich eines möglichen Wechsels des Finanzierungssystems von der so genannten »Objektfinanzierung« zur »Subjektfinanzierung« an, mittels derer über die Einführung von marktbezogenen Wettbewerbselementen – zum Beispiel über die Vergabe von Betreuungsgutscheinen an die Familien und die hiermit verbundene Stärkung der Nachfrageseite – eine bedarfsorientiertere Steuerung und eine einrichtungsbezogene Flexibilisierung der institutionellen Kindertagesbetreuung erzielt werden soll. Die Ausweitung dieser Diskussion über die fiskalischen und ökonomischen Aspekte in Richtung des volkswirtschaftlichen Nutzens und der gesellschaftlichen Bedeutung von Kindertageseinrichtungen lässt sich anhand der Beiträge auf der Fachveranstaltung der AGJ 2003 zum Thema »Kindertagesstätten zahlen sich aus« (vgl. AGJ 2003g) nachvollziehen. Und schließlich ist die Entwicklungen auf Länderebene zu nennen, auf der der Kostendruck bereits zu unterschiedlichen rechtlichen Modifikationen bei den Finanzierungsregelungen bzw. der Etablierung von Modellprojekten geführt hat, wobei sich die Finanzierungssysteme bundesweit derzeit höchst heterogen darstellen (vgl. Hovestadt 2003).

29 So hat beispielsweise im Jahr 1999 hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gemeinsam mit zehn Bundesländern, kommunalen und freien Trägern die »Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder« mit dem Ziel ins Leben gerufen, Instrumente zur Feststellung der Qualität der Arbeit in Kindertageseinrichtungen zu konzipieren. In fünf Teilprojekten werden Qualitätskriterien für Kindertageseinrichtungen erstellt, geeignete Evaluationsverfahren entwickelt und praktisch erprobt (vgl. hierzu etwa Pthenakis 2003b; SPI 2001).

tungen als Themen und Handlungsfelder, auf die sich derzeit die Hauptaktivitäten der Länder richten und die derzeit auch die Diskussion über die beruflichen Anforderungen in Kindertageseinrichtungen stark dominieren. In diesem Kontext scheint – auch im internationalen Vergleich – bislang noch ein erheblicher Profilierungsbedarf des beruflichen Handelns in Kindertageseinrichtungen zu bestehen.³⁰

Im Spiegel der Fachlichkeitsdebatte werden in verstärktem Umfang seit Mitte der 1980er-Jahre unterschiedliche Aufgaben und Anforderungen an das Personal in Kindertageseinrichtungen formuliert, die sich zum einen auf das pädagogische Innenleben der Einrichtungen, d.h. beispielsweise auf Entwicklungs-, Bildungs- und Interaktionsprozesse oder die Elternarbeit im pädagogischen Alltag, und zum anderen auf ihr sozial-ökologisches, infrastrukturelles und kommunalpolitisches Umfeld beziehen.³¹ Kennzeichnend für den Diskussionsverlauf ist die kontinuierliche Erweiterung der Erwartungen, die an das Personal bzw. die Berufsgruppe der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen gerichtet werden, um den sozialisationsrelevanten gesellschaftlichen Entwicklungen – wie sie etwa in der Kindheits- und Familiensoziologie oder mit Blick auf die Bildungsdebatte in der Neurobiologie beschrieben werden – durch angemessene Formen sozialpädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen Rechnung zu tragen. Werden die verschiedenen inhaltlichen Aufgaben und beruflichen Anforderungen, die in den letzten Jahren innerhalb der Fachdebatte formuliert worden sind, in additiver Form zusammengetragen, dann ergibt sich eine Funktionszuweisung der Fachkräfte als

- SpezialistInnen für öffentliches Kinderleben in Erziehungseinrichtungen, die insbesondere in Form des Kindergartens zum selbstverständlichen Alltag des Aufwachsens von Heranwachsenden geworden sind und mittlerweile von fast allen Kindern bei steigender täglicher und lebenszeitlicher Aufenthalts- und Betreuungsdauer durchlaufen werden. Die Verdichtung öffentlicher Elementarerziehung und die Etablierung insbesondere des Kindergartens als erste Station in einer Reihe von Institutionen während der Kindheit erfordert vom pädagogischen Personal das notwendige fachliche Know-How für die Öffnung zum Stadtteil sowie die Gestaltung kindgemäßer Orte und anregender Sozialisationswelten (vgl. DJI 1995; Ledig u.a. 1996; Rauschenbach 2000), in denen sie ihren »sozialen Aktionsradius« erweitern und »solche Kompetenzen erwerben, die ihnen die Familie nicht vermitteln kann« (Colberg-Schrader 2003, S. 24).
- KinderexpertInnen, die die Betreuung, Erziehung und Bildung der Heranwachsenden gleichermaßen im Blick haben und auf der Grundlage einer verlässlichen, vertrauensvollen und akzeptierend Beziehung zwischen den He-

30 Vgl. hierzu die Synopse zur Realisierung des Bildungsauftrags in den Bundesländern von Hovestadt 2003 oder auch zur allgemeinen Bildungsdebatte im Elementarbereich Fthenakis 2003a und Paritätischer Wohlfahrtsverband 2002 sowie zum internationalen Vergleich Oberhuemer 2003.

31 Vgl. u.a. Behr/Hoffmann/Rauschenbach 1999; Colberg-Schrader 2000; Rauschenbach 2000.

ranwachsenden und den Fachkräften feste und flexible, gruppen- und einzelkindbezogene Angebote miteinander zu verknüpfen suchen (vgl. Colberg-Schrader 2000; Rauschenbach 2000). Hierbei sollen sie den individuellen Ressourcen der einzelnen Heranwachsenden vor dem Hintergrund vielfältiger Sozialisationsbedingungen, Familien- und Sozillagen Rechnung tragen sowie Entwicklungs- und Lernprozesse bei den Heranwachsenden altersgerecht anregen, begleiten und unterstützen und hierzu ihre Wertvorstellungen, pädagogischen Zielsetzungen und Arbeitsformen kritisch reflektieren (vgl. Fthenakis 2003b).

- BildungspartnerInnen, die wissen, welche Bedeutung frühkindliche Lern- und Bildungsprozesse haben, wie sie verlaufen und im Rahmen eines konstruktiven Prozesses begleitet werden können, und die zugleich in der Lage sind, lernmethodische Kompetenzen und lernrelevante Inhalte an die Kinder zu vermitteln (vgl. AGJ 2003a; Fthenakis 2003b; Gisbert 2003; Laewen/Andres 2002; Leu 2002).
- SozialpolitikerInnen, die unter dem Aspekt der Chancengleichheit und einer möglichst frühen Förderung Heranwachsende aus sozial benachteiligten oder Migrationsfamilien optimal auf die Grundschule vorbereiten und hierzu intensiv mit dieser zusammenarbeiten.
- SpezialistInnen für das Nebeneinander unterschiedlicher Kulturen, die den Kindern im Rahmen einer multikulturellen Erziehung gegenseitige Toleranz und Akzeptanz vermitteln und mit den Migrantenfamilien zusammenarbeiten.
- Integrationsfachkräfte, die den besonderen Bedürfnissen von behinderten Kindern Rechnung tragen, den gegenseitigen, unvorhergesehenen Zugang von Heranwachsenden mit und ohne Behinderungen ermöglichen, Ausgrenzung und Sonderstatus von Familien mit gehandicapten Kindern vorbeugen sowie mit Institutionen der Behindertenhilfe kooperieren (vgl. JMK 2002a).
- PartizipationsstrategInnen, die eine Beteiligung der Kinder an den Entscheidungen in der Kindertageseinrichtungen ernst nehmen und in geeigneten Formen Mitwirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten auf der Grundlage eines modifizierten Bildes vom Kind und im Rahmen einer veränderten pädagogischen Rolle selbstreflektiert und kontrolliert anbieten (vgl. Bruner/Winklhofer/Zinser 2003).
- MedienexpertInnen, die den Kindern bereits im Elementarbereich unter Einbeziehung der Eltern und im Rahmen mädchen- und jungengerechter Angebote Medienkompetenz vermitteln (vgl. JMK 2002a).
- Dienstleistende, BedarfsplanerInnen und KonzeptentwicklerInnen, die bei der Organisation und Konzipierung der Angebote Kindeswohl, Familien- und Frauenpolitik miteinander in Einklang bringen, ein sozialraumorientiertes und flexibles Angebot entwickeln, das den unterschiedlichen Bedarfslagen der Familien gerecht wird, die Vereinbarkeit von Berufs- und Elternle-

ben ermöglicht, den qualitativen Ansprüchen an eine professionelle Kindererziehung genügt und zugleich institutionelle Stabilität und personelle Verlässlichkeit für die Heranwachsenden gewährleistet (vgl. Rauschenbach 2000; Schlummer/Schlummer 2001; Verein für Kommunalwissenschaften 2002).

- ExpertInnen für Familienarbeit, die eine Erziehungspartnerschaft mit den Eltern aufbauen, sich der jeweils unterschiedlichen Kompetenzen, die beide Seiten in den Bildungs- und Erziehungsprozess der Kinder einbringen, bewusst sind, profilierte Formen der Elternarbeit beherrschen und als BeraterInnen die Erziehungskompetenz der Familien stärken (vgl. Fthenakis 2003b; JMK 2003; Textor 2000).
- NetzwerkarbeiterInnen, die zielgruppenorientierte Familienangebote organisieren, Babysitter und Tagesmütter vermitteln, Kindertageseinrichtungen zu Anlaufstellen und Kommunikationsorten ausbauen, Elternnetzwerke initiieren, im Sinne des Selbsthilfedankens solidarisches Handeln ermöglichen und für andere Nutzergruppen offen stehen (vgl. Colberg-Schrader 2003; DJI 1995; Ledig u.a. 1996).
- Verbindungsglied zur infrastrukturellen Umwelt, die Kooperationsformen zu Fach- und Beratungsdiensten, zu Ausbildungsstätten, zu Grundschulen und weiteren fachbezogenen Organisationen im Stadtteil und in der Kommune aufbauen (vgl. Fthenakis 2003b).
- GemeinwesenarbeiterInnen und InteressenvertreterInnen, die sich gegenüber dem Stadtteil, der Nachbarschaft, kulturellen Organisation und BürgerInnen öffnen, an der regionalen und sozialen Infrastrukturplanung mitwirken, sich im kommunalpolitischen oder kirchlichem Raum in Gremien und in Zusammenarbeit mit Kinderbüros und anderen Organisationen für die Belange von Kindern engagieren (vgl. u.a. BMFSFJ 1998a).
- InnovationsexpertInnen, deren Aufgabe darin besteht, ihre Kita kontinuierlich weiter zu entwickeln, das Einrichtungsprofil mit den Eltern, dem Träger, dem Jugendamt, KommunalpolitikerInnen und interessierten BürgerInnen zu reflektieren (vgl. Fthenakis 2003b; Wunderlich 2001).
- SpezialistInnen für Qualitätsfragen, deren berufliches Handeln den entscheidenden Faktor für den Grad der erreichten Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen darstellt, und es erforderlich macht, dass sich die Fachkräfte mit verschiedenen Konzepten im Bereich der Qualitätsentwicklung und -sicherung auseinandersetzen, um diese für die Professionalisierung der eigenen Tätigkeit sowie die Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtung nutzbar machen (vgl. Tietze 1998; Fthenakis 2003b).
- ExpertInnen für ökonomisches und unternehmerisches Denken, die mit der allgemeinen Finanzdiskussion und dem Umgang mit Mitteln vertraut sind, die vor allem, wenn sie Leitungspositionen innehaben, über betriebswirtschaftliche Kompetenzen verfügen und komplexe Managementaufgaben erfüllen sowie ein Kompetenzprofil aufweisen, das durch die Zusammenfüh-

zung der Verantwortlichkeiten in den Bereichen Pädagogik, Finanzen und Qualität geprägt ist.³²

- StrategInnen für Geschlechterfragen, die die besondere Relevanz genderbezogener Fragestellungen für den Bereich der Kindertageseinrichtungen erkennen und vor diesem Hintergrund familien-, mütter- und arbeitsmarktaugliche Angebotsstrukturen konzipieren, die eine Erwerbstätigkeit ermöglichen (1), zu einer stärkeren Präsenz der Väter in Kindertageseinrichtungen führen (2), die Mütterarbeit zur Elternarbeit ausbauen (3), eine geschlechterbewusste und -stereotypen überwindende Erziehung in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern praktizieren (4), eine ausgewogene Personalstruktur gewährleisten (5) und sich auch berufspolitisch engagieren, um die Image-, Status- und Karriereprobleme des Frauenberufs der ErzieherIn zu überwinden (6).³³
- WegbereiterInnen einer gelingenden Zukunft der Kinder in der postmodernen Wissensgesellschaft, in der Dimensionen wie »Ungewissheit, Komplexität, Vielfalt, Multiperspektivität und kontextbezogenes Wissen« (Fthenakis 2003b) an Bedeutung gewinnen.

Innerhalb dieser Diskussion wird eine Reihe von Kompetenzen aufgelistet. So bezeichnet etwa Fthenakis (2003b) im Kontext der differenzierten Wahrnehmung einzelner Kinder Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich der Beobachtung, Planung, der Selbst- und Praxisreflexion und der lernprozessorientierten Dokumentation als Schlüsselkompetenzen, die – auch mit Blick auf die Familien- und Gemeinwesenorientierung – u.a. durch analytische, kommunikative und organisatorische Kompetenzen ergänzt werden müssen, die wiederum vertiefte Kenntnisse, Kommunikationsformen und Kooperationsstrategien voraussetzen.

Mit Blick auf die formulierten inhaltlichen Aufgaben und fachlichen Voraussetzungen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen wird mehrheitlich nicht zwischen den verschiedenen Funktionen und Positionen der MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen differenziert, so dass hierzu nur wenige Anhaltspunkte vorliegen (vgl. Kronberger Kreis 1998; Landesjugendamt Brandenburg 1999; SPI 2001): In diesem Kontext sind beispielsweise die vom Landesjugend-

32 Vgl. hierzu die im Jahr 2003 durchgeführte Fachveranstaltung des Deutschen Jugendinstituts, deren dokumentierte Ergebnisse im Jahr 2004 veröffentlicht werden sollen.

33 Vgl. Dippelhofer-Stiem 2001; Faulstich-Wieland 2001; Klees-Möller 1997; Holzer 2003; Paritätischer Wohlfahrtsverband 2002; Rabe-Kleberg 2003; Textor 1999; 2001. In diesem Kontext positioniert sich beispielsweise Rabe-Kleberg (2003) wie folgt: Ausgehend von den eklatanten Forschungslücken auf wissenschaftlicher Ebene und der Aufforderung hier zunächst einmal Genderwissen zu generieren, fordert sie einen Transfer dieser noch zu produzierenden Erkenntnisse auf alle Ebenen des Kindergartensystems und mahnt in diesem Kontext zugleich eine Professionalisierung des ErzieherInnenberufs an.

amt Brandenburg entwickelten Empfehlungen zum Aufgabenprofil von Kita-Leitungen vom 29.11.1999 zu benennen, die als Hilfestellung bei der Erarbeitung von Aufgabenbeschreibungen für Kita-LeiterInnen erarbeitet worden sind. Mit Blick auf die pädagogischen Aufgaben werden als Zuständigkeitsbereiche der Leitung beispielsweise benannt: die Anleitung der MitarbeiterInnen bei der Sicherstellung des gesetzlichen Auftrags und der Umsetzung dieser Ziele und Aufgaben in einer einrichtungsbezogenen pädagogischen Konzeption auf der Grundlage der konzeptionellen und weltanschaulichen Grundideen des Trägers und unter Berücksichtigung von Aspekten der Gemeinwesen-, Familien- und Kindorientierung, die Mitarbeiterführung und Teamentwicklung, die Zusammenarbeit mit dem Träger, die Zusammenarbeit mit den Eltern (Moderation des Zusammenwirkens zwischen den Eltern und ErzieherInnen, Informations- und Erfahrungsaustausch, Elternberatung), die Mitwirkung im Kindertagesstätten-Ausschuss, die Zusammenarbeit mit Grundschulen, Ausbildungsstätten, Behörden und Institutionen sowie der Bereich der Öffentlichkeitsarbeit. Organisatorische Aufgaben bilden die Organisation der pädagogischen Kernaufgaben sowie Büro- und Verwaltungsarbeit und Betriebsführung (vgl. LJA BB 1999).

Mit der Frage der LeiterInnenkompetenz hat sich – im Anschluss an den Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen – das SPI im Rahmen des Teilprojekts »Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen (Quast)« auseinandergesetzt (vgl. SPI 2001). Für die Gruppe der LeiterInnen wird hierbei beispielsweise als zentral erachtet: Selbstkompetenz (z.B. in Form von Selbstreflexivität sowie der Fähigkeit zur kollegialen interprofessionalen Zusammenarbeit, zur Konfliktfähigkeit und -schlichtung/Mediation inklusive der hierzu erforderlichen Klärungs-, Vermittlungs- und Moderationsfähigkeiten), Fachkompetenz (u.a. als Einsicht in berufsbezogene und soziale Zusammenhänge auf der Grundlage von Fachkenntnissen), Kompetenzen zur Durchführung von Vernetzungsaufgaben, Personalführungskompetenzen sowie Kompetenzen im Bereich der Organisation und Steuerung (z.B. Kenntnisse und Fähigkeit zur Delegation von Aufgaben in Abhängigkeit von der jeweiligen Qualifikation und Fähigkeit der MitarbeiterIn, zur Mobilisierung von Laienkompetenzen, zur Verwaltungsarbeit und Betriebsführung, zur Gestaltung des Leistungsangebots sowie zur Ablegung von Rechenschaft über Ziele, Methoden, Ergebnisse der Arbeit und den verwendeten Mitteleinsatz).

Das Kompetenzprofil der pädagogischen Fachkräfte umfasst nach den Vorstellungen des SPI (2001): Selbstkompetenzen im Rahmen biografischer Reflexion, fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen der Entwicklungs- und Wahrnehmungspsychologie, der Beobachtung und der Begleitung von Bildungsprozessen sowie der Beratung und Unterstützung der Eltern in Erziehungsfragen, Sozialkompetenz, Medien- und Vernetzungskompetenz.

Werden die Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen demgegenüber selbst nach den Aufgaben und erforderlichen Anforderungen und Kompetenzen in ihrem Berufsalltag befragt oder von außen beobachtet, dann signalisieren die wenigen, vorliegenden empirischen Befunde u.a. folgendes Bild, wobei in einigen Punkten Zweifel an der Reformfreudigkeit der Fachkräfte berechtigt

sind: So ermittelt etwa Fried (2002) unter Bezug auf die allgemein-pädagogische Orientierungsqualität, dass sich die Befragten hinsichtlich der pädagogischen Programmatik in hohem Maße an vereinfachten Leitvorstellungen (z.B. monolithischen Kindschemata bzw. Stilisierungen von Kindheit) orientieren, »die es ihnen schwer machen, die gegebene Differenz der kindlichen Lebenslagen, Entwicklungsstände, Erziehungsbedürfnisse usw. wahr und ernst zu nehmen« (ebd., S. 198). Obleich die ErzieherInnen der Meinung sind, oft mit Kindern konfrontiert zu sein, die der besonderen Unterstützung und Förderung bedürfen, fühlen sie sich für diese Aufgabe insbesondere in den Bereichen der Beobachtung und der Beratung von Eltern, deren Kinder sich nicht optimal entwickeln, überfordert. Und schließlich besteht hinsichtlich konkreter Fördermaßnahmen große Unsicherheit. Besonders deutlich wird dies bei der Differenzierung zwischen Anspruch und tatsächlicher Unterstützung (vgl. ebd.).

Mit Blick auf die Einteilung des Gruppengeschehens in didaktische Phasen ermittelt Tietze (1998) in seiner Untersuchung zur Qualität in Kindergärten, dass während eines dreistündigen Beobachtungszeitraums am Vormittag im Durchschnitt aller 103 untersuchten Kindergartengruppen rund 58% der Zeit auf Freispiel, 13% auf geplante Aktivitäten und 15% auf Übergangssituationen (weder Freispiel noch geplante Aktivität) entfallen sind. Bei den unterschiedlichen Funktionen, die ErzieherInnen im pädagogischen Prozess einnehmen, zeigt sich, dass mit durchschnittlich 24% am häufigsten die Vermittlung bzw. Übermittlung von Informationen (inkl. Anleitung und Strukturierung kindlicher Aktivitäten) im Vordergrund steht. 18% der Zeit entfallen auf »reine« Beaufsichtigung und 17% auf die gleichberechtigte Teilnahme an den Aktivitäten der Kinder. Durch die Hilfe/Korrektur bei kindlichen Aktivitäten werden 13% der Beobachtungszeit gebunden. 8% dienen dem Materialarrangement (zur Vorbereitung auf eine folgende Aktivität) bzw. Wegräumen benutzter Materialien (ohne Kindbeteiligung). Mit einem Anteil von immerhin 11% der Beobachtungszeit sind die ErzieherInnen abwesend. Hinzu kommen 5% an Aktivitäten ohne Kindbezug (wie Kaffee trinken, Zeitschriften lesen, Schwätzchen halten). Mit Blick auf den Bezug zu einzelnen Heranwachsenden kommt er auf der Grundlage seiner Beobachtungen zu dem Befund, dass sich die Aufmerksamkeit der Fachkräfte überwiegend auf Teilgruppen und weniger auf das einzelne Kind richtet: So ist der soziale Fokus der ErzieherIn im Durchschnitt zu 22% der Beobachtungszeit auf die Gesamtgruppe, zu 39% auf eine Teilgruppe und zu 15% auf ein einzelnes Kind sowie zu 12% weder auf eine Gruppe, noch auf ein Kind gerichtet (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der erforderlichen Kompetenzen ermittelt Dippelhofer-Stiem und Kahle (1995) im Rahmen ihrer Untersuchung in evangelischen Kindergärten in Niedersachsen die folgenden Kenntnisse und Fähigkeiten, die von den

471 befragten Fachkräften zur Ausübung des ErzieherInnenberufs in der Rangfolge ihrer Prozentwerte wie folgt benannt werden³⁴:

- die Bereitschaft und Fähigkeit zur Kontaktaufnahme mit anderen Menschen (83%);
- die Fähigkeit, selbständig handeln und entscheiden zu können (82%);
- die Liebe zu Kindern (81%);
- die Fähigkeit, kreativ und spontan zu sein (62%);
- genaue Kenntnisse über die kindliche Entwicklung (61%);
- Kenntnisse in Elternarbeit und Gesprächsführung (54%);
- Kenntnis und Anwendung pädagogischer Konzepte und Modelle (47%);
- christliche Grundhaltung (22%).

Mit Blick auf die relativ kleine Gruppe der akademisch ausgebildeten MitarbeiterInnen im Arbeitsfeld kommt Züchner (vgl. Teil IV im Anhang) auch zu Befunden im Bereich der Kindertagesbetreuung:

- Als besonders wichtige Tätigkeiten werden von den Befragten »Erziehen«, »Umgang mit Menschen/ Publikumsverkehr«, »Helfen und Betreuen«, »Beraten und Planen« sowie »künstlerisch/ gestalterisch Arbeiten« eingeschätzt, die in der Expertise im Rahmen einer Clusteranalyse zum Tätigkeitsprofil »Erziehen, Betreuen und Helfen« verdichtet werden.
- Im Hinblick auf die Frage nach der überwiegend ausgeübten Tätigkeit überwiegen mit 71% eindeutig die adressatInnenbezogenen gegenüber den verwaltungsbezogenen (21%), wissensvermittelnden (8 %) und wissensproduzierenden (0,7%) Tätigkeiten.
- Bezüglich der erforderlichen Wissensbestände und Kompetenzen erweisen sich »pädagogisches Grundlagenwissen«, »spezielles pädagogisches Fachwissen«, »künstlerisch/handwerkliche Kenntnisse«, »Beratungsmethoden« und »pädagogische Handlungsmethoden« als besonders relevant.
- Und schließlich wird bei der Frage nach dem Belastungsempfinden in der Kindertagesbetreuung geantwortet: »Arbeit erfordert hohen persönlichen Einsatz«, »kann Neuerungen durchsetzen«, »dazu lernen erforderlich«, »Aufgaben übersichtlich und geregelt«.

Auch auf Grund weiterer Untersuchungen zu anderen Aufgabengebieten gewinnt – zumindest zu bestimmten Aufgabengebieten – die Hypothese von einer Differenz zwischen dem, »was außerhalb der Einrichtungen gefordert wird, und dem was in den Einrichtungen gedacht und getan wird« (Hoffmann 2001, S. 20) an Plausibilität. Somit existiert bei der »pädagogischen Orientierung ein Dissens zwischen öffentlicher Fachdiskussion und Zielperspektiven vor Ort und ein »divergierendes Fachlichkeitsverständnis«, was letztlich auch am fachpolitisch formulierten Kompetenzbedarf deutlich wird. Wunderlich (2001) und Textor (2003) signalisieren Skepsis gegenüber dem Umfang der formulierten programmatischen Erwartungen. Vor diesem Hintergrund ist ein grundsätzlicher

34 Die genaue Formulierung im Fragebogen lautete: »Wie wichtig sind ihrer Meinung nach die folgenden Aspekte für die Ausübung ihres Berufes?« (Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995).

Verständigungsprozess darüber einzuleiten, welche Aufgaben die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen auf der Grundlage welchen Ausbildungsniveaus übernehmen sollen und über welche Grundkompetenzen sie als Einzelfachkraft oder als Team verfügen sollten. Pthenakis (2003b) kommt zu dem Ergebnis, dass das breite und komplexe berufliche Anforderungsprofil der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen den bisherigen Qualifikationszuschnitt der ErzieherInnenausbildung übersteigt.

5.5 Die Institutionenporträts – ein empirischer Blick in Kindertageseinrichtungen

Betreuung, Bildung und Erziehung der ihnen anvertrauten Kinder und die Zusammenarbeit mit den Eltern stellen laut SGB VIII formal-rechtlich die sozialpädagogischen Kernaufgaben von Kindertageseinrichtungen dar (vgl. Kap. 5.2). Die spezifischen Bestimmungen des Landesausführungsgesetzes – d.h. des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder (GTK) des Landes Nordrhein-Westfalen – bilden den konkreten Rahmen, innerhalb dessen sich die Angebotsstrukturen der vier untersuchten Kindertageseinrichtungen verorten und die beruflichen Handlungsvollzüge der MitarbeiterInnen interpretieren lassen. Vor diesem Hintergrund gliedert sich das folgende Kapitel in fünf Teile:

- Im Blickfeld der Ausführungen steht zunächst die Organisation des beruflichen Alltags in den befragten Kindertageseinrichtungen (vgl. Kap. 5.5.1). In diesem Abschnitt werden Aspekte aufgegriffen, die einen ersten Überblick über die erfassten Angebots- und Organisationsstrukturen sowie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Einzeleinrichtungen im Tagesablauf ermöglichen.
- In einem zweiten Schritt wird das auf der Grundlage der Institutionenporträts ermittelte Aufgaben- und Anforderungsprofil vorgestellt (vgl. Kap. 5.5.2), in das die zusammengefassten Befunde aus allen vier Einrichtungen – unabhängig von der Funktion oder dem Berufsabschluss der Befragten – eingegangen sind.
- Im dritten Abschnitt werden die ermittelten Kompetenzen skizziert (vgl. Kap. 5.5.3). Sie repräsentieren in ihrer Gesamtheit ein Kompetenzprofil, das auf dem beruflichen Handeln von Gruppen – hier von MitarbeiterInnen-teams aus vier Kindertageseinrichtungen – beruht (vgl. Kap. 2).
- Diese Befunde werden in einem separaten Abschnitt nochmals nach Funktion sowie Ausbildungs- und Berufsabschlüssen differenziert (vgl. Kap. 5.5.4), soweit dies im Rahmen der Untersuchung möglich ist.
- Abschließend werden die Befunde aus den einzelnen Kapiteln noch einmal zusammengefasst und im Gesamtkontext der Kita-Debatte interpretiert.

5.5.1 Die Organisation des beruflichen Alltags in den Einrichtungen

Jede der untersuchten Kindertageseinrichtungen bildete – bei genauerem Hinschauen – eine eigene Welt, in der unterschiedliche Wege zur Organisation der Arbeit und zur Erfüllung der rechtlich definierten Aufgaben beschritten wurden. Ein wesentlicher Teil der Unterschiede zwischen den befragten Einrichtungen resultierte aus

- dem jeweiligen Sozialraum und den hiermit mehrheitlich korrespondierenden Familienstrukturen der Kinder und Eltern in den Einrichtungen: Mit Blick auf den familiären Hintergrund der Kinder stellten der Kindergarten in einem sozial benachteiligten Stadtteil und die befragte Elterninitiative mit einem hohen Anteil von Akademikerelternpaaren zwei Pole dar, d.h. die Differenzen in der Zusammensetzung der Familienstrukturen spiegelten sich in hohem Maße im jeweiligen Aufgaben- und Anforderungsprofil der beiden Einrichtungen.
- den Angebotsmodellen mit Betreuungsangeboten für Kinder im Krippen³⁵, Hort- und/oder Schulalter sowie den hieraus resultierenden Unterschieden in den Arbeitsbereichen der Kindertageseinrichtungen mit reiner Kindergartenerziehung (eine Kita) sowie kombinierter Krippen- und Kindergartenerziehung (eine Kita) sowie Kindergarten- und Horterziehung (zwei Kitas).
- der Größe der Einrichtungen mit drei Einrichtungen, in denen die Kinderzahlen in einer Größenordnung von 100 bis 120 Heranwachsenden schwankten und der hiermit korrespondierenden jeweiligen Gruppenanzahl sowie einer sehr kleinen Kindertageseinrichtung mit 30 Kindern in zwei Gruppen.
- der Trägerschaft mit einer städtischen und drei frei-gemeinnützigen Kindertageseinrichtungen, aus der bei der vereinsgetragenen Elterninitiative ein besonderes Organisationsmodell der Arbeit und bei den konfessionellen Einrichtungen spezifische Aufgaben im Kita-Alltag und in der Gemeinde erwachsen.

Vor dem Hintergrund des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen hatten alle vier Einrichtungen ganztägige Öffnungszeiten (vgl. § 9 GTK 1998). Die rechtlich vorgegebene Regel- und Mindestöffnungsdauer beträgt in diesem Kontext im Kindergarten und im Hort sieben Stunden (davon bei ersterem mindestens fünf Stunden ohne Unterbrechung) sowie bei der Betreuung über Mittag oder in einer altersgemischten Gruppe 8,5 Stunden (ohne Unterbrechung; vgl. § 19 GTK). Dementsprechend lagen die täglichen Öffnungszeiten in allen befragten Einrichtungen zwischen 7.00 Uhr/7.30 Uhr und 16.30 Uhr/17.00 Uhr (bei früheren Schließungszeiten

35 Mit Blick auf die Kinder im Alter von vier Monaten bis zu drei Jahren besteht in Nordrhein-Westfalen die Besonderheit, dass sie zumeist zusammen mit Kindergartenkindern betreut werden (»kleine Altersmischung«). Reine Krippen oder Krabbelstuben dienen laut GTK zumeist dem Aufbau altersgemischter Gruppen (vgl. § 1 GTK 1998).

am Freitag). Bezogen auf den hierfür erforderlichen Personaleinsatz wurde zwischen Früh-, Normal- und Spätdienst differenziert.

In die Gesamtöffnungszeit sind unterschiedliche Betreuungsmodelle und Betreuungszeiten eingelagert, da die zur Verfügung stehenden Zeitkontingente von den Familien je nach Bedarf in Anspruch genommen werden. In allen untersuchten Einrichtungen zählten hierzu

- die Halbtagsbetreuungsangebote, mit einem Zeithorizont vom Morgen bis etwa gegen 12.00 Uhr/12.30 Uhr am Mittag,
- die unterbrochenen siebenstündigen Ganztagsangebote, bei denen die Kinder über Mittag nach Hause gehen und am Nachmittag wieder in die Einrichtung zurückkehren (»Wiederkehrer«-Modell),
- die durchgängigen Ganztagsplatzangebote (die in Nordrhein-Westfalen »Tagesstättenplätze« genannt werden).
- Zum Angebotsspektrum einer vierten Kita gehörten zu Beginn der Befragung zusätzlich die so genannten »Kompaktplätze«, die zeitlich von 7.00 Uhr bis 14.00 Uhr ausgelegt sind. Noch während der Untersuchung wurden in dieser Einrichtung – als Ergebnis einer Bedarfsabfrage bei den Eltern und mit Beginn des neuen Kita-Jahres – die Betreuungsstrukturen verändert und nur noch Tagesstätten- und Kompaktgruppenplätze angeboten. Hierdurch sollte – nach Auskunft der MitarbeiterInnen – der gewandelten Elternnachfrage Rechnung getragen und insbesondere mit Blick auf die berufstätigen Müttern ein zeitlicher Rahmen geschaffen werden, der eine Voll- oder Teilzeitberufstätigkeit ermöglicht.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Betreuungszeitmodelle war die Arbeit in den untersuchten Kindertageseinrichtungen immer auch durch die wechselnden Bring- und Abholphasen im Tagesablauf der Einrichtung geprägt. Wird jenseits der Differenzen zwischen den einzelnen Kitas versucht, die Zeitstrukturen und Arbeitsabläufe im Tagesrhythmus der Einrichtungen zu dokumentieren, dann lassen sich im Horizont der jeweils dominierenden beruflichen Handlungsvollzüge vier Hauptphasen unterscheiden. Hierzu gehören die Morgen- (1), die Vormittags- (2), die Mittags- (3) und die Nachmittagsphase (4).

(1) Die Morgenphase

Zu Beginn des Kita-Tages bestehen die beiden wesentlichen Aufgaben in allen Einrichtungen in der Empfangnahme der Kinder und der Organisation des Frühstücks. Die ersten Kinder werden von den Eltern ab 7.00 Uhr/7.30 Uhr in die Einrichtungen gebracht und dort dem Frühdienst übergeben. Gleichzeitig führen die Fachkräfte mit den Eltern teilweise kurze Gespräche (»Tür- und Angelgespräche«), in denen – neben allgemeinen Kontaktgesprächen – auch organisatorische Fragen angesprochen werden. In die Morgenphase fallen auch – zum Teil als Haupt-, zum Teil als Nebenaktivität – die ersten haushaltsbezogenen Tätigkeiten, wie etwa die Vorbereitung der Gruppenräume (z.B. Stühle von

den Tischen nehmen etc.) und des Frühstücks, wobei die Tätigkeitsanteile je nach Einrichtung unterschiedlich ausfallen. In einer Kita findet darüber hinaus morgens eine 15-minütige Morgenbesprechung (Blitzlicht »Was liegt heute an?«) aller MitarbeiterInnen statt (mit Ausnahme des Frühdienstes), die an bestimmten Wochentagen zeitlich erweitert wird (s.u.). Die Kinder beschäftigen sich in der Frühphase entweder weitgehend selbst in der gesamten Einrichtung oder sie werden in einer speziellen Frühdienstgruppe gesammelt, aus der sie dann – auch hier bestehen Unterschiede zwischen den Einrichtungen – von den ErzieherInnen in ihre jeweiligen Stammgruppen (»Gruppenöffnung«) abgeholt werden.

Die zweite wesentliche Aufgabe am frühen Morgen besteht in der Organisation und Gestaltung des Frühstücks, dessen Ablauf in den Einrichtungen wie folgt gehandhabt wird:

- So wird in der sehr kleinen Einrichtung das Frühstück in der Kita zubereitet und dann gemeinsam von allen Kindern und zusammen mit den Fachkräften verzehrt.
- In der zweiten Kindertageseinrichtung bringen die Kinder das Frühstück von zu Hause mit, um es dann in der Gruppe zu essen.
- In einer dritten Einrichtung gibt es unter Begleitung der Fachkraft ein gleitendes Frühstück in den einzelnen Gruppen, in denen jeweils Frühstückswagen bereitgestellt werden.
- Und schließlich besteht in der vierten Einrichtung ein Kindercafe im Foyer mit einem Frühstücksbuffet für die Kinder, das den Heranwachsenden je nach Appetit von 7.00 Uhr bis 11.00 Uhr offen steht.

Während und nach dem Frühstück fallen zum Teil sozialpädagogische (s.u.) und betreuerische Tätigkeiten (etwa alltagspraktische Unterstützungsleistungen für die Kinder beim Essen oder gemeinsames Zähneputzen nach der Beendigung der Mahlzeit), zum Teil haushaltsbezogene Arbeiten an, die entweder zusammen mit den Kindern (wie gemeinsames Tischabräumen etc.) oder ohne die Heranwachsenden erledigt werden (wie Tische abwischen, Geschirrwagen ausräumen, Spülmaschine bestücken etc.).

(2) Die Vormittagsphase

Im weiteren Verlauf des Vormittags beziehen sich die wesentlichen beruflichen Handlungsvollzüge der Fachkräfte auf die Arbeit mit den Kindern, die in feststrukturierten und/oder in offenen Gruppen erfolgt, wobei sich der Grad der Offenheit je nach Kindertageseinrichtung, Alter der Kinder und Eingewöhnungsgrad der Heranwachsenden unterscheidet. Grundsätzlich wird jedes Kind in den befragten Kindertageseinrichtungen zu Beginn seiner Kita-Zeit einer festen Gruppe zugeordnet, in der die Eingewöhnung der Heranwachsenden stattfindet. Auf dieser Basis – so die Erläuterung in einer Einrichtung – wissen die Kinder genau, in welche Gruppe sie gehören und an welcher sie sich orientieren können. In der Gruppe finden sie alle Spielangebote, die bei der Raumgestaltung von Bedeutung sind. Aus der Gruppe heraus kann das Kind dann seine Spielorte frei wählen und nach Belieben wechseln. Hierbei bestehen bereits in-

nerhalb dieser Einrichtung, deren Gruppen sich auf zwei Gebäude aufteilen, Differenzen: So löst sich die Gruppenzugehörigkeit, insbesondere in dem Teil des Hauses, dessen Räume als Funktionsräume gestaltet sind, bereits relativ früh, d.h. gegen 9.30 Uhr für den Rest des Tages auf.

In einer zweiten Einrichtung wird der Zeitraum von 7.00 bis 11.00 Uhr explizit als offene Phase definiert. Während dieser Phase entscheiden die Kinder – ähnlich wie in der ersten Kita – selbst, was sie am Vormittag unternehmen möchten. D.h., sie können sich frei in der Einrichtung bewegen, andere Heranwachsende und Gruppen besuchen oder auch an denjenigen Angeboten der Fachkräfte teilnehmen, die sie interessieren. Gegen 11.00 Uhr findet dann das gesammelte Gruppentreffen mit allen Mitgliedern statt, bei dem dann ein gezieltes Angebot, eine gemeinsame Aktion mit den Kindern durchgeführt wird (zum Beispiel eine Geschichte erzählen oder neuere Formen des klassischen Stuhlkreises etc.). Diese Form der Arbeit wird von den MitarbeiterInnen als Prinzip der teiloffenen Gruppe bezeichnet. In zwei weiteren Einrichtungen erfolgt die Arbeit mit den Kindern im stärkeren Umfang im Gruppenrahmen.

In den Einrichtungen mit altersgemischter Erziehung werden die Gruppen vormittags bei bestimmten Angeboten oder täglich nach Alter getrennt, um gezielter mit den Kindern arbeiten zu können. So erfolgt beispielsweise in der Einrichtung mit kleiner Altersmischung nach dem Frühstück gegen 9.30 Uhr bis etwa 12.00 Uhr der Rückzug in vier altersmäßig getrennte Kleingruppen mit je einem/r BetreuerIn, um – wie im Vorgespräch erläutert wurde – die Voraussetzungen für eine individuellere, altersbezogenere Arbeit mit den Kindern zu schaffen. In dieser Zeitspanne findet auch die Gruppenarbeit in Form von Projekten (z.B. »Vom Brot zum Korn« oder »Körperfunktionen«, »Zahnpflege« oder »Verkehrserziehung«) oder andere Angebote (wie Exkursionen, Ausflüge s.u.) statt. In allen Einrichtungen endet der Vormittag in der Zeitspanne von 12.00 Uhr bis 12.30 Uhr mit der ersten Abholphase der Kinder.

(3) Die Mittagsphase

Dieser Zeitabschnitt ist zum einen durch die Gestaltung der Mittagsmahlzeit und zum anderen durch die Organisation der Ruhezeit gekennzeichnet. In dieser Phase beschäftigen sich die verbleibenden Tagesstätten- und Kompaktgruppenkinder (inkl. der eintreffenden Kinder im Schulalter)³⁶ zunächst wieder eigenständig, da die Vorbereitungen für das Mittagessen und andere hauswirtschaftliche Tätigkeiten anfallen. Zur eigentlichen Zubereitung der Mahlzeiten stehen in drei Einrichtungen ein eigener hauswirtschaftlicher Bereich bzw. eine Küchenhilfe zur Verfügung, in der vierten Kita wird das Essen von der Küche des benachbarten, trügereigenen Altenheims zubereitet. Die Mittagsmahlzeit wird zwischen 12.00 Uhr und 12.30 Uhr in den Groß- oder Kleingruppen ein-

36 Hierzu finden sich in den Tätigkeitsbögen keine zeitlichen Angaben.

genommen. Hierbei bekommen die Kompaktgruppenkinder, die hierzu in einer eigenen Gruppe zusammengefasst werden, einen kleineren Imbiss, da bei ihnen – so die Fachkräfte – davon ausgegangen wird, dass sie zu Hause noch eine verspätete Mittagsmahlzeit bekommen werden. Demgegenüber wird den Tagesstättenkindern eine warme Mahlzeit serviert.

Das Mittagessen endet – so beispielsweise der Hinweis in der Einrichtung mit Krippen- und Kindergartenkindern – mit einem gemeinsamen, ruhigen Spiel (wie »Stille Post«), um die Kinder auf die Ruhephase vorzubereiten. Beim Mittagsschlaf ist es für die MitarbeiterInnen dieser Kita wichtig, die unterschiedlichen Schlafbedürfnisse eines jeden Kindes möglichst umfassend zu berücksichtigen. Die Fachkräfte einer anderen Kita wiesen darauf hin, dass nur ein Teil der Tagesstättenkinder schläft, wobei die Kinder im Schulalter dies dürfen, wenn sie möchten und den Schlaf benötigen. Mit dem Mittagessen und der Ruhephase sind je nach Alter der Kinder wiederum eine Reihe betreuender und haushaltsbezogener Tätigkeiten verbunden (z.B. Hilfeleistungen beim Essen; Babys vor dem Schlafengehen wickeln, Kinder aus- und ankleiden etc.).

(4) Die Nachmittagsphase

Im Unterschied zum Vormittag ist es nachmittags in den Kindertageseinrichtungen wesentlich ruhiger, da insgesamt weniger Kinder anwesend sind. Gleichwohl ist auch der Nachmittag – bei unterschiedlichen Hol- und Bringzeiten – durch das Kommen und Gehen der Familien gekennzeichnet. So werden die Kompaktgruppenkinder gegen 14.00 Uhr abgeholt, treffen die »WiederkehrInnen« erneut in der Kita ein, werden die Tagesstättenkinder zu unterschiedlichen Zeiten abgeholt, wobei die »letzten« Kinder zum Teil in einer eigenen Gruppe zusammengefasst bzw. vom Spätdienst betreut werden. Unterbrochen wird der Nachmittag darüber hinaus durch das »Kaffeetrinken« der Kinder bzw. eine kleine Zwischen- oder Obst Mahlzeit. Zum Teil finden auch nachmittags Angebote (wie etwa die Babygymnastik) statt, zum Teil ist dieser Zeitraum wiederum als offene Spielphase definiert. Am Nachmittag werden häufig auch die inhaltlichen und organisatorischen Hintergrundtätigkeiten sowie die haushaltsbezogenen Arbeiten ausgeübt (s.u.). Der Kita-Tag endet für die MitarbeiterInnen im Spätdienst mit den letzten Kontrollen und der Sicherung der Einrichtung.

Zu den Aufgaben und Tätigkeiten, die regelmäßig, aber nicht im täglichen Rhythmus anfallen, gehören die Teambesprechungen, die in allen befragten Kindertageseinrichtungen wöchentlich im Umfang von 1,5 bis 2 Stunden stattfinden. Damit möglichst viele MitarbeiterInnen an diesen Sitzungen teilnehmen können, wird die Kinderbetreuung während dieser Zeitspanne in drei von vier der befragten Einrichtungen durch die Eltern und hier insbesondere seitens der Mütter der Kinder übernommen. Hinzu kommen die wöchentlich zur Verfügung stehenden Vorbereitungs- und Verfügungszeiten, die von den MitarbeiterInnen in Anspruch genommen werden.

Bezogen auf den Jahresrhythmus der Einrichtungen wurde die Erhebung im Sommer des Jahres 2003 durchgeführt. In drei von vier der befragten Kitas

wurde die Einrichtung für einen Teil der Sommerferien geschlossen, eine Einrichtung hat ganzjährig geöffnet und – außer den wenigen Tagen zwischen Weihnachten und Neujahr – keine ferienzeitbedingten Schließungszeiten. Gleichzeitig fiel die Untersuchung in einen Zeitraum, der durch das Ende des alten bzw. den Beginn des neuen Kita-Jahres gekennzeichnet war. Zu einer anderen Jahreszeit hätte das ermittelte, konkrete Aufgabenprofil anders ausgesehen. Vor diesem Hintergrund sind die angeführten Beispiele exemplarisch für andere, jahreszeitlich bedingte Aktivitäten zu verstehen. Statt der Abschiedsparty für die kommenden Schulkinder oder der Wasserschlacht mit dem Gartenschlauch wäre in der Vorweihnachtszeit vermutlich die Nikolaus- oder Weihnachtsfeier und der Schneespaziergang erfasst worden.

Diese eher zeitlich orientierte Darstellung des Berufsalltags vermittelt bislang nur ein unzureichendes Bild über die anfallenden Aufgaben und beruflichen Anforderungen, die deshalb nach einzelnen Aufgabenbereichen zusammengefasst und analytisch getrennt näher skizziert werden.

5.5.2 *Die Aufgaben im Gesamtprofil der Kindertageseinrichtungen*

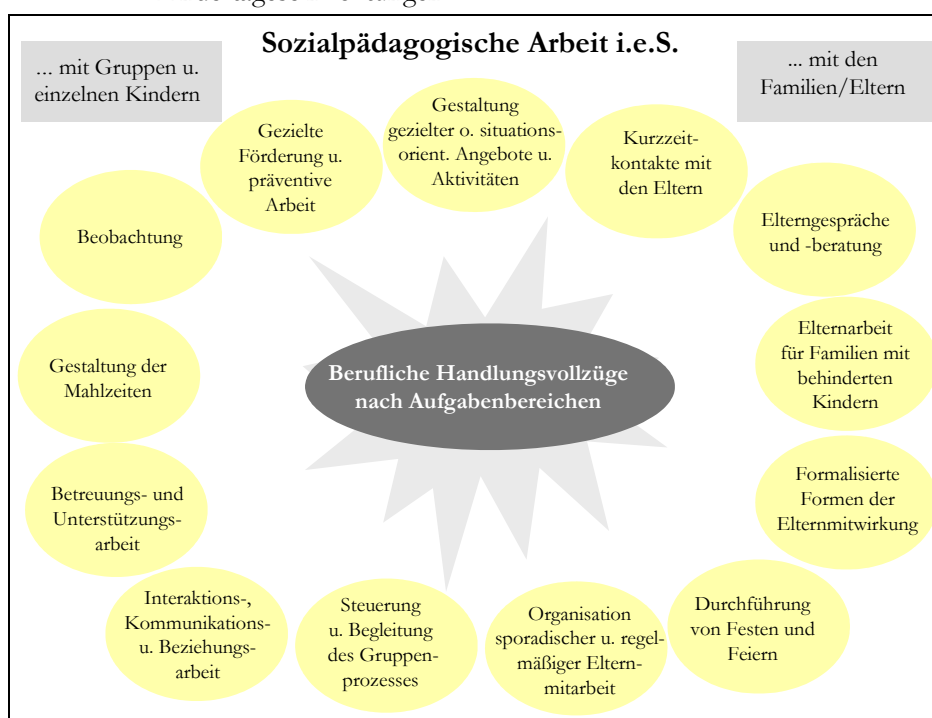
Das pädagogische Kerngeschäft in Kindertageseinrichtungen bildet die Arbeit mit den Heranwachsenden und ihren Familien, die zugleich die beiden rechtlich definierten HauptadressatInnengruppen darstellen. In den folgenden Ausführungen werden deshalb die beruflichen Handlungsvollzüge, die sich unmittelbar auf die Arbeit mit den Kindern und Eltern richten, unter den Aufgabenbereich der »sozialpädagogischen Arbeit im engeren Sinne« subsumiert. Mit dem Begriff der »Organisationsarbeit« werden demgegenüber zum einen die Aufgaben- und Tätigkeitssegmente beschrieben, die als »unsichtbare Arbeit« die »Kehrseite« der direkten sozialpädagogischen Arbeit mit den AdressatInnen bilden. Die organisationsbezogenen Tätigkeiten umfassen neben den inhaltlichen und organisatorischen Hintergründarbeiten auch die beruflichen Handlungsvollzüge, die für die organisatorischen und hauswirtschaftlichen Abläufe in Kindertageseinrichtungen von Relevanz sind. Zum anderen beinhaltet die Kategorie der »Organisationsarbeit« auch die sozialpädagogischen Tätigkeiten im weiteren Sinne, die über die Einzelorganisation hinaus in das jeweilige kulturelle und infrastrukturelle Umfeld der Kindertageseinrichtung reichen. Zu den außenorientierten Tätigkeiten der Organisationsarbeit zählen beispielsweise die Kooperations- und Öffentlichkeitsarbeit.

5.5.2.1 *Die sozialpädagogische Arbeit im engeren Sinne*

Bezogen auf den zeitlichen Stellenwert der einzelnen Aufgabenbereiche bilden die beruflichen Handlungsvollzüge, die sich auf die Arbeit mit den Kindern richten, zweifellos den Schwerpunkt der Tätigkeiten im Aufgabenprofil der untersuchten Einrichtungen – wie sowohl auf der Ebene der Zeitverwendungsbögen als auch im Kontext der Gruppendiskussionen deutlich wurde. Bezogen auf

die von den ErzieherInnen wahrgenommenen Anforderungen und Belastungen kristallisierte sich die Zusammenarbeit mit den Eltern in allen Einrichtungen, wenn auch in unterschiedlicher Form, als wichtige Thematik heraus (s.u.). Werden zunächst die beruflichen Handlungsvollzüge herausgegriffen, die sich auf die *Tätigkeit mit den Kindern* beziehen, dann lassen sich sieben Aufgabenkomplexe unterscheiden, die mehrheitlich in direkter Interaktion der Fachkräfte mit den Kindern erfolgen (vgl. Abb. 5.5). Sie werden im Folgenden kurz vorgestellt, um im Anschluss hieran auf die Arbeit mit den Familien näher einzugehen.

Abb. 5.5: Die sozialpädagogische Arbeit im Aufgabenprofil der Kindertageseinrichtungen



Quelle: Forschungsverbund DJI/Uni Dortmund 2004

(1) *Die inhaltliche und methodisch-instrumentelle Gestaltung gezielter oder situationsorientierter Angebote und Aktivitäten*

In den untersuchten Kindertageseinrichtungen deckten die Inhalte der sozialpädagogischen Arbeit mit den Kindern zusammengenommen ein breites Spektrum ab. Im Horizont der Zeitverwendungsbögen dominierten – methodisch bedingt – die unterschiedlichen Handlungsformen, über die die Vermittlung der Themen in den Kindertageseinrichtungen erfolgte, so dass sich auf dieser Grundlage allenfalls indirekt Schlussfolgerungen auf die hiermit verbundenen Zielsetzungen der sozialpädagogischen Arbeit ziehen lassen. In den Gruppen-

diskussionen wurden die Gestaltung von Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozessen sowie die individuelle Wahrnehmung einzelner Kinder in ihren Stärken und Schwächen als Aufgabenkomplexe angesprochen (s.u.). Auf der Handlungsebene lassen sich die folgenden Formen der Arbeit mit Kindern unterscheiden:

- In allen Einrichtungen werden gezielte Gruppenangebote mit den Kindern durchgeführt. Beispiele für derartige Angebote, die in der Gesamtgruppe mit möglichst allen Kindern oder einzelnen Teilgruppen stattfinden, stellen beispielsweise Tätigkeiten wie Bilderbuchbetrachtung oder Vorlesen im kleinen Kinderkreis, Babygymnastik oder auch Bastelaktionen mit unterschiedlichen Materialien (z.B. Mandela, Pfeifenreiniger, Rasierschaum etc.).
- Ein spezifischer methodischer Handlungsansatz bildet die Projektarbeit in Form einzelner Projektstage zu spezifischen Themen (wie »der Körper und seine Sinne«) und/oder die Durchführung mehrtägiger Projekte – etwa zur Verkehrs- und Umwelterziehung (z.B. »Müllaktion«) oder zur Vorbereitung von Feiern und Veranstaltungen (etwa eines Sommerfestes, das unter dem Motto »Piraten« stand und in vielfältige Aktionen eingebettet war)³⁷. In einer Einrichtung wird darüber hinaus als längerfristiges Projekt ein wöchentlicher, regelmäßiger Waldtag mit den Kindern durchgeführt.
- Einen weiteren Tätigkeitsbaustein stellt die Organisation von internen Festen, Veranstaltungen und Feiern für und mit den Kindern dar, zu denen insbesondere auch die Kindergeburtstage gerechnet werden können, deren individuelle Gestaltung – so ein Ergebnis der Gruppendiskussion – in allen Einrichtungen von Bedeutung ist. Die befragte Elterninitiative wies darüber hinaus die Besonderheit auf, dass die Kindergeburtstage vormittags in der Einrichtung gefeiert und nachmittags – in Verantwortung der Eltern und unter Teilnahme der/s ErzieherIn – in der häuslichen Umgebung des Kindes fortgesetzt werden.
- Die Durchführung von Spaziergängen zur Erkundung der Umgebung und von kleineren Ausflügen (z.B. Besuch des Marktes, sportliche und spielerische Aktivitäten im Park) gehört ebenfalls zum Arbeitsalltag der Einrichtungen. Weniger alltäglich sind demgegenüber Gruppenfahrten mit den Kindern (ohne die Eltern), die von der Einrichtung mit kleiner Altersmischung einmal pro Jahr für einen Teil der Kinder organisiert und mit den Kindern zusammen über einen längeren Zeitraum vorbereitet werden.
- Und schließlich zielt ein nicht unwesentlicher Teil der beruflichen Handlungsvollzüge auf die Gestaltung flexibler und situationsorientierter Angebo-

³⁷ Hierzu gehörten etwa das Erzählen einer Spielgeschichte zum Thema »Schatzsuche«, bei der die Kinder außerhalb der Einrichtung so lange Spuren folgen und Aufgaben lösen mussten, bis sie den Schatz gefunden hatten. Weitere Aktivitäten rund um das Thema waren Verkleiden, Schminken, Basteln und auch eine Piratenparty.

te und Aktivitäten, die häufig während der offenen Phase innerhalb und außerhalb der Einrichtung (etwa im Toberaum, in den Funktionsräumen oder im Garten) durchgeführt werden. Neben spontanen Aktivitäten (wie zusammen mit den Kindern eine Sandburg bauen) und gemeinsamen Spielen (z.B. Gesellschafts- und Konzentrationsspiele etc.) fallen in diese Kategorie auch Angebote, bei denen die Impulse der Kinder aufgegriffen und nach kurzer Planung umgesetzt werden. In einer Einrichtung wurde explizit eine »Freispielmappe« aufgeführt, die für die offene Arbeit vorbereitet und den Kindern in dieser Phase zur Verfügung gestellt wurde.

Inhaltliche Schwerpunkte bei der Gestaltung der Angebote bilden berufliche Handlungsvollzüge, die sich dem Bereich der Kreativität/Fantasie (mit vielfältigen Bastel-, Schmink-, Malangeboten), dem Handlungssegment Musik/Rhythmik/Bewegung (beispielsweise mit gemeinsamen Musizieren oder Lied-einführungen im Stuhl- oder Teppichkreis) sowie Sprache/Sinne/Körper (z.B. Malen von Handabdrücken zum Thema »Mein Körper« und Durchführung einer entsprechenden Raterunde), aber auch dem Bereich des Naturerlebens und der kognitiven Entwicklung zuordnen lassen. So werden in einem Fragebogen etwa am Beispiel eines Spaziergangs im Weizenfeld explizit die folgenden Ziele ausgeführt: (1) die Vermittlung grundlegender Sachverhalte (»Wissen«) zum Thema »Ähren und Getreide«, (2) die Förderung sinnlicher Erfahrungen durch die Aufforderung zum Schmecken, Probieren, Fühlen sowie zum Unterscheiden und schließlich (3) die Vertiefung dieser Lernprozesse bei einem weiteren Spaziergang. Für die beiden konfessionellen Kindertageseinrichtungen gehört die religionspädagogische Arbeit – wie es in einer Gruppendiskussion formuliert wurde – mit zum inhaltlichen Aufgabenspektrum der MitarbeiterInnen, die sich auf der Tätigkeitsebene etwa in der Vorbereitung und Gestaltung der christlichen Feste, des monatlichen Besuchs des »Mini«-Gottesdienstes mit den Kindern dokumentiert oder an Angeboten wie das Erzählen einer biblischen Geschichte und Durchführung einer entsprechenden Malaktion ersichtlich wird.

(2) Gezielte Förderung und präventive Arbeit

Werden unter dem Aspekt der Förderung und Prävention einzelne Angebote noch einmal näher betrachtet, dann lassen sich – neben einem speziellen Gewaltpräventionsprojekt – explizit drei Aufgabenbereiche herausgreifen:

- Insbesondere in der Kindertageseinrichtung, in der der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund bei über 80% liegt, bildet die Sprachförderung in Form spezieller Projekte und im Rahmen der Zusammenarbeit mit einer Sprachheilambulanz (s.u.) einen wesentlichen Aufgabenschwerpunkt der Einrichtung, der in den letzten Jahren kontinuierlich ausgeweitet worden ist: Neben einem kleineren, speziellen Sprachprojekt für dreijährige Kinder mit Migrationshintergrund, fanden zuletzt, d.h. im auslaufenden Kindergartenjahr für die Gruppe der 5- bis 6-Jährigen, also der kurz vor der Einschulung stehenden Kinder »an vier Wochentagen jeweils Nachmittags Sprachprojekte statt«, an denen »acht KollegInnen wirklich mit dem Sprachprojekt be-

schäftigt gewesen sind im Laufe des Jahres – (...) jeden Nachmittag von montags bis donnerstags».

- Gezielte Förderungsmaßnahmen erfordert auch die sozialpädagogische Arbeit mit der Gruppe der Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der Einrichtung, in der die Einzelintegration behinderter Kinder praktiziert wird. Hiermit verbundene berufliche Handlungsvollzüge beziehen sich auf der Tätigkeitsebene der Zeitverwendungsbögen beispielsweise auf die Durchführung von Fingerspielen oder Wahrnehmungsangeboten mit einzelnen Kindern auf der Grundlage verschiedener Materialien (z.B. Igelball, Knisterfolie oder Geräuschdosen) oder in Form krankengymnastischer Übungen. Die Förderung der Kinder erfolgt in engem Kontakt mit den Eltern und TherapeutInnen nach dem Prinzip, »was können wir tun, um die Kinder zu unterstützen und zu fördern?« Mit Blick auf die Gruppe der nicht-behinderten Kinder besteht die pädagogische Zielsetzung der integrativen Erziehung – nach Auskunft der MitarbeiterInnen – darin, zur Entwicklung von Toleranz und Verständnis sowie eines selbstverständlichen Umgangs mit Behinderung beizutragen.
- Einen dritten speziellen Schwerpunkt stellt die Teilnahme an einem Legasthenie-Rechtschreibschwäche-Präventionsprogramm (LRS) dar, das von der Universität Bielefeld entwickelt worden ist. Nach diesem Programm werden auf der Grundlage eines speziellen Testverfahrens Risikokinder ermittelt, bei denen in der Grundschule eine Lese-Rechtschreibschwäche auftreten könnte (jedoch nicht unbedingt muss). Mit diesen Kindern wird ein spezielles Lernprogramm durchgeführt. Nach sechs Monaten werden die Kinder erneut getestet. Die Einrichtung beteiligt sich an diesem Verfahren bereits zum zweiten Mal. Beim letzten Durchgang gab es bei sechs von 30 Kindern Hinweise auf eine mögliche Lese-Rechtschreibschwäche. Beim neuerlichen Test waren bei allen sechs geförderten Kindern Entwicklungsschritte zu verzeichnen.

(3) Beobachtung

Die Erhebungsbögen enthielten in allen Einrichtungen Hinweise auf die Beobachtung von einzelnen Kindern, Gruppen und Situationen, die häufig während der Freispielphase erfolgte. In einer Einrichtung wurde während der Gruppendiskussion explizit darauf hingewiesen, dass für jedes Kind Beobachtungsmappen geführt würden, die u.a. den Eltern gezeigt werden, um die Entwicklung der Kinder zu dokumentieren. Einen besonderen Beobachtungsaufwand erfordert die Arbeit mit den behinderten Kindern, da für diese Kindergruppe – sofern Zuwendungen in Anspruch genommen werden – im Auftrag des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe Entwicklungsberichte geschrieben werden müssen.

In einer Gruppendiskussion wurde explizit zwischen verschiedenen Formen der Beobachtung differenziert, auch hinsichtlich der Gestaltung von Ent-

wicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen: »Beobachtung und Hilfestellung bei Entwicklungsverzögerungen, das ist ja das eine, aber es gibt ja immer Zeiten zu beobachten bei Kindern. Also man könnte da jetzt explizit auch noch mal aufführen, Beobachtung von Schulkindern zum Beispiel im Jahr vor der Einschulung, das passiert gleichzeitig zwar einerseits mit dem Sprachprojekt, andererseits aber auch in der Gruppe, um zu gucken, wenn Kinder nicht schneiden können oder nicht malen oder einfach zu gucken, was brauchen Kinder noch von uns an Hilfestellung, wenn sie dann im nächsten Jahr eingeschult werden sollen. Oder genauso gut bei neuen Kindern, wenn neue Kinder da sind, wartet man ne gewisse Zeit ab, wie sie sich eingewöhnt haben, und beobachtet die dann, und macht dann ein erstes Elterngespräch, um zu gucken, wie haben die Kinder sich eingeführt, also es gibt unterschiedliche Formen von Beobachtung, eben in unterschiedlichen Entwicklungsstadien der Kinder.«

In dieser Einrichtung war der Träger mit der Konzipierung eines »Entwicklungs screenings« befasst, zu dem die Einrichtung um Rückmeldung gebeten wurde. Auf dieser Basis wurden in der Kita im Abstand von drei Monaten zwei Screenings durchgeführt. Hierzu formulierten die Fachkräfte – auch hinsichtlich der bisherigen fachlichen Grundlagen der Beobachtung – wie folgt: »Das ist erst mal nur eine Beobachtung von uns gewesen, die wir weitergeben ans Amt, wo dann eben kooperiert wird mit Kinderklinik, mit Ärzten halt, auch jemandem von der Dortmunder Universität (...)«. »Also da ist dann erst mal nur ne Rückmeldung angegeben worden und die sehen dann, wie sie weiter damit umgehen, also mit den Ergebnissen, was dabei herauskommt und wie dann erst mal weiter damit umgegangen werden soll.« Für die Einrichtung war dies jedoch zugleich eine »Grundlage für Elterngespräche. « »Also wir machen das nach Erfahrung und nach bestimmten Dingen, die natürlich immer dem pädagogischen Arbeiten entsprechen. Durch dieses Screening ist quasi passiert, dass wir jetzt noch einmal überlegt haben, für uns selber individuell für unsere Einrichtung, für unsere Kinder Beobachtungsbögen zu entwickeln (...).« »Bisher ist das passiert, dass man natürlich so bestimmte Bereiche hat, kognitiv oder motorisch oder sprachlich oder so was, das wird jetzt noch mal etwas differenzierter.«

(4) Die Gestaltung der Mahlzeiten

Neben diesen Tätigkeiten haben die gemeinsamen Mahlzeiten einen großen Stellenwert in den untersuchten Einrichtungen. Über den reinen Betreuungs- und Versorgungsaspekt hinaus – und die hiermit verbundenen Unterstützungsleistungen und Hilfestellungen beim Essen – wurden sie in drei von vier der untersuchten Einrichtungen als bewusst zu gestaltende sozialpädagogische Handlungssituationen beschrieben. Die besondere Bedeutung der Mahlzeiten für die Kindertageseinrichtungen ist dabei auf drei Ebenen zu verorten:

- Aus der Perspektive der MitarbeiterInnen bieten die verschiedenen Essenssituationen den atmosphärischen Rahmen und zugleich einen geschützten Raum für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Kindern, bei der die Lenkung der Tischgespräche eine zentrale Aufgabe bildet. Je nach Situation geht es für die Fachkräfte darum, sowohl Gespräche gezielt zu initiieren als sich auch während der Mahlzeiten bewusst zurückzuhalten (s.u.).
- Die Mahlzeiten stellen zugleich auch für die Kinder einen wichtigen Kommunikationsort für Gespräche untereinander dar. Aus dieser Perspektive –

so eine Erzieherin – spielt beispielsweise das Frühstück eine große Rolle für die Heranwachsenden, da sich hier oftmals entscheidet, mit welchen anderen Kindern und in welchen Aktivitäten sie den Kita-Tag verbringen werden.

- Und schließlich haben Essen-, Ernährungs- und Versorgungsfragen auch bei den Eltern einen hohen Stellen- und Aufmerksamkeitswert.

Diese Aufgaben werden u.a. mit Blick auf die Mittagsmahlzeit der Tagesstättenkinder wie folgt präzisiert: *»Hier, da es in einem relativ kleinen Rahmen stattfindet, (...) hat es was Intimes. Es ist ein sehr geschützter Raum, es sind sehr wenig Kinder, es ist sehr nah, es ist Gemütlichkeit, es sind ja auch die Tagesstättenkinder, es ist so etwas, wo eine entspannte Situation stattfinden soll, weil es ist eine Pause, auch Kinder haben den Anspruch auf oder das Recht auf eine Pause und darüber hinaus kann man über diese Gestaltung von Tischgesprächen einerseits Sorgen und Nöte von Kindern mitbekommen, in dem sie mal so nebenbei erzählen, was zu Hause los ist, kommt sehr häufig vor. Andersherum kann man natürlich auch ganz lockere Tischgespräche führen, das man sich nett irgendwas erzählt. Aber es ist schon häufig so, dass gerade in diesem sehr geschützten, sehr engen, sehr kleinem Raum auch die Kinder es nutzen, Informationen loswerden, die man vormittags mit 20 Kindern nicht mitkriegen würde. Und man selber bietet sich Kindern auch anders an.« Die Aufgaben bestehen in diesem Zusammenhang auch darin, »Atmosphäre zu schaffen zum Beispiel, darüber haben wir uns jetzt hier im Team ausgetauscht, aber dazu hat man irgendwie wenig Handhabe. (...) Und man muss dieses Gefühl irgendwie auch selber entwickeln lassen.« – »Man muss da selber reinwachsen. (...) Das ist ein Bereich, wo auch eigene Positionen entwickelt werden müssen, das ist ein Bereich, der bei Eltern zum Beispiel unter einem wichtigen Blickwinkel steht: Essen, Ernährung, Mahlzeiten hat ja so was und da stößt man auch als Kollegin durchaus auf konträre Meinungen den Eltern gegenüber. Ein Bereich zum Beispiel, wo man eigene Positionen entwickeln und vertreten (muss).«*

(5) Betreuungs- und Unterstützungsarbeit

Die Betreuungstätigkeiten binden einen großen Zeitanteil im Arbeitsalltag der Fachkräfte. Diesem Aufgabensegment kann eine Vielzahl helfender und unterstützender Tätigkeiten in der Arbeit mit den Kindern zugeordnet werden, die während des gesamten Tagesablaufs kontinuierlich anfallen und zum Teil auch als Nebenaktivitäten ausgeführt werden. Hierzu gehören im Einzelnen:

- die verschiedenen alltagspraktischen Hilfestellungen für die Kinder, die einen großen Teil der beruflichen Handlungsvollzüge in diesem Segment bilden. Unter diesen Aufgabenkomplex fallen etwa die Unterstützung der Kinder beim An-, Um- und Ausziehen, Schuhe auf- und zubinden, Toilettengang oder Zähneputzen, Handreichungen beim Essen, aber auch Tätigkeiten wie Nase putzen, Kinder waschen und säubern, Rucksack suchen, Getränke bereitstellen, Ball zurückholen etc. Diese Tätigkeitsliste ließe sich auf der Grundlage der Tätigkeitsbögen noch weiter fortsetzen.
- Spezielle Betreuungstätigkeiten fallen beim Umgang mit der Bezugsgruppe der unter 3-Jährigen im Bereich der Säuglings- und Kinderpflege an (wie et-

wa Babys sauber machen, wickeln, hinlegen, Kinder in den Schlaf schaukeln, Schnuller suchen, Kinder aus dem Bett holen, umkleiden und füttern, in den Garten gehen etc.).

- Zusätzliche Betreuungsaufgaben erfordert die Arbeit mit den entwicklungsverzögerten oder anderweitig beeinträchtigten Kindern, die mit einem sehr hohen Betreuungsaufwand verbunden ist.
- Die Betreuungsaufgaben umfassen darüber hinaus die Beaufsichtigung der Kinder innerhalb und außerhalb der Einrichtung (z.B. Kind vom Zaun holen) sowie die Hilfe- und Versorgungsleistungen bei kleineren Verletzungen der Kinder, die in allen Fragebögen aufgeführt wurden.

(6) Interaktions-, Kommunikations- und Beziehungsarbeit

In diesen per Tätigkeitsbogen nur schwer zu erfassenden Bereich fallen beispielsweise Aufgaben und Tätigkeiten, die auf die Beziehung zwischen den Fachkräften und den Kindern zielen. Einen spezifischen Ausschnitt aus diesem Aufgabenbereich bildet die sprachliche Kommunikation, die in Form von Gruppen- und Einzelgesprächen stattfindet, in denen u.a. Kinderfragen beantwortet, Unterhaltungen mit einzelnen Kindern geführt (z.B. über die Erlebnisse am Wochenende) oder Gespräche der Kinder untereinander aufgegriffen und vertieft werden. Bezogen auf die Tätigkeit mit einzelnen Kindern ist es den MitarbeiterInnen wichtig, die Kinder in ihrer Individualität wahrzunehmen. Wesentliche Einzelaufgaben in diesem beruflichen Handlungssegment bilden in diesem Kontext beispielsweise

- die Begleitung der Eingewöhnungsphase (oder der Wiedereingewöhnung nach längerer Abwesenheit) in der Kita und des Abschieds von den Eltern (»Winken mit einzelnen Kinder«) zur Erleichterung des Ablösungsprozesses,
- die individuelle Begrüßung/Empfangnahme und Verabschiedung der Kinder zu Beginn und am Ende des Kita-Tages als individuell zu gestaltende Rituale, die – laut Gruppendiskussion – dazu beitragen sollen, dass sich die Kinder wahrgenommen und wohl in der Einrichtung fühlen,
- der Bereich der individuellen, emotionalen Zuwendung und Anteilnahme (wie weinendes oder trauriges Kind trösten, intensive Einzelgespräche führen),
- der Umgang mit Störungen und Konflikten, d.h. in Konfliktsituationen zwischen den Kindern lenkend und schlichtend einzugreifen, Streitpunkte zu thematisieren und Anregungen zur selbstständigen Konfliktlösung zu geben,
- die Vermittlung, Verdeutlichung und Diskussion von Regeln bezüglich des Verhaltens in der Gruppe, aber auch hinsichtlich des Verhaltens in anderen Bereichen (z.B. bei Exkursionen im Straßenverkehr), als Kommunikationsbezüge, in denen sich u.a. erzieherische Aspekte in der Arbeit mit den Kindern spiegeln,
- und schließlich den Interaktionsprozess so zu gestalten, dass die Kinder einen spannenden, abwechslungsreichen und anregenden Kita-Tag erleben, an dem gespielt, gesungen, getobt, gelernt wird und Aktivitäten angeboten werden, an denen die Kinder auch Spaß haben.

In einer Gruppendiskussion ergänzten die MitarbeiterInnen diese Liste noch um den Punkt der Vermittlung von Werten und Normen an die Kinder. Zugleich akzentuierten sie ihre Vorbildfunktion für die Kinder: *»Ich als Erzieher bin schon Vorbild für die Kinder, wie gebe ich mit Konfliktsituationen um oder (...) wie frühstücke ich, was habe ich für, sei es nur für Tischmanieren oder (...) das allein ist schon alles Vorbild, damit die Kinder das auch ein Stück weit übernehmen.«* Wesentlicher Bestandteil dieses Aufgabenkomplexes ist die Gestaltung von Gruppenangeboten, hinsichtlich derer eine Reihe zusätzlicher Aufgaben anfallen, die im folgenden Punkt noch einmal separat aufgegriffen werden.

(7) Steuerung und Begleitung des Gruppenprozesses

Wird speziell noch einmal die Arbeit mit Gruppen als zentrales Struktur- und Gestaltungsprinzip in Kindertageseinrichtungen betrachtet, dann lassen sich bei diesem Tätigkeitskomplex wiederum einzelne Aufgabenbereiche herausdifferenzieren, die speziell bei der Angebotsgestaltung von Bedeutung sind: Bevor überhaupt ein Gruppenangebot durchgeführt werden kann, müssen zunächst die organisatorisch-räumlichen Voraussetzungen geschaffen werden (wie etwa einen Stuhlkreis bilden oder auch andere Kinder dazu bewegen, Platz zu machen). Ein wesentlicher Schritt besteht darüber hinaus in der Motivation der Kinder, um sie zum »Mitmachen« bei den Angeboten anzuregen. Bei der eigentlichen Durchführung der Angebote besteht die Aufgabe der Fachkräfte in der Übernahme der Gesprächs- und Spielleitung zu Beginn (z.B. »Wer darf anfangen, wer nicht?«) und während der Gruppenarbeit (z.B. die Diskussion von Regeln oder die Erinnerung an Absprachen). Von Relevanz ist darüber hinaus die Integration aller Kinder in den Gruppenprozess, die in verschiedener Form erfolgen kann (z.B. einzelne Kinder zum Erzählen, andere zum Zuhören zu bewegen, zurückhaltenden Kindern Gehör verschaffen oder »Drückeberger« zurückholen). Und schließlich ist die Strukturierung der Gruppenarbeit in unterschiedlichen Phasen von Bedeutung.

Ebenso wie die sozialpädagogische Arbeit mit den Kindern lassen sich auch die beruflichen Tätigkeiten, die auf die *Zusammenarbeit mit den Eltern* zielen, in verschiedene Aufgabenkomplexe unterteilen. Als wesentliche Schnittstelle sind diejenigen beruflichen Handlungsvollzüge zu benennen, die als Informationsarbeit den gegenseitigen Austausch zwischen den Fachkräften und den Eltern über die Kinder oder andere, in den Kindertageseinrichtungen anliegende Themen betreffen. Hierbei bildet insbesondere in der Tageseinrichtung mit einem Migrantenkinderanteil von rund 80% – laut Vorgespräch – die Arbeit mit den Eltern aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten eine der großen fachlichen Herausforderungen für die MitarbeiterInnen. Im Einzelnen ergeben sich mit Blick auf die Zusammenarbeit mit den Eltern oder der ganzen Familie sechs übergeordnete Perspektiven:

(1) Informationsaustausch im Rahmen von Kurzzeitkontakten

Ein Teil des Kommunikationsprozesses zwischen den Fachkräften und den Eltern findet über die so genannten Tür- und Angelgespräche beim Bringen und Holen der Kinder statt, bei denen neben dem verbalen Kontakten zum Teil auch schriftliche Kurzmittelungen übergeben werden. Eine Einrichtung verfügt darüber hinaus über eine Info-Wand, mittels derer die systematische Weitergabe von Informationen und Mitteilungen an die Eltern gewährleistet werden (z.B. mit Hinweisen über grassierende Kinderkrankheiten oder geplante Aktivitäten in der Einrichtung). Ein morgendliches Elterncafe-Angebot (mit Stehtischen) eröffnet in dieser Einrichtung zugleich den Eltern die Möglichkeit zum längeren Verweilen und zum Gespräch mit den Fachkräften oder auch anderen Kita-Eltern. Weitere Kurzkontakte erfolgen in allen Einrichtungen darüber hinaus über Telefonate, in denen – so die MitarbeiterInnen während der Gruppendiskussion – z.B. Veränderungen in der Lebenssituation der Familien weitergegeben, neue Eltern über Aufnahmemodalitäten informiert oder auch Krankmeldungen einzelner Kindern weitergegeben werden.

(2) Elterngespräche und -beratung

Neben diesen eher kurzzeitig angelegten Kontakten finden in den untersuchten Einrichtungen auch längere Elterngespräche statt, die sowohl ungeplant als auch gezielt nach Terminabsprache und/oder im Rahmen festgelegter Elternsprechstunden sowohl von den GruppenleiterInnen als auch von der Einrichtungsleitung geführt werden. Das inhaltliche Spektrum reicht von Gesprächen mit eher informativem Charakter (z.B. Informationen über eine Schulkinderabschiedsfeier, Ergebnisse des Motoriktests) bis hin zu Besprechungen mit unterstützender oder beratender Intention (wie Austausch über krankes Kind oder Fragen der gesunden Ernährung). Die Aufgabe der Elternberatung findet vor allem in der Kindertageseinrichtung im sozial benachteiligten Stadtteil statt, in der zum Teil auch intensive, stark problemorientierte Beratungen durchgeführt werden (z.B. über Fragen des Sorgerechts, zum Thema Depressionen etc.). In dieser Einrichtung finden auch – so die Formulierung in der Gruppendiskussion – gemeinsame und »planmäßig angesetzte Hilfeplangespräche« zwischen den Eltern, den MitarbeiterInnen und anderen in der Familie tätigen Fachkräften in der Kita statt.

(3) Familien mit behinderten Kindern

In der Einrichtung mit integrativer Erziehung bildet die Zusammenarbeit mit den Eltern behinderter Kinder einen weiteren Aufgabenkomplex, der – nach Auskunft der Fachkräfte – der jeweiligen Leitung der Gruppe, in der die Kinder zusammengefasst sind, obliegt. Die GruppenleiterIn arbeitet auch in der Frage der Elternarbeit eng mit der Integrationskraft zusammen, die sich als Ansprechpartnerin in »Behinderungsfragen« sowie in ihrem Selbstverständnis zuständig für alle behinderten Kinder ist und in dieser Funktion auch die Integrationstreffen auf kommunaler Ebene besucht. Die Erzieherin begleitet die Eltern

auch zu TherapeutInnen und Institutionen der Frühförderung, u.a. um Informationen zur fachgerechten Förderung der Kinder in der Kita zu bekommen.

(4) Formalisierte Formen der Elternmitwirkung

Mit Blick auf die rechtlichen Vorgaben wird im nordrhein-westfälischen GTK zwischen Elternversammlungen aller Erziehungsberechtigten der Kinder in der Kita, die auf Einrichtungs- und Gruppenebene veranstaltet werden können, dem Elternrat mit gewählten ElternvertreterInnen aus den einzelnen Gruppen sowie dem Rat der Kindertageseinrichtung differenziert (vgl. §§ 5-7 GTK 1998), die jeweils unterschiedliche Mitwirkungs- und Entscheidungsmöglichkeiten haben. Zu den während der Erhebung erfassten institutionalisierten Formen der Elternmitwirkung zählten die Treffen mit dem Elternrat, der sich regelmäßig trifft. Darüber hinaus wurden im Erfassungszeitraum Elterninformationsnachmittage durchgeführt – zum Beispiel zur Einführung der Eltern neuer Kinder. Über diese durch den Beginn des neuen Kita-Jahres bedingten Inhalte hinaus, werden derartige Informationsnachmittage ansonsten auch zu anderen Themen abgehalten (wie etwa zur Verkehrserziehung für Kinder, die bald in die Schule kommen etc.). Im Fall der befragten Elterninitiative kommt die Vorstandsarbeit hinzu, die ausschließlich von den Eltern der Kinder in der Einrichtung getragen wird. Neben der Vorstands- und Gremienarbeit werden in dieser Einrichtung monatliche Elternabende durchgeführt, die früher sogar wöchentlich stattgefunden haben.

(5) Durchführung von Festen und Feiern für die Familien

Zum gruppenübergreifenden Bestandteil der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen gehören Feste und Feiern für die ganze Familie. Während der Erhebung wurde beispielsweise eine Sommerfeier unter dem Motto »Piratenfest« oder eine Abschiedsfeier für die Schulkinder durchgeführt, deren Vorbereitungen im Vorfeld auch die Zeitverwendungsbögen prägten.

(6) Die Elternmitarbeit in der Kindertageseinrichtung

Die Mitwirkung der Eltern im Alltag der Kindertageseinrichtungen erfolgte in den befragten Einrichtungen – neben den Hospitationen einzelner Eltern – in Form sporadischer, punktueller ehrenamtlicher Betätigung, in zeitlich begrenzten Projekten, im Rahmen spezifischer Elterntreffen sowie als selbstverpflichtende Mitarbeit im Kontext von Diensten – bei Unterschieden zwischen den Einrichtungen: Nach Auskunft der Kindertageseinrichtung in einem sozial benachteiligten Stadtteil beschränkt sich die Mitarbeit der Eltern auf »ganze Kleinigkeiten, dass sie uns hier mal etwas sägen oder mal einen Baum einpflanzen«. Insgesamt umfasst die allgemeine ehrenamtliche Mitarbeit der Eltern »sehr, sehr wenige« und sporadische Aktivitäten und kommt, »bei Festen schon mal vor.«

Wesentlich mehr Initiative geht demgegenüber vom Elternrat aus, der beispielsweise einen Flohmarkt organisiert, ein Kochbuch erstellt hat und dieses verkauft etc.

Nach Einschätzung einer GesprächspartnerIn in einer anderen Einrichtung besteht bei den Eltern hinsichtlich der freiwilligen Mitarbeit in der Kindertageseinrichtung schon Interesse und zwar – so weiter – mehr als manche Eltern zu Beginn »ihrer« Kindergartenzeit glauben, die dann relativ stark in der Elternarbeit involviert sind. So engagieren sich die Eltern in dieser Kita bei neuen Projekten (z.B. im Bereich der Garten- und Spielplatzgestaltung oder auch im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit). Darüber hinaus bestehen ein Mütter- und ein Vätertreff. In drei von vier Einrichtungen existiert darüber hinaus ein Mütterdienst, der die Betreuung der Kinder während der Teamsitzungen übernimmt.

Eine Sonderstellung hinsichtlich der kontinuierlichen Mitarbeit nimmt die Elterninitiative ein, in der die Beteiligung der Eltern an der Arbeit der Kindertageseinrichtung als konzeptionelles Grundprinzip der Einrichtung verpflichtend ist. Generell haben die Eltern viele Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in dieser Einrichtung, aber auch eine besondere Verantwortung und spezifische Pflichten, die aus der Vereinsstruktur und aus dem Anspruch als Elterninitiative resultieren. So wird von den Eltern erwartet, dass sie sich pro Woche eine Stunde in der Einrichtung engagieren, früher wurden drei Stunden vorausgesetzt. Durch die stärkere Einbindung der Eltern in die Einrichtung haben diese einen guten Einblick in die Kindertageseinrichtung, bestimmen in hohem Maße die inhaltliche Ausrichtung der Arbeit mit und beteiligen sich an der Auswahl neuer Familien bzw. Kinder.³⁸ Durch diese Form der Elternmitwirkung entstehen zugleich intensivere Kontakte zwischen Eltern und Kita-Kindern sowie Eltern und Fachkräften. Darüber hinaus wird auch zwischen den Familien ein reger Austausch gepflegt (z.B. im Rahmen von gegenseitigem Baby-Sitten, Abholdiensten, Freundschaften und gemeinsamen Urlaubsfahrten).

5.5.2.2 Die Organisationsarbeit

Neben den sozialpädagogischen Tätigkeiten bildet die Organisationsarbeit einen weiteren Aufgabenbereich, der sich in neun Blöcke aufteilen lässt (vgl. Abb. 5.6):

Abb. 5.6: Die Organisationsarbeit im Aufgabenprofil der Kindertageseinrichtungen

38 Hierzu steht die so genannte Aufnahmegruppe zur Verfügung, die sich aus MitarbeiterInnen und Eltern zusammensetzt und in deren Rahmen ein Vorstellungsgespräch mit interessierten Familien geführt wird. Im Anschluss hieran wird die Entscheidung getroffen, wer neu in die Gruppe kommt oder auch nicht. Es handelt sich um ein gegenseitiges »Beschnuppern«, ob Aufnahmewillige und Kita-Eltern zusammenpassen und welches Engagement zu erwarten ist.

Quelle: Forschungsverbund DJI/Uni Dortmund 2004

(1) Die Hintergrundarbeit für die sozialpädagogischen Kernaufgaben

Die Hintergrundarbeit umfasst – als organisatorischer Ausdruck der direkten sozialpädagogischen Arbeit mit den Kindern und den Familien – alle Tätigkeiten, die der konkreten Vor- und Nachbereitung der Angebote und Aktivitäten dienen. Bezogen auf die Kinder ist dies beispielsweise

- die inhaltliche, organisatorische und technische Vorbereitung der Angebote (z.B. Muster für das Bastelangebot schneiden oder die Zusammenstellung



und Beschaffung der benötigten Materialien; Tätigkeiten zur Organisation und Vorbereitung des Schulkinderfestes wie Schmücken etc.; Vorbereitung der Gruppenräume, des Bewegungsraums und des Projektraumes, z.B. beim Sprachprojekt: Plakate aufhängen, CD-Player holen, Stempelkissen besorgen oder beim Motoriktest das Anbringen der Zielscheibe vornehmen, Seile auslegen, Balancierstreifen aufkleben, Beschriften der Testformulare etc.,

- der Bereich der Dokumentation (z.B. der Ergebnisse des Motoriktests, des Verlaufs des Sprachprojektes) und

- die Erstellung von Beobachtungsmappen für die Heranwachsenden sowie von Entwicklungsberichten für die Gruppe der behinderten Kinder.

Mit Blick auf die Elternarbeit gehören hierzu beispielsweise

- die inhaltliche Planung und technische Vorbereitung der Elternabende (wie Unterlagen raussuchen und hinlegen, Materialien erstellen oder beschaffen),
- die Nachbereitung der Arbeit (z.B. Protokollierung von Eltern-Kind-Gesprächen und -versammlungen im Nachhinein),
- die Koordination der Elternarbeit bzw. der Elterndienste und
- die Aufbereitung von Informationen für die Eltern (z.B. die Erstellung von Informationszetteln oder Beiträgen für die Info-Wand).

(2) Konzeptionsentwicklung und Bedarfsanalyse

Laut Eingangsginterview und Gruppendiskussion liegt in allen untersuchten Kindertageseinrichtungen ein Konzept vor bzw. wurde im Befragungszeitraum er- oder überarbeitet. Die Konzeptionsentwicklung bildet insbesondere in einer Einrichtung einen Arbeitsschwerpunkt, mit dem das Team in den letzten 1,5 Jahren kontinuierlich befasst war. Im Rahmen dieses Diskussionsprozesses ist ein rund 80-seitiges schriftliches Konzept entstanden.

In einer zweiten Einrichtung werden zur Ermittlung der Elternwünsche in regelmäßigen Abständen mittels eines kleinen Fragebogens Bedarfsabfragen bei den Familien durchgeführt (z.B. zu den Öffnungszeiten). Nach Auskunft der MitarbeiterIn im Eingangsginterview bemüht sich die Kita den ermittelten Elternwünschen soweit wie möglich entgegenzukommen. Allerdings haben Umstrukturierungsmaßnahmen oder neue Angebote auch personelle und finanzielle Grenzen, so dass dann gemeinsam nach Kompromissen gesucht werden muss. Die Einrichtung bemüht sich – so weiter – grundsätzlich um Attraktivität für die Eltern, nicht zuletzt auch deshalb, weil sie sich im Ortsteil in einer starken Konkurrenzsituation mit anderen Einrichtungen befindet.

(3) Personal- und Teamarbeit

Ein wesentlicher Bestandteil der organisationsbezogenen Arbeit richtet sich auf die Zusammenarbeit mit einzelnen KollegInnen und MitarbeiterInnen oder auf das gesamte Team. Die Kommunikation im KollegInnenkreis findet in Form von Dienst-, MitarbeiterInnen-, KollegInnen- und Teamgesprächen, Führungszirkeln und Arbeitskreisen statt. Einen besonderen Stellenwert haben dabei in allen untersuchten Einrichtungen die wöchentlichen Teamsitzungen. Inhaltlich umfassen die Besprechungen und der kollegiale Austausch beispielsweise Fragen der Planung (z.B. Überlegungen zur Aufgabenverteilung und zu den Zeitstrukturen), allgemeine Hausangelegenheiten, den fachlichen Austausch über einzelne Kinder sowie die Auswertung/Reflexion von Angeboten. Wesentliche Funktionen des Kommunikationsprozesses zwischen den MitarbeiterInnen liegen in der Gewährleistung des innerbetrieblichen Informationsflusses (z.B. bei der Übergabe der Gruppe und der Kinder an die KollegIn, die insbesondere bei den Teilzeitkräften von Bedeutung ist, oder hinsichtlich der Weitergabe von Informationen über einzelne Kinder – etwa bei plötzlich veränderter häuslicher Situation oder Krankheit) sowie der Organisation und Koordination der Arbeit, der Arbeitsabläufe sowie des Personaleinsatzes. Im Fall der kleinen Einrichtung wurde in diesem Kontext explizit auf das erforderliche Krisenmanagement bei Ausfall einzelner Fachkräfte oder der mitarbeitenden Elternteile hingewiesen. Darüber hinaus fallen in den Bereich des Personals die Einweisung, Begleitung und Anleitung der PraktikantInnen, der Austausch mit dem hauswirtschaftlichen Personal sowie berufliche Handlungsvollzüge, die sich auf das Betriebsklima (z.B. die Organisation eines Betriebsausflugs) und die Arbeitsatmosphäre beziehen.

Besonders ausgeprägt war die Personal- und Teamarbeit in einer Kindertageseinrichtung, in der jeden Morgen eine 15-minütige Besprechung mit allen Fachkräften zur Tagesplanung stattfindet (»Blitzlicht«), die an bestimmten Tagen regelmäßig zur pädagogischen Morgenrunde verlängert wird, in der ein Austausch zu spezifischen Themen (wie »Regeln und Grenzen«), zu einzelnen Kindern sowie zu Projekten und Aktivitäten erfolgt (z.B. Motoriktest, Entwicklungsscreening, Neuaufnahme von Kindern). Darüber hinaus bestehen in dieser Kita auch Arbeitskreise zu spezifischen Themen (wie Pädagogik oder auch Kommunikationsstrukturen etc.).

(4) Fortbildungsarbeit

In allen befragten Einrichtungen wird der Bereich der Fortbildung benannt – sei es in den Zeitverwendungsbögen oder im Rahmen der Gruppendiskussion. Hierzu rechnen die Fachkräfte das Verfolgen der Fachdebatte (z.B. Fachartikel lesen oder die Beschaffung spezifischer Informationen über das Internet) sowie

die Teilnahme an einrichtungsinternen (s.o.) und externen Fortbildungen des Trägers oder anderer Institutionen.

(5) Büroarbeiten, Personal- und Finanzverwaltung

Dieser Aufgabenkomplex umfasst allgemeine Verwaltungstätigkeiten sowie den Bereich der Finanz- und Personalverwaltung. Berufliche Handlungsvollzüge, die der allgemeinen Verwaltungsarbeit zugerechnet werden können, sind beispielsweise

- der Bereich der kontinuierlich anfallenden Bürotätigkeiten (wie die Erledigung von Telefonaten, die Bearbeitung der Post und der E-Mails etc.),
- die Terminplanung als Form der Selbst- und Zeitorganisation,
- die Neuaufnahme von Kindern und der Abschluss von Betreuungsverträgen inklusive Aktenführung (»Kinderakten«),
- die Aktualisierung und Bearbeitung der Anmelde Listen (z.B. hinsichtlich der Punktvergabe, sofern eine Warteliste besteht),
- die Bearbeitung der Anwesenheits- bzw. der Tagesbelegungslisten der Kinder sowie die Aufnahme von Ab- und Krankmeldungen,
- die Bestellung, Verwaltung und Verteilung von Materialien,
- die Organisation von Sonderaktionen wie Ausflügen (z.B. TeilnehmerInnenlisten erstellen, Bus organisieren, Elternbeiträge bei den Eltern einkassieren) und
- Botengänge, Wegstrecken und Fahrten (zur Sparkasse, zur Post, zu Fortbildungen und Treffen etc.) erledigen.

Bestandteil der Finanzverwaltung sind beispielsweise Tätigkeiten wie die Aufstellung von Kostenplänen (z.B. für die Erstellung einer Homepage), die Klärung und Absprache von Finanzierungsfragen (wer übernimmt, beispielsweise bei Ausflügen, in welchem Umfang die Kosten?), die Erstellung und Überprüfung von Abrechnungen (z.B. hinsichtlich der Verpflegungskosten) und das Schreiben von Mahnbriefen bei ausstehenden Geldern.

Zur Personalverwaltung gehören Tätigkeiten, die die Bearbeitung formaler Personalangelegenheiten umfassen – wie die Weitergabe von Urlaubs- und Krankmeldungen oder auch das Ausfüllen von Dienstreiseanträgen. Auch die Koordination des Personaleinsatzes hat eine formale Seite, in deren Rahmen der MitarbeiterInneneinsatz bei Urlaubs- und Krankheitsvertretungen geklärt und geplant werden muss.

(6) Hauswirtschaftliche und haushaltsbezogene Tätigkeiten

Ein weiterer Teil der erfassten Handlungsvollzüge bezieht sich auf hauswirtschaftliche Tätigkeiten, die die Bewirtschaftung des Hauses als Ganzes umfassen (z.B. die Organisation von Einkäufen und Lebensmittellieferungen oder die Erstellung des Wochenspeiseplans bzw. von Küchenplänen, die Durchführung von Reinlichkeits- und Sicherheitskontrollen am Ende des Tages etc.). In diesen Kontext sind auch Tätigkeiten im Bereich der Instandhaltung und Haustechnik einzuordnen (wie etwa die Organisation des Sandaustauschs auf dem Außenge-

lände oder notwendiger Renovierungsarbeiten und Reparaturen, sofern sie – wie in einigen Bögen aufgeführt wurde – von den Fachkräften nicht selbst erledigt werden (können).³⁹

Bezogen auf die einzelnen Arbeitsbereiche richtet sich ein weiterer Handlungskomplex auf haushaltsbezogene Arbeiten, denen Reinigungs-, Aufräum- sowie Hausarbeitstätigkeiten zuzuordnen sind. Beispiele für derartige berufliche Handlungsvollzüge sind Tätigkeiten⁴⁰,

- die zur Vor- und Nachbereitung der Mahlzeiten erforderlich sind (wie den Tisch decken und abwischen, den Frühstückswagen mit Geschirr bestücken, Spülmaschine ein- und ausräumen) oder auch die Zubereitung kleinerer Zwischenmahlzeiten umfassen (wie Obst schneiden etc.),
- die sich auf den Zustand der Gruppen- oder anderer Funktionsräume innerhalb und außerhalb der Einrichtung beziehen (den Boden oder das Außengelände fegen, Spiele und Materialien weglegen/sortieren, Stühle hoch- und runterstellen, Müll wegbringen, Decken im Schlafräum zusammenfalten, Wickelunterlagen säubern, Handtücher im Waschräum wechseln, in die Waschmaschine stecken, in den Trockner befördern und in die Schränke einsortieren etc.) und
- die sich auf besondere Einkäufe beziehen (z.B. Handtücher für die Gruppe, Geschenk für die PraktikantIn, Blumensträuße für die MitarbeiterInnen des Elternrats besorgen etc.).

(7) Zusammenarbeit mit dem Träger und korrespondierender Organisationen

In diesen Tätigkeitskomplex fallen die Zusammenarbeit mit dem Träger, d.h. im Fall der hier untersuchten Einrichtungen mit dem Jugendamt, den beiden Kirchengemeinden und dem Verein bzw. deren zuständigen rechtlichen Organen und fachlichen Untergliederungen (etwa den Referaten des Jugendamts). Erfasst wurde auch die Kooperation mit anderen träger- bzw. kircheneigenen Kindertageseinrichtungen – die beispielsweise in Form gemeinsamer Treffen und Arbeitskreise (z.B. LeiterInnentreffen) erfolgt.

39 In zwei von vier der untersuchten Einrichtungen wurde im Erfassungszeitraum (kurz vor der Sommerschließungszeit) gerade renoviert bzw. die anstehende Renovierung vorbereitet. Dies spiegelte sich auf der Tätigkeitsebene der Einrichtungsleitung in Absprachen, Führungen der HandwerkerInnen (AnstreicherInnen), bei den GruppenmitarbeiterInnen in Aufräum- und Umräumtätigkeiten wider.

40 Erfasst wurden an dieser Stelle nur Tätigkeiten, die ohne die Beteiligung der Kinder erfolgen, ansonsten wurden sie – wie etwa gemeinsames Tischabräumen, Aufräumen oder Kochen – oben erfasst.

(8) Kooperations- und Vernetzungsarbeit

Über die Zusammenarbeit mit dem eigenen Träger hinaus wiesen drei von vier Einrichtungen weitere Kooperationsbeziehungen mit anderen Akteuren auf. Lediglich eine Einrichtung hatte kaum Kontakte zur sozial-kulturellen oder infrastrukturellen Umwelt. Von den anderen Einrichtungen wird beispielsweise die Zusammenarbeit mit den örtlichen Grundschulen benannt. Für die Kita mit integrativer Erziehung ist insbesondere die Kooperation mit TherapeutInnen und Frühfördereinrichtungen von Relevanz. Bei den konfessionellen Trägern ist die Arbeit in das Engagement in der Gemeinde eingebettet. Besonders enge Verbindungen bestehen zwischen der katholischen Kindertageseinrichtung und anderen Institutionen der Kirchengemeinde – wie dem Altenheim, über dessen Küche die Organisation der Mittagsversorgung für die Kita erfolgt, oder der katholischen Grundschule, die von allen Hortkindern besucht wird. Kontakte bestehen darüber hinaus zu den Eltern-Kind-Gruppen der Gemeinde, aus denen wiederum ein Teil des Nachwuchses für die Kita erwächst. Auch die MitarbeiterInnen der evangelischen Kindertageseinrichtung verstehen sich als eine Gruppe in der Gemeinde, die bei allen Veranstaltungen präsent ist und – so die Selbsteinschätzung – insofern in der Kirchen- und »Lokalöffentlichkeit« stark wahrgenommen wird.

Bezogen auf die Kindertageseinrichtung in dem sozial benachteiligten Stadtteil wird von den MitarbeiterInnen ein breites Kooperationsnetzwerk mit unterschiedlichen Partnern beschrieben, dass vor dem Hintergrund der speziellen Lage der Einrichtung zu interpretieren ist: *»Das ist zum Beispiel über die Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB VIII alle Vertreter von Institutionen der Jugendhilfe hier im Stadtteil, das ist einmal zusammengefasst für den ganzen (...) (Stadtteil), dann noch mal in Unterbezirken, es ist ganz verstärkt die Jugendhilfe, die also als Sozialarbeiter in den Familien betreuend tätig sind, wo es ganz besonders enge Kooperationen und engen Kontakt gibt, und alle anderen Anbieter oder Praxen, die einfach unterstützende Maßnahmen anbieten wie Heilpädagogen, (...) Psychologen u.s.w.«* Neben der Zusammenarbeit mit Beratungsstellen und Praxen kooperiert diese Kita speziell mit einer Sprachheilambulanz, von der eine MitarbeiterIn einmal pro Woche für drei Stunden in die Kita kommt. Fraglich ist nach Einschätzung des Teams jedoch, wie lange der Träger dieses Angebot noch finanzieren kann. Eine weitere Aufgabe bildet die Vermittlung von Hilfen in Kooperation mit anderen Organisationen.

(9) Öffentlichkeitsarbeit und Akquisition von Mitteln/Sponsoring

Erfasste berufliche Handlungsvollzüge im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit in den untersuchten Einrichtungen sind die Erstellung von Informationsmaterial über die Einrichtung sowie kleinerer Beiträge für das Internet oder das Gemeindeblatt, in denen über die Arbeit in der Kindertageseinrichtung berichtet wird: *»dass wir jetzt regelmäßig immer im Gemeindebrief auch einfach ne Seite, wo wir besondere Sachen hier aus dem Alltag vorstellen, was neu ist (oder als) Flyer, Kindergartenzeitung (sowie in Form der) Pressarbeit, wenn irgendwelche Aktivitäten sind.«* Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Medien wurde darüber hinaus von einer Kita auf eine anlässlich des Sprachprojekts organisierte Fachtagung hingewiesen, die

auch in umfangreiche Pressearbeit eingebettet war und über die auch der WDR berichtet hat. In der (kleinen) Elterninitiative sind der Vorstand oder engagierte Eltern für den Bereich der Öffentlichkeitsarbeit zuständig, wobei eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit nicht stattfindet: »Da gibt's jetzt eine Internetanimation, das macht halt ein Vater, der sich speziell um diese Art kümmert. Es gibt einfach noch Interessen wie das Internet (...). Es gibt Elternteile, die haben Kontakte zur Presse, dann machen die das halt. Das ist in diesem Fall auch jemand vom Vorstand.« Die Erschließung externer Finanzquellen und Einwerbung von Mitteln als gezielte Handlungsstrategien wurden von den Fachkräften während der Gruppendiskussion nicht benannt. Allerdings erhalten die Kindertageseinrichtungen ab und zu Spenden (z.B. seitens des örtlichen Gewerbevereins oder der Stadtparkasse). Gleichwohl bildete die finanzielle Lage des Trägers und der Einrichtung in allen Kitas ein Thema, das mit Blick auf die Zukunft angeschnitten wurde (s.u.).

Mit den einzelnen Aufgaben sind unterschiedliche *berufliche Anforderungen* verbunden, die sich – nach Auskunft insbesondere der bereits länger im Arbeitsfeld tätigen MitarbeiterInnen – in den letzten Jahren verändert und zum Teil zu einer neuen Gewichtung der einzelner Aufgabenkomplexe geführt haben:

- So wurde mit Blick auf den *veränderten Stellenwert des Kindergartens* und der Kindergartenerziehung in einer Gruppendiskussion ausgeführt: »Was mir noch mal wichtig war, auch zur Veränderung von Kindergartenarbeit zu sagen ist, dass mit Umsetzung des Rechtsanspruchs und der hohen Akzeptanz, dass im Prinzip fast jedes Kind einen Kindergarten besucht, einfach noch mal eine ganz andere Bedeutung auch der Arbeit zukommt, sowohl als so was wie Früherkennung von bestimmten Entwicklungsdefiziten, Auffälligkeiten und so weiter. Wir sind mittlerweile die erste Institution, wo fast jedes Kind aufgenommen wird. Fast wie die Grundschule geworden. Nur einfach jetzt einfach schon viele Jahre vorher. Und das gibt noch mal ne ganz andere Bedeutung, so wohl für uns selber, einfach auch ne Verantwortung, das auch weiter zu begleiten, was wir sehen und beobachten, aber auch gesellschaftlich einfach, wenn in Familien bestimmte Dinge nicht funktionieren, wir die ersten sind, die eigentlich in der Beratung und Begleitung auch eintreten können. Ich glaub' die Bedeutung hat sich in den letzten Jahren, wenn ich so an die Anfänge der Berufstätigkeit denke, noch mal ganz eindeutig verändert. Und dann noch mal auch in Richtung Bildungsanforderungen für Kinder, einfach auch die Bedeutung deshalb innerhalb des Bildungssystems noch mal. (...) Da ist sicherlich schon auch etliches an Veränderung im Gange.«
- Hinsichtlich der *Arbeit mit den Kindern* wurde von einer ErzieherIn bei großer Zustimmung in der Diskussionsrunde ausgeführt: »Für mich hat sich, ich mein' ich bin nun auch schon lange Jahre dabei, schon so mein Aufgabenfeld oder vielleicht auch meine Einstellung verändert. Ich kann's nicht so genau sagen. Aber es halt so, dass ich mit den Kindern andere Dinge tue, als ich sie früher getan habe. Ich habe ja früher auch mich mehr hingesetzt mit Kindern irgendetwas gestaltet, gebastelt oder so. Heute sehe ich meine Aufgabe anders, ich bin mehr am Kind, ich rede mehr mit dem Kind, ich beschäfti-

ge mich anders mit dem Kind, als mich mit ihm an den Tisch zu setzen, zum Beispiel. Ich gebe auf die Kinder anders ein, ich fordere auch ein bisschen was anderes von den Kindern, indem ich mich mit ihnen bespreche, ihnen zuhöre und solche Dinge (...). Und ich investiere nicht mehr soviel Zeit in (...) Bastelarbeiten oder so. Das hat sich verlagert, hat sich verändert. Da sehe ich jetzt nicht mehr so meine Aufgabe. Ich beschäftige mich mit dem Kind in anderer Weise. In der Ganzheitlichkeit.«

- Mit Blick auf die *innere Öffnung der Kindertageseinrichtung* wurde angesprochen: *»Ja auch die Kenntnis, die man über alle Kinder eigentlich hat, früher als die Gruppen geschlossen waren, jeder hat für sich gearbeitet, kannte man seine Kinder, seine Eltern, aber mittlerweile ist alles geöffnet, gruppenübergreifend, dadurch auch, dass nachmittags nicht mehr unbedingt das Personal da ist, was vormittags auch da ist, nimmt man dann ganz andere Informationen auf und hat auch einen anderen Zugang zu anderen Eltern, zu den Eltern der anderen Kinder, man ist viel mehr informiert über alle Vorgänge und im Gespräch mit allen, man hat auch eine größere Verantwortung.«*
- Zum Bereich der *Organisationsarbeit* wurde u.a. ausgeführt, *»dass die Organisation zunimmt, (...) dass man immer wieder Vorgaben hat, auf die man sich irgendwie einstellen muss. Dass man organisieren muss, ja wer ist jetzt hier, wer ist da, allein schon Personalfragen, das wird immer mehr, weil also immer mehr Zeitarbeitskräfte da sind, d.h. weniger Stunden arbeiten.«*

In allen Einrichtungen wurden darüber hinaus in unterschiedlicher Art Veränderungen im Bereich der Familien- und Elternarbeit thematisiert, wobei zusammengenommen sich in den Gruppendiskussionen drei Elterntypen herauskristallisierten: (1) Die Beratungsbedürftigen, (2) die Anspruchsvollen und (3) die Zurückhaltenden oder auch »Desinteressierten«, die sich aus der Arbeit der Kita heraushalten bzw. aus unterschiedlichen Gründen nicht präsent sind. Mit Blick auf Typ 1 und 2 ist insbesondere zwischen der Kita im sozial benachteiligten Stadtteil und der Elterninitiative zu differenzieren:

- So wurde in der Kita mit Lage in einem sozialen Brennpunkt festgestellt: *»Was sich verändert, sind die unsicheren oder hilflosen Eltern, die einfach selber kaum noch ne Vorstellung häufig davon haben, wie bestimmte alltägliche Dinge mit Kindern gestaltet werden können, die einfach oft in ganz alltäglichen Dingen ne Beratung und Anleitung und Tipps haben wollen. Das finde ich, wird deutlich.«* Vielleicht nimmt darüber hinaus auch die Bereitschaft, sich gegenüber der Kita zu öffnen ab, wobei es sich nicht um Desinteresse der Eltern handelt: *»Häufig gibt es da Gründe, warum Eltern erst mal nicht so gesprächsbereit sind oder sich scheinbar zurückziehen oder verschlossen sind (...) ne Zurückhaltung und wir sind ne Einrichtung der Jugendhilfe, wo manche Eltern in bestimmten Lebenssituationen erst mal vorsichtig sind. Wenn sie aber merken, dass hier Partner auch sind, die erst mal mit ihnen gemeinsam das Beste für sie und ihr Kind auch entwickeln wollen, spüren wir schon, dass da auch ne Bereitschaft ist, sich zu öffnen und zusammen zu arbeiten – nach den Möglichkeiten, die in den Familien bestehen. (...) Und die sehr kritischen Eltern sind hier auch eber wenig. (...) Aber ich glaub' die Elternarbeit an sich hat sich nen bisschen geändert, weil einfach die Gesellschaft sich verändert hat. Es gibt viel mehr alleinerziehende Väter, viel mehr alleinerziehende Frauen. Deswegen manchmal so auch die Hilflosigkeit, so eine, was soll ich*

jetzt eigentlich tun. Ich glaub', das hat sich so im Laufe der Zeit einfach verändert und unsere Elternarbeit musste sich dem auch stellen und dann eben auch sich verändern.«

- In der Elterninitiative ist nach Auskunft der Fachkräfte zum einen die Bereitschaft der Eltern, sich organisatorisch einbinden zu lassen, stark zurückgegangen, weil sie beruflich stärker eingebunden sind, die Leistungsanforderungen im Job gestiegen sind, ein Krankenschein aus Angst vor dem Verlust des Arbeitsplatzes nicht mehr ohne weiteres genommen wird. Zum anderen wurde in der Gruppendiskussion der Wandel hinsichtlich der Erwartungshaltungen der Eltern gegenüber der Einrichtung und den MitarbeiterInnen thematisiert. So führte eine ErzieherIn vor dem Hintergrund einer rund 10-jährigen Berufstätigkeit in der Einrichtung aus: *Es »hat sich verändert, dass der Anspruch der Eltern ein anderer geworden ist, wahrscheinlich auch durch die Bedingungen der Arbeitswelt, früher war es halt nicht üblich, dass beide arbeiten gehen, dass beide Vollzeit arbeiten gehen, ich denke mal, da hatten die Eltern auch mehr Zeit und mittlerweile sind halt die – so vermute ich – die Ansprüche, dadurch, dass sie weniger Zeit haben, dass das kompensiert werden soll in der Einrichtung und dass auch immer mehr Kinder in die Musikschule fahren, zum Ballett fahren, Schwimmschule, auch schon sehr früh, speziell und gezielte Sachen und das war früher halt nicht so.«* Und diese Förderung wird auch von den Fachkräften erwartet. Zugleich war es – wie eine MitarbeiterIn ihren Eindruck formulierte – in der Vergangenheit so, *»dass die Gesamtheit der Eltern mehr, also nicht speziell nur für das Kind gedacht hat, ich förder' das in den und den Sachen, sondern mehr im Ganzen, was für die Einrichtung wertvoll (...) (ist). (...) Es ist mehr Bereitschaft von den Eltern da, das Kind extra zur gezielten Förderung zur Musikschule zu fahren, anstatt die (...) Zeit hier zu investieren.«* Ein Beispiel bildet in diesem Zusammenhang das Kochen: *»Früher haben die Eltern gekocht, 30 Kinder, dadurch waren die alle sechs Wochen einmal dran mit dem Kochen, es sollte frisch gekocht werden, es wurde auch teilweise gemacht, es gab noch die Möglichkeit, dass hier frisch zu kochen und die Leute, die das nicht konnten, die haben zu Hause vorgekocht und wir haben das dann noch mal warm gemacht. Mittlerweile ist das nicht mehr so. Mittlerweile wird halt ne Köchin bezahlt, weil den Leuten die Zeit zu Hause wichtiger ist, weil für andere Sachen, die möchten halt die Zeit hier einsparen, indem sie hier Küchendienst haben. Das sind nicht alle, das ist aber bei einem Großteil so.«* Die äußeren Bedingungen ändern sich *»und dadurch bedingt sich auch, dass die Dienste zum Beispiel die Elterndienste, (...) nicht mehr so wie sie früher waren und das haben wir jetzt in unserem Arbeitsalltag mit übernommen, dass wir auch viele dieser hauswirtschaftlichen Tätigkeiten oder auch einige dieser Verwaltungssachen auch mit übernehmen. (...) Für uns einfach ne Änderung. Für die Eltern weniger Arbeit.«*

Bezogen auf die zeitliche Gewichtung der Tätigkeiten und der hiermit verbundenen Belastungen wurde explizit in der Kita im sozial benachteiligten Stadtteil ausgeführt: *»Zeitlich gesehen nimmt der größte Teil eben diese sozialpädagogischen Tätigkeiten und die Kinderpflege zur Betreuung und Unterstützung der Kinder, jetzt für die meisten nimmt es den meisten Anteil (...) ein, obwohl das ist ja erst mal das, was unserem originären Auftrag entspricht, dafür sind wir letztlich hier. (...) Wir arbeiten grundsätzlich hauptsäch-*

lich mit den Kindern, aber wir sind in erster Linie hauptsächlich am Kind. Wenn man so etwas wie Kooperationen sieht oder Elternarbeit, das hat ne andere Dimension, also das ist so was (...).« Allerdings ist »das mit den Kindern sicherlich etwas, was uns manchmal nicht so mitnimmt oder nicht so beschäftigt, wie wenn es um Gespräche mit Eltern geht, (...), das beschäftigt uns auf einer anderen Ebene, also wenn man jetzt zum Beispiel von Problemen oder Schwierigkeiten reden würde, dann hätten wir die nicht zwangsläufig mit den Kindern, sondern mit den Eltern. Es hat ne andere Bedeutung für uns in der täglichen Arbeit, also mit den Kindern zu arbeiten, ist eine Sache: Dafür sind wir da und das ist etwas, was uns anders anspricht, als mit den Eltern. Von daher kann man das nicht so werten, mit Zeit oder Intensität. Es macht was anderes mit einem. Elterngespräche vorzubereiten ist natürlich auch ein Zeitfaktor und so. Aber es ist inhaltlich ganz anders, als die Arbeit, die mit den Kindern tatsächlich passiert.« Mit Bezug auf die Lage der Einrichtung in einem sozialen Brennpunkt besteht die Belastung darin, »das Ganze dann auch auszuhalten. Es gibt ja schon vielfältige Problematiken, vielleicht auch, die man dann in dem Gespräch auch erfährt oder erarbeitet und das Ganze dann auszuhalten und ja zu ertragen und zu verarbeiten dann auch. (...) Das man weiß, wie die Kinder leben und ja daran auch gar nicht so viel tun zu können, man kann den Kindern das Beste bieten und auch über Elternarbeit versuchen, bei den Eltern was zu erreichen, aber im Endeffekt muss man aushalten, wie die Familiensituation ist.«

5.5.3 Die erforderlichen Kompetenzen

Zur Bewältigung der verschiedenen Aufgaben und Anforderungen wurden von den Fachkräften vielfältige Einzelkompetenzen benannt, die im Folgenden für einzelne Teilbereiche zusammengefasst werden.

(1) Die sozialpädagogische Arbeit mit den Kindern

In sämtlichen Gruppendiskussionen erfolgte der Hinweis auf fachliche Grundkenntnisse, die für nahezu alle Aufgabenbereiche erforderlich seien, aber nur an wenigen Stellen spezifiziert wurden. Auch in der sozialpädagogischen Arbeit mit den Kindern wurde auf die Notwendigkeit aktueller Fachkenntnisse hingewiesen. In diesem Zusammenhang wurden beispielsweise Kenntnisse über die kindliche Entwicklung, Wissen im Bereich der Säuglings- und Kinderpflege sowie der allgemeinen Betreuung (z.B. zur ersten Hilfe und zur Aufsichtspflicht), sowie über gesellschaftliche Entwicklungen und – mit Blick auf die Einzelintegration – über Behinderungsarten und deren Symptome benannt. Über diese allgemeinen Wissensbestände hinaus – so die Fachkräfte – sind spezifische Sachkenntnisse als Grundlage für die Angebotsgestaltung erforderlich – z.B. als Hintergrundwissen für Angebote und Projekte wie dem »Waldtag«, der Kenntnisse im Bereich Natur und Umwelt voraussetzt. Zur Aktualisierung des Fachwissens und zur Aneignung von Sachkenntnissen sind Lern- und Fortbildungsbereitschaft von Bedeutung. Eng verknüpft mit dem Erwerb von Fachwissen ist die Fähigkeit, diese Kenntnisse anzuwenden und an die Kinder zu vermitteln.

Zur Entwicklung der verschiedenen Angebote für die Kinder sind vor allem Fantasie und Kreativität, aber auch Aufgeschlossenheit für Neues, ein vielseitiges inhaltliches Interesse sowie die Bereitschaft zu Experimenten erforderlich, um sich »nicht nur auf Dinge zu stürzen, die man ewig gemacht hat«. Hinzu

kommt die Fähigkeit, gesellschaftliche Veränderungen und Zusammenhänge zu erkennen und in der sozialpädagogischen Arbeit mit den Kindern zu berücksichtigen. Zusammengenommen geht es um die Kompetenz, kindgerechte Angebote unter Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse des einzelnen Kindes und der Gruppe zu entwickeln. Eine wichtige Voraussetzung bilden hierbei differenzierte Kenntnisse über das einzelne Kind, seine Stärken und Schwächen, die Lebens- und Familiensituation, in der es sich befindet und seine Biografie. Flexibilität beinhaltet u.a. eine situationsbezogene Komponente, die bei der Angebotsgestaltung von Bedeutung ist: *»Immer flexibel sein und erstmal zu schauen, ob ich das, was ich mir überlegt habe, überhaupt so gerade machen kann, die Situation so beurteilen, ja ist das jetzt denn wirklich angebracht, kann ich das machen, sind die Kinder zu aufgewühlt oder eben was biete ich denen an, muss ich überlegen, eben auf die Situation bezogen, immer gucken, wie handel ich jetzt. Und nicht sagen, dass ist meine Handlungsweise, so mache ich das jetzt, weil das mein Ding ist, also eben (...) gucken, wie die Situation ist und darauf flexibel eingehen.«*

Das Wichtigste bei der Arbeit mit den Kindern generell sind – auf der Grundlage von Freundlichkeit, Gelassenheit, innerer Ruhe, Belastungsfähigkeit und Ausdauer – Einfühlungsvermögen und Sensibilität im Umgang mit dem einzelnen Kind und gegenüber den Bedürfnissen der Gruppe. Mit Blick auf das einzelne Kind bedeutet dies beispielsweise, *»Feingefühl, wie man mit jemand teilweise auch umgeht«*. – *»Wenn ein Kind sich wehgetan hat, sage ich jetzt, ach ist nicht so schlimm und weiß ich nicht. Oder gehe ich halt wirklich mit dem Kind noch mal genau die Situation durch. Weiß nicht, das kann man so schwer erklären, aber ein Gefühl dafür, eben zu entwickeln, wie man auf das einzelne Kind vielleicht auch eingeht«* – *»Weil man ja nicht so ein Rezept haben kann, wenn Kind sich weh getan hat und machste nen Pflaster drauf und nen Klaps aufn Hintern und dann weg.«* In einer anderen Einrichtung heißt es zur grundsätzlich erforderlichen Sensibilität: *»Die braucht man für viele Dinge, also Kinder mit besonderem Betreuungsbedarf, da muss man hingucken, was braucht der einzelne jetzt in welcher Situation, auch die Behandlung kleiner Verletzungen, denk ich, ist ein Maß an Sensibilität auch gefragt, grundsätzlich in der Kinderbetreuung auch, weil man kann einfach nicht alle Situationen und Kinder gleich behandeln.«* – *»Traurigkeit und so was zeigen Kinder ja auch, und dann mal gucken, was hat sie denn, einfach ein bisschen so aus den Kindern heraus, vielleicht möchten sie drüber sprechen.«*

Auch die Eingewöhnung neuer Kinder erfordert »Einfühlungsvermögen, das man braucht, wenn man Kinder eben neu in die Gruppe einführen möchte, gleichzeitig aber auch Durchsetzungsvermögen, um den Kindern, wie auch vielleicht den Eltern zu sagen, wo es lang geht, damit sich die Eltern dann auch von den Kindern trennen, um da weiter zu kommen.« Bei den Kindern mit Behinderung sind *»besondere Geduld und besonderes Einfühlungsvermögen«* erforderlich. Die Arbeit mit behinderten Kindern und die gezielte Förderung umfassen auch die Fähigkeit, sich von der Gesamtgruppe trennen zu können, zum Beispiel beim »LRS-Programm, das man dann, man (...) ist ne gewisse Zeit raus aus der Gruppe, wo natürlich andere Sachen kürzer kommen und dann halt offen sein für die neuen Sachen, die da passieren, aber sich halt auch trennen können. Dass man sagt, ich bin die und die Zeit raus und

das muss ich dann so mal sehen«, – »auch als Angebot für die behinderten Kinder, sich einfach mal loseisen, ohne schlechtes Gewissen, dann auch zu sagen, so ich mach jetzt speziell für ein Kind oder für zwei, drei Kinder ein Angebot und dafür ist die Kollegin jetzt auch mal alleine in der Gruppe mit den übrigen Kindern.«

Wesentlich für diesen gesamten Handlungskomplex sind Beobachtungs- und Wahrnehmungskompetenzen, die sich auf verschiedene Aufgabenbereiche und Ebenen beziehen. Hierzu gehört die Beobachtung und Wahrnehmung einzelner Kinder, Gruppen und Situationen: Bei der Arbeit mit einzelnen Kindern und Gruppen ist, *»die Fähigkeit zu beobachten und Situationen einschätzen zu können, ganz wichtig, also auch den Überblick zu behalten, wie ne Situation überhaupt entstanden ist und was daraus geworden ist.«* Gefragt ist darüber hinaus eine umfassende vielseitige Wahrnehmungsfähigkeit, bei der die Fachkraft *»im Endeffekt aufnahmebereit für alles Mögliche gleichzeitig sein muss. Das heißt: Wenn ich mich jetzt mit nem Kind zum Beispiel mit einer Basteltätigkeit beschäftige, muss ich trotzdem den Pappenheimer aus meiner Gruppe im Blick behalten, was der gerade tut. Oder ob irgendjemand, irgendwo was runterreißt, was weiß ich. Also im Grunde muss ich alles Mögliche gleichzeitig mitbekommen, auch wenn man sich mit einer anderen Tätigkeit befasst, also in vielseitiger Form wahrnehmungsfähig sein.«* Und schließlich wurde von den Fachkräften als grundsätzliche Haltung für den gesamten Handlungskomplex Offenheit gegenüber einzelnen und allen Kindern benannt, was u.a. auch heißt, *»dass man die Kinder so aufnimmt, wie sie in den Kindergarten kommen.«*

Abb. 5.7: Die erforderlichen Kompetenzen für die sozialpädagogische Arbeit mit den Kindern

- aktuelle Fachkenntnisse
- spezifische Sachkenntnisse
- Lern- und Fortbildungsbereitschaft
- Vermittlungsfähigkeit
- Fantasie und Kreativität
- Innovationsbereitschaft als Aufgeschlossenheit für Neues, ein vielseitiges inhaltliches Interesse und Bereitschaft zu Experimenten
- Fähigkeit, kindgerechte Angebote unter Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse des einzelnen Kindes und der Gruppe zu entwickeln und durchzuführen
- Fähigkeit, gesellschaftliche Veränderungen und Zusammenhänge zu erkennen und bei der sozialpädagogischen Arbeit zu berücksichtigen
- Flexibilität und Spontaneität
- Einfühlungsvermögen und Sensibilität im Umgang mit dem einzelnen Kind, Empathie
- Freundlichkeit, Geduld und Gelassenheit, innere Ruhe und Ausdauer
- Offenheit gegenüber den Kindern
- Beobachtungsfähigkeit und vielseitiges Wahrnehmungsvermögen mit

Blick auf einzelne Kinder und Situationen (einschließlich der Fähigkeit, Situationen in ihrer Entwicklung zu erkennen und einschätzen zu können)

- Fähigkeit, sich bei der Arbeit mit einzelnen Kindern von der Gesamtgruppe trennen zu können
- Motivationsfähigkeit (inkl. selbst Freude und Spaß an der Gestaltung von Angeboten zu haben, um die Kinder zum Mitmachen zu bewegen)
- Fähigkeit, Impulse zu setzen, flexibel anzuleiten, das Freispiel zu lenken und zu führen
- die Kompetenz, Prozesse und Projekte zu initiieren und sich selbst wieder zurückzuziehen
- Kenntnisse zum Bereich der Konfliktbewältigung und die Fähigkeit, bei Konflikten einzuschreiten, sich wieder zurückzuziehen bzw. ganz zurückzuziehen
- die Fähigkeit, Kinderkontakte zu knüpfen, die Fähigkeit zur Integration aller Kinder in das Angebot
- Kenntnisse über Gruppendynamik
- Fähigkeit, den Überblick zu behalten
- Organisationsfähigkeit
- Reflexionsfähigkeit
- Fähigkeit, Werte und Normen zu vermitteln bzw. die Wahrnehmung der Vorbildfunktion für die Heranwachsenden
- Fähigkeit, die eigene Individualität einzubringen
- Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person, dem individuellen Menschenbild
- die Entwicklung von Ich-Stärke und einer eigenen Grundhaltung bzw. von Grundwerten
- Durchsetzungsvermögen und Konsequenz im Umgang mit den Kindern
- Erfahrung

Quelle: Forschungsverbund DJI/Uni Dortmund 2004

Die Steuerung und Begleitung des Gruppenprozesses beinhaltet die Kompetenz, »Prozesse und Projekte anzuleiten und dann aber sich auch selbst wieder zurückzuziehen, also das kann man dann aber auch auf die Konfliktlösung beziehen, da gemeinsam zu gucken, aber sich doch wieder nen Stück weit rauszuziehen und dann den Kindern die Entscheidung auch zu lassen.« Zur Arbeit mit den Gruppen gehört darüber hinaus, Motivationsfähigkeit und die Fähigkeit, Impulse zu setzen, flexibel anzuleiten, das Freispiel zu lenken und zu führen und den Überblick über die Gruppensituation zu behalten. Insbesondere bei neuen Kindern ist es wichtig, »Kinderkon-

takte (zu) knüpfen, um den neuen Kindern auch die Möglichkeit zu geben, in Spielgruppen reinzukommen.«

Häufig benannt wurde Organisationsfähigkeit, die nicht nur bei der Organisationsarbeit eine Rolle spielt, sondern sich insgesamt auf den Punkt der Kinderbetreuung und Beaufsichtigung bezieht. In diesem Zusammenhang umfasst diese Kompetenz, dafür Sorge zu tragen, »dass so ein Tag einfach läuft und funktioniert.«

Im Bereich der Personalkompetenzen wurde die Notwendigkeit einer gefestigten Persönlichkeit und des Vorhandenseins von Ich-Stärke akzentuiert. Hierzu gehört nach Auffassung der Fachkräfte auch die Reflexion des eigenen Menschenbildes: »Was habe ich überhaupt für ein Menschenbild in der Zusammenarbeit mit den anderen Menschen und das würde auch für mich ganz besonders, es fällt in den ganzen Bereich, aber ganz besonders auch in den Bereich behinderte Kinder, weil als was sehe ich diese Kinder, (...) und das ist eben die Auseinandersetzung mit mir selber, was habe ich überhaupt für ein Menschenbild.«

Wichtig im Kontext der Vermittlung von Werten und Normen an die Kinder ist es, »eben auch erst mal welche zu haben und diese dann auch vertreten zu können« sowie über Grundhaltungen zu verfügen, die an die Kinder weitergeben werden können. In den Erziehungsprozess sollte die Individualität einer jeden MitarbeiterIn auch tatsächlich eingebracht werden, »dass jeder halt anders ist und diese Individualität den Kindern gegenüber auch, also nicht dieses, wir machen jetzt ein Ding, wir erziehen, sondern ein bisschen auch so eine Individualität da einbringen, mein Wissen auch weitergeben praktisch, also jeder gibt sein eigenes kleines Stück, was er so hat, wo er besonders gut drin ist, oder Stärken hat, dass diese Stärken halt jeder Einzelne von uns weitergibt und dass alle Kinder irgendwie davon profitieren können.«

(2) Die sozialpädagogische Arbeit mit den Familien/Eltern

Als wesentliche Kompetenzen für die Zusammenarbeit mit den Eltern wurden in der Gruppendiskussion Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit sowie Gesprächsführungskompetenz beschrieben, die wiederum Grundstandards im Bereich des Sprach- und Formulierungsvermögens erfordern. Die »Sicherheit in Wort und Schrift« ist nicht allein für den Bereich der direkten, verbalen Kommunikation erforderlich, sondern auch zur Erstellung von Flyern, Elternbriefen etc.

Wichtige Grundhaltungen im Umgang mit den Eltern sind Freundlichkeit, Offenheit und Toleranz, um eine Beziehung aufzubauen und diese dauerhaft zu pflegen. Von Relevanz für den Kontakt mit den einzelnen Elternteilen sind vor allem Einfühlungsvermögen und Menschenkenntnis: »Einfühlungsvermögen, das ganz wichtig ist bei der Arbeit mit Eltern, (...) aber auch in der Kooperation mit anderen Einrichtungen, Jugendamt, mit der Gemeinde. Ich muss wissen, mit wem muss ich wie umgehen.« Angesichts der unterschiedlichen Vorstellungen und Erwartungen, die die Eltern an die Kita richten, sind zugleich Konsequenz und Durchsetzungsvermögen in der Auseinandersetzung mit den Eltern erforderlich. Diese Kompetenzen setzen wiederum reflektierte Wertvorstellungen und inhaltliche Grundpositionen im Rahmen einer gefestigten Gesamtpersönlichkeit voraus, d.h. u.a.

»auch so Grundwerte haben, wenn ich mit Eltern zu tun habe, aber auch eben mit der Gemeinde und mit meinem Vorgesetzten und wer alles dazugehört.«

Um die Bedürfnisse und Interessen der Eltern bei der Angebotsgestaltung zu berücksichtigen, sind Beobachtungsfähigkeit und Flexibilität erforderlich. Zur Unterstützung der Eltern bei Fragen und Problemen ist Beratungskompetenz erforderlich. Die Weitervermittlung an andere Institutionen setzt Kenntnisse über die örtliche Jugendhilfelandchaft und die lokalen Beratungsstrukturen voraus.

Abb. 5.8: Die erforderlichen Kompetenzen für die sozialpädagogische Arbeit mit den Familien/Eltern

- Kommunikationsfähigkeit und Gesprächskompetenz
- Sprach- und Formulierungsvermögen
- Einfühlungsvermögen und Menschenkenntnis
- Freundlichkeit, Offenheit und Toleranz
- Geduld und Kompromissbereitschaft
- Konsequenz und Durchsetzungsfähigkeit
- Kompetenz zum partnerschaftlichen Umgang mit den Eltern (»Eltern als ExpertInnen für die Kinder«)
- Beziehungskompetenz
- Beratungskompetenz
- Kenntnisse über die Jugendhilfelandchaft und über lokale Beratungsstrukturen
- Flexibilität
- Beobachtungsfähigkeit

Quelle: Forschungsverbund DJI/Uni Dortmund 2004

(3) Die Organisationsarbeit

Auch hinsichtlich der Organisationsarbeit lassen sich eine Reihe von Einzelkompetenzen unterscheiden, die in Abbildung 5.9 aufsummiert werden (und auch die Leitungsfunktionen umfassen, s.u.). Hierzu zählen wiederum fachliches Wissen und Fortbildungsbereitschaft. Eine wichtige Kompetenz zur Bewältigung der Hintergrundarbeit sind planerische Fähigkeiten, die sich auf die Vor- und Nachbereitung der Angebote mit den Kindern und die Elternarbeit beziehen. Zur Konzipierung der Angebote sind darüber hinaus Bedarfsorientierung und Beobachtungsfähigkeit von Bedeutung, um die Interessen der Eltern und Kinder zu berücksichtigen. Darüber hinaus spielen bei der Hintergrundar-

beit auch Reflexionsvermögen, Organisationsfähigkeit und Flexibilität eine Rolle.

Die Arbeit mit den MitarbeiterInnen, KollegInnen und dem Team setzt Kommunikations- und Teamfähigkeiten voraus. Grundsätzlich sind Kompetenzen erforderlich, die für Gespräche allgemein gelten: »*Gesprächsführungsregeln, Einfühlungsvermögen, eigenen Standpunkt haben.*« Gefragt sind »*eine Kritikfähigkeit, eine Reflexionsfähigkeit, (...) dass man darauf hin, wenn man sich innerhalb der Gruppe zum Beispiel austauscht über Dinge, die gelaufen sind, dass man sich dann auch (...) also dass man das Ganze reflektiert, sich untereinander kritisiert und daraufhin auch Änderungen einfach zum Beispiel vornimmt oder auch Sachen verfestigt und sagt, das ist in Ordnung so, das machen wir jetzt bewusst so.*«

Über die kommunikativen Kompetenzen hinaus erfordert die Arbeit mit den unterschiedlichen AkteurInnen (den MitarbeiterInnen und KollegInnen in der Kita sowie den GesprächspartnerInnen in den Bereichen Zusammenarbeit mit dem Träger und der Gemeinde, Kooperation und Vernetzung sowie Öffentlichkeitsarbeit) neben Freundlichkeit und Offenheit vor allem Einfühlungsvermögen, um sich auf die unterschiedlichen Gesprächssituationen und GesprächspartnerInnen einstellen zu können. Im Kontakt nach außen, d.h. zu anderen Einrichtungen oder speziell zum Jugendamt ist es darüber hinaus wichtig, rechtliche Fachkenntnisse und Standpunkte zu haben.

Abb. 5.9: Die erforderlichen Kompetenzen für den Bereich der Organisationsarbeit

- fachliches Wissen:
 - Fachkenntnisse in der Pädagogik
 - allgemeine Kenntnisse über rechtliche Grundlagen in der Kinder- und Jugendhilfe
 - Fachkenntnisse im Büro- und Verwaltungswesen
 - Fachkenntnisse im Management
 - Fachkenntnisse im Arbeits- und Verwaltungsrecht
 - Integrationspezifische Rechtskenntnisse
 - Computerkenntnisse
 - Wissen um gesellschaftspolitische Entwicklungen
 - Kenntnisse über die Jugendhilfelandchaft
 - Methoden der Gesprächsführung
 - sprachliches Ausdrucksvermögen (Sicherheit in Wort und Schrift)
- eigene Lern- und Fortbildungsbereitschaft (inkl. der Fähigkeit zur Einbeziehung von Fachliteratur und der Anwendung dieser Kenntnisse)
- freundlicher Umgang mit Menschen
- Einfühlungsvermögen (als Wissen und Fähigkeit des Umgangs mit unterschiedlichen AdressatInnengruppen auf der Grundlage von Grundwerten und Positionen)
- Offenheit (den verschiedenen AdressatInnen- und Akteursgruppen gegenüber)

- Akzeptanz (der KollegInnen)
- Planungskompetenz im Kontext der Hintergrundarbeit
- Angebotskompetenz (als Fähigkeit zum bedarfsorientierten Arbeiten, d.h. verschiedene Interessen der Kinder und Eltern zu verfolgen und auf deren Bedürfnisse im Rahmen der Arbeits- und Angebotsgestaltung einzugehen)
- Beobachtungs- und Reflexionsvermögen
- Kommunikationsbereitschaft und –fähigkeit
- Teamfähigkeit (z.B. hinsichtlich des Austauschs und gegenseitiger Absprachen mit den KollegInnen)
- Gesprächsführungskompetenz
- Konflikt- und Kritikfähigkeit
- Belastungsfähigkeit (Personal und Team verfügen über die Fähigkeit, Stresssituationen aushalten zu können)
- Flexibilität (im Bereich der Hintergrundarbeit, aber auch im Kontext von Personal und Team – z.B. in Form des »Krisenmanagements«)
- Organisations- und Koordinationsfähigkeit (im Bereich der Hintergrundarbeit, des Personals und Teams allgemein, im Bereich des Personalmanagements und hier auch zur Koordination der ehrenamtlichen Mitarbeit)
- Selbstbewusstsein
- Sicherheit und Entscheidungsfähigkeit
- Selbstorganisation (als Fähigkeit, Hilfen entwickeln zu können, an alles zu denken) und Zeitmanagement
- Identifikationsfähigkeit mit der weltanschaulichen Ausrichtung des Trägers und der Einrichtung

Quelle: Forschungsverbund DJI/Uni Dortmund 2004

(4) Hauswirtschaftliche und haushaltsbezogene Arbeit

Neben hauswirtschaftlichen und haushaltsbezogenen Grundkenntnissen ist für diesen Aufgabenkomplex Verantwortungsbewusstsein von zentraler Bedeutung. Weitere wesentliche Voraussetzungen im hauswirtschaftlichen Tätigkeitssegment bilden die Kompetenz zum selbstständigen, planvollen Handeln und die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen – sei es bei der Erstellung des Wochen Speiseplans, der Durchführung des Hausputzes oder der Vorarbeiten zur Renovierung. Darüber hinaus spielen Selbst- und Zeitmanagement bei der Erfüllung haushaltsbezogener Aufgaben eine Rolle, d.h. sich selbst zu organisieren und – auch mit Blick auf die Dienstpläne – zu bestimmen, zu welchem Zeitpunkt die-

se Tätigkeiten am sinnvollsten zu erledigen sind. Und schließlich setzen hauswirtschaftliche und haushaltsbezogene berufliche Handlungsvollzüge Erfahrung, Geschick und Kreativität voraus – zum Beispiel bei der Zusammenstellung eines attraktiven und abwechslungsreichen Speiseplans oder bei den Reinigungstätigkeiten. In anderen Worten: »Das man weiß, wie man's tut, wann man's tut, dass man's auch sieht, wann ist es dreckig, wann nicht, wann ist es erforderlich.«

Abb. 5.10: Die erforderlichen Kompetenzen für die hauswirtschaftliche und haushaltsbezogene Arbeit

- Hauswirtschaftliche Grundkenntnisse
- Verantwortungsbewusstsein
- Kompetenz zum selbstständigen Handeln
- Entscheidungsfähigkeit
- Selbst- und Zeitmanagement (sich organisieren – »wann erledige ich was?«)
- Erfahrung, Geschick und Kreativität

Quelle: Forschungsverbund DJI/Uni Dortmund 2004

Werden noch einmal die übergeordneten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten resümiert, dann lassen sich auf Grundlage der Gruppendiskussion die folgenden sechs Kompetenzbereiche auflisten, die entweder explizit als besonders wichtig bezeichnet oder sehr häufig von den Fachkräften benannt worden sind. Neben den allgemeinen, aber häufig erfolgten Hinweisen auf aktuelle Fachkenntnisse und der erforderlichen Bereitschaft, sich diese anzueignen, resultieren hieraus vor allem die folgenden sechs Bereiche:

- Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit, Konfliktfähigkeit und Gesprächsführungskompetenz im Bereich der Interaktion,
- Einfühlungsvermögen und Sensibilität in der Arbeit und im Umgang mit den Kindern, Eltern, KollegInnen und anderen AkteurInnen,
- Wahrnehmungs- u. Beobachtungskompetenz sowie Reflexionsvermögen in und für nahezu alle beruflichen Handlungssegmente,
- Flexibilität im Kontext der situationsorientierten und organisationsbezogenen Arbeit,
- Offenheit im Sinne von Aufnahmebereitschaft und Vorbehaltlosigkeit für neue Inhalte und gegenüber den verschiedenen AdressatInnen und Akteursgruppen,
- Fantasie und Kreativität insbesondere im Rahmen der sozialpädagogischen Arbeit mit den Kindern und der Gestaltung von Angeboten,
- Verantwortungsbewusstsein als allgemeine Grundhaltung und die Kompetenz zu selbstständigem Handeln und
- Persönlichkeitskompetenzen im Sinne einer gefestigten, selbstbewussten Gesamtpersönlichkeit, die über reflektierte Wertvorstellungen und Grundhaltungen sowie fachliche Positionen in Verbindung mit sozialen Kompetenzen verfügt.

5.5.4 Anmerkungen zur Differenzierung der Befunde

Bezogen auf die funktionale Differenzierung der untersuchten Kindertageseinrichtungen in einzelne Positionen ist zwischen den drei großen und der kleinen Einrichtung zu unterscheiden. In den größeren Kindertageseinrichtungen gliederte sich die Tätigkeit in Einrichtungsleitung, Gruppenleitung sowie Zweit- bzw. Ergänzungskraft auf. Hinzu kamen die SpringerInnen (in einem Fall zugleich die/der stellvertretende LeiterIn) und die AZV-Kräfte, die gruppenübergreifend bei krankheits-, urlaubs- oder tarifvertraglich bedingten Personalausfällen einspringen. Darüber hinaus waren in allen drei Kindertageseinrichtungen PraktikantInnen tätig. Die drei EinrichtungsleiterInnen hatten eine Ausbildung zur ErzieherIn, die durch Fort- und Weiterbildungen ergänzt wurde. Auch die GruppenleiterInnen waren überwiegend ErzieherInnen, deren Kreis durch zwei HeilpädagogInnen komplettiert wurde. Die Ergänzungskräfte setzten sich in zwei Einrichtungen ausschließlich aus ErzieherInnen, in zwei weiteren aus KinderpflegerInnen zusammen.

Die Funktion in der Einrichtung prägte in diesen Einrichtungen auch die Arbeitsinhalte, was sich insbesondere anhand den Differenzen im Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereich sowie am Aufgabenspektrum von Einrichtungsleitung und Gruppendienst dokumentieren lässt. So führen freigestellte LeiterInnen insbesondere in großen Kindertageseinrichtungen in hohem Maße Organisationsarbeit aus und sind nur in geringem Umfang an der direkten Arbeit mit den Kindern beteiligt (und wenn, dann als urlaubs- und krankheitsbedingte Vertretung für GruppenleiterInnen).⁴¹ Sie sind für die Steuerung der Gesamteinrichtung und der betrieblichen und personellen Organisationsabläufe sowie für Außenkontakte zuständig. Ihnen obliegt der Bereich der Personalführung und des Personalmanagements. In diesen Kontext fallen etwa strukturierte MitarbeiterInnengespräche an, die in regelmäßigen Abständen geführt werden und – beispielsweise bei einem Träger – als Personalführungsmittel vorgeschrieben sind. Eine Voraussetzung der Verwaltungstätigkeit besteht darin, »gefestigt in Wort und Schrift« und »in Zahlen vielleicht auch« zu sein. Für den Bereich der Verwaltung sowie der Personal- und Teamarbeit sind – so ein/e andere/r LeiterIn – »Fachkenntnisse im Bürowesen, so Management, aber genauso Pädagogik, weil es eben auch um die Teamgespräche geht, um die Reflexion« wichtig. Kompetenzen im Bereich der Sicherheit und Entscheidung sind erforderlich, um Strukturen und Abläufe zu schaffen. Hierzu gehört auch die Fähigkeit, in Situationen, in denen dies notwendig ist, Entscheidungen treffen zu können und zu diesen dann zu stehen. Hierzu zählt, den KollegInnen Sicherheit zu vermitteln, in welchem Handlungsspielraum Entscheidungen selbstständig

41 So hat beispielsweise eine LeiterIn einen Käfig mit Wüstenrennmäusen in ihrem Büro, damit sie regelmäßig Besuch von den Kindern bekommt und den Kontakt zu ihnen aufrechterhalten kann.

getroffen werden dürfen. Von Bedeutung ist es darüber hinaus, »sich zeitliche Strukturen (zu) geben, (...) (d.h.), wann sprech' ich mit wem, das muss ich dann mit demjenigen abstimmen, die Dienstgespräche stehen da oben zwischen Leitung und Mitarbeiterin, wer hat welchen Termin und wann kann man die koordinieren, die ganzen Termine, mit den Praktikantinnen genauso, dann die Teamgespräche, die großen, die Teamgespräche in der Gruppe, das muss alles koordiniert werden, mit den Sachen, die man sonst noch so zu tun hat.« Hinzu kommt Flexibilität, die nicht allein für die sozialpädagogische Arbeit erforderlich ist, sondern beispielsweise auch für die Verwaltungsarbeit oder beim Zusammenbringen verschiedener Arbeitsbereiche.

In der kleinen Einrichtung ist die Leitung nicht freigestellt. Formal wird diese Funktion von einer HeilpädagogIn (FS) ausgeübt, de facto jedoch nicht wahrgenommen, da – so die Auskunft – für die Einrichtung ein besonderes Selbstverständnis als Gesamtteam ohne hierarchische Strukturen kennzeichnend ist; alle MitarbeiterInnen sind gleichverantwortlich, sämtliche anfallenden organisations- und leitungsbezogenen Tätigkeiten zu übernehmen. Die langjährige Zusammenarbeit und das hiermit verbundene »Aufeinander-Eingespielt-Sein« wurden als große Vorteile betrachtet. Die Arbeits- und Rahmenbedingungen in der Einrichtung werden als gut eingeschätzt, da sie u.a. ein freieres Arbeiten ermöglichen. Neue MitarbeiterInnen werden problemlos in das Team integriert, da sie neue Ideen einbringen. Die Fluktuation in der Einrichtung ist dementsprechend niedrig. Wesentliche organisatorische Aufgaben werden darüber hinaus vom Vereinsvorstand (oder anderen engagierten Eltern) übernommen, dem alle wesentlichen Entscheidungen und die Außenkontakte, wie die Kooperation mit dem Jugendamt obliegen.

Die Gruppenleitungen haben die Verantwortung für die Gruppe und sind weitgehend mit der Gestaltung der sozialpädagogischen Arbeit mit den Kindern befasst. Hinzu kommen Kontakte und Gespräche mit den Eltern auf der Gruppenebene, die pädagogisch-methodische Vorbereitung der Angebote sowie hauswirtschaftliche Tätigkeiten.

In zwei von vier Kindertageseinrichtungen sind die Ergänzungskräfte ebenfalls ErzieherInnen, wobei in einer Einrichtung – wie skizziert – der Team- und Gleichheitsgedanke konzeptionell-programmatischer Bestandteil der Arbeit ist. Auch in der zweiten Einrichtung wurden auf der Grundlage der Fragebögen keine Unterschiede zwischen Gruppenleitung und Ergänzungskräften ersichtlich. Die Nachfrage bei der Leiterin zur funktionalen Unterscheidung der Tätigkeiten ergab, dass sich die Tätigkeit in der Gruppenleitung überwiegend nicht von der Arbeit der Ergänzungskräfte unterscheiden, obgleich die Gesamtverantwortung bei den GruppenleiterInnen liege, die sich diese in der Regel jedoch nach eigenverantwortlicher Absprache mit den KollegInnen teilen. Nach Einschätzung der Leiterin ist dies nicht auf das Qualifikationsniveau in der Einrichtung zurückzuführen (auch Ergänzungskräfte sind ErzieherInnen), sondern auf das Arbeitsklima bzw. die Arbeitsatmosphäre in der Einrichtung, die – auch wenn es, wie überall, manchmal Konflikte gibt – sehr gut sei. Der kollegiale Austausch zwischen den MitarbeiterInnen funktioniert insgesamt gut, die KollegInnen diskutieren viel miteinander.

Hinweise zu den Unterschieden beruflichen Handelns nach Ausbildungs- und Berufsabschluss sind den ermittelten Befunden nur begrenzt zu entnehmen, da in den untersuchten Einrichtungen und in den Gruppendiskussionen mehrheitlich ErzieherInnen beschäftigt bzw. vertreten waren. Nur in zwei von vier Einrichtungen waren überhaupt KinderpflegerInnen tätig. AkademikerInnen befanden sich nicht unter den Befragten.

In allen Einrichtungen wurde die *ErzieherInnenbildung* thematisiert und hinterfragt. Der von den Fachkräften formulierte Veränderungsbedarf richtete sich u.a. auf

- die Gruppe der Auszubildenden, die spezifische zu hinterfragende und zu definierende Grundkompetenzen mitbringen sollten, bevor sie zur Ausbildung zugelassen werden. Hinsichtlich dieser Kompetenzen sei zu differenzieren zwischen bestimmten Grundwesenszügen, über die die Auszubildenden bereits verfügen sollten, wie eine insgesamt gefestigte Persönlichkeit, die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit sich selbst (*»wer bin ich, was tue ich und warum tue ich dies?«*), ihr jeweiliges Menschenbild und die Fähigkeit auf andere Menschen offen und freundlich zuzugehen auf der einen Seite sowie Kompetenzen, die im Rahmen der Ausbildung und des beruflichen Alltags erworben werden können auf der anderen Seite.
- die Gesamtausbildung, die insgesamt *»viel spezifischer sein muss und umfangreicher auch«*. Auf der Grundlage einer verlängerten Ausbildung könnte der Beruf zugleich *»mehr Anerkennung«* erzielen. *Hinzu kommt, dass der Beruf »in den meisten anderen europäischen Ländern um uns herum (...) ein Studienberuf ist (...) bei uns ein Lehrberuf (ist)«*. *Für sämtliche inhaltliche Bereiche sind zwei Jahre Ausbildung einfach zu kurz: »Ein ganz praktisches Beispiel das Fach Deutsch und Rechtschreibung und so was das ist ja auch absoluter Mangel.«*
- die Dauer der Ausbildung. Nach Auskunft der Fachkräfte ist eine zweijährige Ausbildungsdauer zu kurz, um Entwicklungsschritte der eigenen Person zu machen, zumal die Ausprägung der sozialen Kompetenzen, die die einzelnen SchülerInnen haben oder haben sollten, in jeder Familie und in jeder Umgebung anders ausfällt. Insofern müssen die unterschiedlichen Voraussetzungen in der ErzieherInnenbildung berücksichtigt werden. Während einer verlängerten und intensiveren Ausbildung müsste auch *»Supervision angeboten werden, wo man sich selber in den Gesprächen reflektiert«* und *»die eigene Person im Mittelpunkt steht«*. *»Theoretisches Wissen, das ist sicherlich wichtig, aber es geht auch um die eigene Person, sich selbst zu hinterfragen. Das kommt für mich, und das war schon in unserer Ausbildung so, (...) zu kurz.«*
- die Begleitung und Heranführung der BerufspraktikantInnen an die Arbeit in Kindertageseinrichtungen, die bei der heranwachsenden SchülerInneneneration ganz anders als während der alten Ausbildung erfolge, d.h. heute viel offener und lockerer gehandhabt würde. In diesem Zusammenhang müsse beispielsweise von der Fachschule bei den Aufgaben, die den SchülerInnen

während des Berufspraktikums gestellt würden, viel intensiver nachgehakt werden. Die Fachschule sollte stärker hinter den Aufgaben stehen, möglicherweise größeren Druck ausüben und aufgrund ihrer Erfahrungen überprüfen, ob sie den jungen Menschen die praxisrelevanten Kompetenzen, die hier in der Gruppendiskussion aufgezählt worden sind, auch vermittelt, wobei das Problem auch darin besteht, dass die LehrerInnen selbst teilweise keine praktischen Erfahrungen haben.

Von der Gruppe der BerufspraktikantInnen in den Gruppendiskussionen wurde hinsichtlich ihrer aktuellen Fachschulausbildung ergänzt,

- dass die Fachschule den Bereich der Elternarbeit inhaltlich stärker in der Ausbildung berücksichtigen⁴², die Fixierung auf den Kindergartenbereich überwinden und demgegenüber auch Kenntnisse zur Gruppe der unter 3-Jährigen Kinder vermitteln sowie im Bereich Gesprächsführung und Computer ausbilden sollte.
- dass die Schule Ideen und Anregungen, die SchülerInnen aus der Praxis mitbringen stärker annehmen und die entsprechenden Themen im Unterricht aufgreifen sollte.⁴³
- der Praxisanteil zu gering ist und die ErzieherInnenausbildung mehr praktische Erfahrung vermitteln sollte.

5.5.5 Zukünftige Herausforderungen

Von den Fachkräften wurden in den Gruppendiskussionen mit Blick auf kommende Veränderungen eine Reihe von Entwicklungen benannt, die zu einer Veränderung ihrer Arbeit führen könnten. Zukünftige Herausforderungen für ihre Kindertageseinrichtungen sahen sie in sechs Handlungsfeldern, für die zugleich auch Fortbildungsbedarf angemeldet wurde:

(1) Veränderungen im Bereich der Angebotsstrukturen

Die zukunftsorientierte Gestaltung der Angebotsstrukturen spielte in allen vier Einrichtungen – bei unterschiedlicher Ausgangssituation und Schwerpunktsetzung – eine Rolle. Ein wesentlicher Bezugspunkt war hierbei die demografische Entwicklung und das Nachfrageverhalten der Eltern in ihren Auswirkungen auf die Angebotsstrukturen und deren möglicher Umstrukturierung:

- So wurde beispielsweise in der Kita, deren Lage durch eine starke Konkurrenzsituation zu anderen Kindertageseinrichtungen im Stadtteil geprägt war, – zunächst als vorübergehende Lösung – erwogen, eine Gruppe zu schlie-

42 An dieser Stelle erfolgte der folgende Zwischenruf einer ErzieherIn, die bereits seit mehr als 20 Jahren im Beruf tätig ist: »War schon in unserer Ausbildung so. Entweder man konnte sie, oder nicht.«

43 Als Beispiel wurde in diesem Zusammenhang das Thema »Gesprächsführung« von den PraktikantInnen benannt, »wo uns gesagt wurde, es kommt irgendwann mal oder es kommt gar nicht. Das steht jetzt nicht zur Debatte. Aber es war gerade Thema in allen Einrichtungen.«

ßen, um der rückläufigen Anmeldezahl Rechnung zu tragen. Gleichzeitig wird nach Auskunft der Fachkräfte eine Ausweitung des Angebots auf die Gruppe der unter 3-Jährigen diskutiert, die bislang noch nicht in der Kita aufgenommen wird. Bezogen auf den Hortbereich bestanden in dieser Einrichtung zugleich Überlegungen – trotz der allgemeinen nordrhein-westfälischen Entwicklung in Richtung offener Ganztagsgrundschule –, das bisherige Angebot für Schulkinder zu erweitern. In einer anderen Einrichtung ist unter diesem Aspekt der Ausstieg aus der Horterziehung geplant.

- Einen weiteren kommenden Schwerpunkt sahen die Fachkräfte im Bereich der verstärkten Orientierung am Elternbedarf, um verstärkt auf die unterschiedlichen Elternbedürfnisse und sich verändernden Familienstrukturen eingehen zu können. Wesentliche Motive waren die Wahrung der Konkurrenzfähigkeit und die Attraktivitätssteigerung der Einrichtung für die Eltern im Horizont steigender Ansprüche. In diesem Kontext wurden etwa in einer Kindertageseinrichtung die (gerade veränderten) Öffnungszeiten thematisiert, hinsichtlich derer unter dem Aspekt der Familien- und Bedarfsorientierung eine neuerliche Veränderung nicht ausgeschlossen wird. Auch in einer anderen Einrichtung wurde über eine Flexibilisierung der Öffnungszeiten nachgedacht – zum Beispiel mit Blick auf den Samstag. In dieser Einrichtung mit sehr kritischer, fordernder Elternschaft wurde auch auf mögliche inhaltliche Konsequenzen in Richtung der verstärkten Förderung der Kinder in bestimmten Leistungsbereichen und neuer Angebote nachgedacht: *»Spezifizierung einzelner (...) ich glaube halt, dass die Kinder immer mehr auch gewisse Situationen im Leistungsbereich, Turnen, Musikschule halt, dass das noch immer weiter zunehmen wird. Dass dieser Leistungsgedanke sich auf die Kinder mehr übertragen wird. Dass sich auch so Einrichtungen immer mehr überlegen müssen, oder speziell wir auch, wie wir für die Eltern weiter attraktiv bleiben oder auch in neuen Bereichen werden.«* Die Überlegungen in dieser Einrichtung bezogen sich auch auf den Bereich der Dienstleistungsorientierung in Richtung einer Neugestaltung der internen Organisationsstrukturen (»mehr Rechte, weniger Pflichten« im Kontext der Elterndienste bzw. der Entwicklung neuer Formen der Erziehungspartnerschaft in dieser Einrichtung mit einem hohen Grad der Elternmitwirkung).

Aus diesen Entwicklungen resultiert ein verstärkter Fortbildungsbedarf für die Einrichtungen, *»dann muss man sich noch mal mit den 0 bis 3-Jährigen mehr beschäftigen, was für Arbeitsbereiche habe ich dann neu oder was für ein Profil muss jemand haben, der mit denen arbeitet oder mit Hortkindern.«* Wichtig ist in diesem Kontext die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die für die Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern erforderlich sind. Bezogen auf die Bedarfs- und Familienorientierung wurden – neben Kenntnissen im Qualitätsmanagement – die Aneignung von Methoden der Bedarfsermittlung (z.B. Bedarfsanalyse oder das Erstellen von Kurzfragebögen) von den Fachkräften benannt. Relevanter werden Reflektionskompetenz, auch in anderen Aufgabenbereichen, sowie Planungskompe-

tenz in Verbindung mit einer hohen Flexibilität, um das Angebot, die Arbeit und die eigenen Ziele wiederholt zu überprüfen und umzustellen.

(2) Die Auseinandersetzung mit Finanzierungs- und Personalfragen

Zur finanziellen Finanzlage und ihren konkreten Folgen für die Einrichtungen äußerten sich die Fachkräfte auf breiter Ebene: So befürchteten die MitarbeiterInnen in einer Kita in Anbetracht der finanziellen Situation – »nicht nur der städtischen Gesamtlage, sondern auch der kirchlichen« – finanzielle Einbußen und personelle Einsparungen mit Auswirkungen auf den Personalschlüssel und die Arbeitsbedingungen (z.B. Gruppenvergrößerungen und Änderung der Arbeitszeiten). In diesem Kontext wurde es in einer Einrichtung als wichtig erachtet, ein Grundgefühl für betriebswirtschaftliche Zusammenhänge zu entwickeln und die Möglichkeiten zu überprüfen, die Arbeit umzustrukturieren, um arbeitsfähig zu bleiben und die Einrichtung zu erhalten. In einer anderen Einrichtung wurde die Notwendigkeit der Einnahmesteigerung benannt und es wurden Existenzängste formuliert: *»Es gibt Überlegungen jetzt zum Beispiel, (...) dass man beim Sommerfest für Getränke Geld nimmt, um auch wieder etwas einnehmen zu können. Sonst war der Eintritt und alles frei. Die Eltern haben Sachen gespendet, haben ganz liebevoll das Fest auch gestaltet und jetzt hat das son ganz neuen Aspekt, weil die finanzielle Situation auch immer schlechter wird, wird halt überlegt, wir müssen Geld einnehmen, also machen wir das mal. (...) Das sind so Sachen, wo das Überleben der Einrichtung immer spürbarer wird, dass sich da was verändert.«* – *»Das ist ja zum Beispiel auch, dass ne Kollegin, die gerade hier war, die ja auch sehr viel Kontakte hat und das sind so Kleinigkeiten, die organisiert Spenden und Aktionen, so Kleinigkeiten für das Sommerfest, die Tombola und das wird immer wichtiger (werden).«* Hinzu kommen »diffusere Überlebensängste. Das Geld wird knapp. Die Ansprüche steigen«, wobei diese Unsicherheiten sich auf den Fortbestand der Einrichtung und den Arbeitsplatzaspekt beziehen. Auch vor diesem Hintergrund erachten die Fachkräfte die Erschließung neuer Finanzquellen als neuen Planungs- und Aufgabenbereich.

(3) Die vertiefte Beschäftigung mit Qualitätsfragen

Nach Einschätzung der Fachkräfte werden die Anforderungen im Bereich »Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement« weiter zunehmen: *»Also Qualitätsmanagement, da wird sicherlich die Arbeit noch mal strukturierter, transparenter für Außenstehende, ja einfach durchschaubarer, auch nicht nur für Außenstehende, nicht nur für die Eltern, nicht für den Träger, sondern auch für Mitarbeiterinnen«,* d.h. nach innen und außen. In diesem Kontext muss gefragt werden, welche Aufgaben zum Bereich des Qualitätsmanagements gehören und welche Kompetenzen erforderlich sind. Zum Beispiel »steckt ja darin ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit (...) und Kommunikationsfähigkeit.«

(4) Die Intensivierung des Bildungsauftrags und die Vernetzung mit der Grundschule

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der PISA-Untersuchung und der bildungspolitischen Entwicklung in Nordrhein-Westfalen wurde von einer Ein-

richtung explizit die verstärkte Auseinandersetzung mit dem Bildungsauftrag des Kindergartens benannt. In diesem Zusammenhang wurde im Kontext der nordrhein-westfälischen Bildungsvereinbarung explizit auf die Entwicklungsberichte verwiesen, die – so die Fachkräfte – für alle Kinder vom Eintritt in die Kita bis zur Einschulung geschrieben werden sollen. Vor dem Schulbeginn, also hauptsächlich im letzten Jahr, sollen – so weiter – die Berichte dann für Eltern geöffnet werden, möglicherweise auch, um sie an die Grundschule weiterzugeben. Momentan wird diese Form der Dokumentation und Beobachtung noch nicht praktiziert. Erstellt werden lediglich Beobachtungsmappen für die Eltern und Berichte für die Kinder mit Behinderung. Im Kontext mit den Bildungsvereinbarungen wird die Vernetzung mit der Grundschule bzw. die Aufgabe, als vorschulische Einrichtung stärker in Richtung Schule zu arbeiten, zukünftig an Stellenwert gewinnen. Vernetzungsanforderungen – so die Aussage in einer anderen Einrichtung – werden allerdings auch hinsichtlich der Zusammenarbeit mit anderen AkteurInnen (wie MedizinerInnen) zunehmen.

(5) Die Auseinandersetzung mit neuen inhaltlichen Themen für die Arbeit mit den Kindern

Als neue Inhaltsbereiche, die die Aneignung weiterer Kenntnisse erfordern, wurde in einer Kindertageseinrichtung das Thema »Kinder und die Arbeit am Computer« betrachtet, das auch die Erweiterung der eigenen Kenntnisse im Umgang mit dem PC voraussetzt. Generell erachteten die Fachkräfte in dieser Kita die Auseinandersetzung mit den neuen Medien als Auftrag, der in den letzten Jahren auf sie zugekommen ist und weiter zu verfolgen sein wird. Interesse zeigten die Fachkräfte in dieser Einrichtung darüber hinaus an der Genderfrager, mit der sie sich gerne unter dem Aspekt des Aufbaus von Geschlechteridentitäten bei Mädchen und Jungen fachlich auseinandersetzen würden. In einer anderen Einrichtung wurde explizit das Vermitteln von Englisch an Kinder im Vorschulalter benannt.

(6) Konzeptentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit

Dieser Punkt wurde vor allem in einer Einrichtung thematisiert, für die die Konzeptentwicklung zukünftig einen höheren Stellenwert haben soll, um gezielt diejenigen Familien zu werben, die sich mit dem spezifischen Selbstverständnis der Einrichtungen und der weitgehenden Einbindung der Eltern in die Arbeit verbunden fühlen. Auf diese Weise könnte – so wurde vermutet – die Attraktivität der Einrichtung gezielt für eine bestimmte Elterngruppe gesteigert werden. In diesem Kontext wird das Internet ein wichtiges Medium darstellen, um bekannter zu werden und mehr Eltern zu erreichen, die in das Gesamtkonzept der Einrichtung passen. Mit Blick auf das Einrichtungskonzept bedeutet das zugleich, »dass man dies immer wieder überarbeitet, dass man am Ball bleibt.«

5.6 Gesamtbilanz und Ausblick

Das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen hat seit Anfang der 1990er-Jahre einen enormen Bedeutungszuwachs erfahren. Mit dem veränderten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Stellenwert insbesondere des Kindergartens sind zugleich Art und Form des beruflichen Handelns der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in verstärktem Umfang auf den fachlichen Prüfstand gerückt. Werden vor diesem Hintergrund – auch angesichts der vielfältigen Erwartungen – zunächst die rechtlichen Grundlagen analysiert, so bestehen die wesentlichen Aufgaben für die Fachkräfte in den unterschiedlichen Formen von Kindertageseinrichtungen in der Bereitstellung einer familien- und kindgerechten sozialen Dienstleistung zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unterschiedlichen Alters in kooperativer Mitwirkung der Eltern, die qualitativ den Entwicklungsanforderungen der Kinder Rechnung zu tragen hat. Dieses berufliche Anforderungsprofil ist im Sinne der allgemeinen Leitvorstellungen des SGB VIII zu erweitern, dessen vornehmlichste Aufgabe in der Schaffung positiver Lebensbedingungen für die Heranwachsenden und ihrer Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt besteht und durch Formen partizipativer und emanzipatorischer Arbeit sowie durch Elemente der Bedarfsplanung und Vernetzungsarbeit komplettiert werden soll. Ein derartiges Aufgabenverständnis setzt in der Regel sozialpädagogische Fachkräfte voraus, wobei hinsichtlich der inhaltlichen Konkretisierung des Fachkraftberichts in den rechtlichen Bestimmungen auf Bundes- und insbesondere auch auf Landesebene Regelungsdefizite bestehen, die möglichen Deregulierungstendenzen Vorschub leisten könnten. Bezogen auf die Aufgaben- und Arbeitsteilung in den Kindertageseinrichtungen sind darüber hinaus die unterschiedlichen Positionen und Statusgruppen im Blickfeld zu behalten.

Im Horizont der Arbeitsmarktanalyse hat das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen insbesondere seit Anfang der 1990er-Jahre einen enormen quantitativen Bedeutungszuwachs erfahren. Gegen Ende dieses Jahrzehnts bildeten Kindertageseinrichtungen den größten Teilarbeitsmarkt. Insofern bestimmen die Entwicklungen in diesem Handlungsfeld in hohem Maße das institutionelle, personelle und fachliche Erscheinungsbild der gesamten Kinder- und Jugendhilfe. Art und Form des Personaleinsatzes werden wiederum durch die strukturellen Differenzen zwischen der west- und ostdeutschen Kitas-Landschaft und die konträre Arbeitsmarktentwicklung in beiden Teilen Deutschlands geprägt: So bildet das Berufsfeld der Kindertageseinrichtungen einen expandierenden Arbeitsmarkt und – bei überdurchschnittlichen Zuwachsraten im Verlauf der 1990er-Jahre – zugleich den Motor für die personelle Gesamtexpansion der westdeutschen Kinder- und Jugendhilfe. Im Unterschied zur personellen Lage in den alten war die Arbeitsmarktsituation in den neuen Ländern zeitgleich durch starke Beschäftigungsrückgänge gekennzeichnet. Bezogen auf das formale Qualifikationsniveau bildet die Berufsgruppe der ErzieherInnen durch ihren hohen quantitativen Stellenwert bundesweit den arbeitsfeldspezifischen Kern sozialpädagogischer Fachlichkeit. Die Dominanz der ErzieherInnen im Berufsgefüge der Kindertageseinrichtungen ist im Osten noch wesentlich

ausgeprägter als im Westen – unter anderem auch deshalb, weil KinderpflegerInnen auf diesem Teilarbeitsmarkt kaum eine Rolle spielen. Im Spiegel der empirischen Professions- und Berufsforschung stellt sich das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen zum einen als stark verberuflichtes und verfachlichtes Tätigkeitsfeld dar. Zum anderen unterscheidet es sich durch den ausgesprochen niedrigen Akademisierungs- und Professionalisierungsgrad von den anderen Sektoren der Kinder- und Jugendhilfe. Werden ergänzend ausgewählte Berufs- und Tätigkeitsprofile vorgestellt, dann wird mit Blick auf die sechs größten Einzelfachkraftgruppen bundesweit ersichtlich, dass

- die rund 230.000 ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen schwerpunktmäßig in der Kindergartenerziehung als GruppenleiterInnen und als Ergänzungskräfte tätig sind, aber auch in nicht unerheblichem Umfang Leitungstätigkeiten ausüben und insofern die Arbeit in Kindertageseinrichtungen steuernd und gestaltend prägen,
- die gut 41.600 KinderpflegerInnen – analog zu den rechtlichen Bestimmungen – hauptsächlich als Zweitkräfte eingesetzt werden,
- die rund 6.300 SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen der Fachhochschulen mehrheitlich in der Kindergartenerziehung als Gruppenleitung und überdurchschnittlich häufig in der Einrichtungsleitung tätig sind,
- die fast 3.000 HeilpädagogInnen (FS) schwerpunktmäßig für die Betreuung behinderter Kinder zuständig sind, aber auch wesentliche Aufgaben in der Gruppenleitung im Rahmen der Kindergartenerziehung wahrnehmen,
- die knapp 2.100 Berufsangehörigen in der Krankenpflege einen Tätigkeitsschwerpunkt im Bereich der frühkindlichen Erziehung haben und
- schließlich die gut 1.900 Diplom-PädagogInnen der Universitäten in der Einrichtungsleitung sowie im Bereich der Kindergartenerziehung als Gruppenleitung eingesetzt werden.

Bezogen auf das Aufgabenspektrum in Kindertageseinrichtungen erlauben die vorgestellten Daten die folgenden Rückschlüsse hinsichtlich

- des starken quantitativen Bedeutungszuwachses der Tätigkeit im westdeutschen Kindergarten, der zugleich eine inhaltliche und öffentliche Aufwertung der wahrzunehmenden Aufgaben Erziehung, Bildung und Betreuung nahe legt,
- des Beschäftigungsabbaus und der Lage der Einrichtungen im Osten, die die Notwendigkeit einer bedarfsorientierten Planung zur Existenzsicherung von Kindertageseinrichtungen erfordert, um Arbeitsplätze zu sichern,
- der hohen Zahl von Kombi-Einrichtungen im Osten und des wachsenden Anteils dieser Einrichtungsart im Westen, die über die Kindergartenerziehung hinaus eine einrichtungs- und arbeitsplatzbezogene Flexibilisierung der sozialpädagogischen Arbeit voraussetzt;
- des Trends einer zunehmenden Einrichtungsgröße und vermehrten Teilzeitarbeit, der wachsende Anteile organisationsbezogener Tätigkeiten nach sich

zieht, insbesondere im Bereich der Personalverwaltung und des Personalmanagements,

- der spezifischen Trägerlandschaft, aus der insbesondere aus der Zusammenarbeit mit frei-gemeinnützigen Trägern vielfältige Aufgaben resultieren sowie
- der Notwendigkeit einer umfassenden Personalplanung, innerhalb derer die Strategie des Gender Mainstreaming ein wesentlicher Bestandteil ist (s.u.).

Das inhaltliche Aufgabenspektrum von Kindertageseinrichtungen und das berufliche Anforderungsprofil an die Tätigkeit der Fachkräfte erscheinen derzeit insbesondere im Horizont der Fachdebatte ausgesprochen vielfältig und komplex. So werden in verstärktem Umfang seit Mitte der 1980er-Jahre unterschiedliche Aufgaben und Anforderungen an das Personal in Kindertageseinrichtungen formuliert, die sich zum einen auf das pädagogische Innenleben der Einrichtungen, d.h. beispielsweise auf Entwicklungs-, Bildungs- und Interaktionsprozesse oder die Elternarbeit im pädagogischen Alltag, und zum anderen auf ihr sozial-ökologisches, infrastrukturelles und kommunalpolitisches Umfeld beziehen. Kennzeichnend für den Diskussionsverlauf ist die kontinuierliche Erweiterung der fachlichen Erwartungen, die an das Personal bzw. die Berufsgruppe der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen gerichtet werden, um den sozialisationsrelevanten gesellschaftlichen Entwicklungen – wie sie etwa in der Kindheits- und Familiensoziologie oder mit Blick auf die Bildungsdebatte in der Neurobiologie beschrieben werden – durch angemessene Formen sozialpädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen Rechnung zu tragen. Werden die formulierten Aufgaben und Anforderungen, aus denen jeweils auch spezifische Kompetenzen abgeleitet werden, schlaglichtartig zusammengefasst, dann lassen sich die Funktionen der Fachkräfte beschreiben als: KinderexpertInnen, SpezialistInnen für öffentliches Kinderleben, BildungspartnerInnen, Integrationsfachkräfte, MedienexpertInnen, Dienstleistende und PlanerInnen, Eltern- und FamilienberaterInnen, NetzwerkarbeiterInnen, InteressenvertreterInnen, Qualitätsfachleute, ExpertInnen für ökonomisches und unternehmerisches Denken, StrategInnen für Genderfragen und schließlich als InnovateurInnen und WegbereiterInnen einer gelingenden Zukunft der Kinder in der postmodernen Wissensgesellschaft.

Die Analyse der tatsächlichen beruflichen Handlungsvollzüge des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen wird demgegenüber dadurch erschwert, dass dieses Arbeitsfeld bislang nur unzureichend Gegenstand wissenschaftlicher Aufmerksamkeit und Wahrnehmung war. Innerhalb einer dünn besiedelten Forschungslandschaft zum Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen und zum Bereich der Frühpädagogik liegen nur punktuelle, empirisch fundierte Informationen über das Aufgabenverständnis der Fachkräfte, ihre alltäglichen beruflichen Handlungsvollzüge und den Arbeitsalltag in Kindertageseinrichtungen vor. Insgesamt resultiert hieraus kein stimmiges Gesamtbild über den Grad der Fachlichkeit von Kindertageseinrichtungen und der zur Bewältigung der verschiedenen Aufgaben erforderlichen und ausbildungsrelevanten Grundkompetenzen. Allerdings bestehen im Horizont der wenigen, vorliegenden empirischen Untersuchungen Hinweise auf Handlungsdefizite der

Fachkräfte in einigen Aufgabenbereichen sowie ein divergierendes Fachlichkeitsverständnis zwischen Fachdebatte und Fachpraxis.

Im Rahmen der Institutionenporträts, innerhalb derer die Fachkräfte auf der Grundlage ihrer konkreten beruflichen Handlungsvollzüge um Auskunft über das konkrete Aufgaben-, Anforderungs- und Kompetenzprofil für ihre Einrichtung gebeten worden sind, konnten die folgenden Gesamtergebnisse ermittelt werden. Werden zunächst die sozialpädagogischen Tätigkeiten im engeren Sinne betrachtet, dann bildet die Arbeit mit den Heranwachsenden das pädagogische Kerngeschäft und den zeitlichen Schwerpunkt der Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen. Die ermittelten beruflichen Handlungsvollzüge richteten sich in diesem Kontext auf sieben Aufgabenkomplexe, die in sich wiederum differenziert sind. Hierzu zählen mit Blick auf die Arbeit mit Gruppen und einzelnen Kindern die Gestaltung gezielter und situationsorientierter Angebote und Aktivitäten (1), die gezielte Förderung und präventive Arbeit (2), Beobachtung (3), die Gestaltung der Mahlzeiten (4), Betreuungs- und Unterstützungsarbeit (5), Interaktions-, Kommunikations- und Beziehungsarbeit (6) sowie die Steuerung und Begleitung des Gruppenprozesses (7). Bezogen auf die Arbeit mit den Eltern wurden als Aufgabenschwerpunkte u.a. aufgeführt: Informationsaustausch in Form von Kurzzeitkontakten (1), Elterngespräche und Elternberatung (2), Elternarbeit für Familien mit behinderten Kindern (3), Durchführung von Festen und Feiern für die Familien (4), Arbeit im Bereich der formalisierten Formen der Elternmitarbeit (5) sowie Organisation sporadischer und regelmäßiger Elternmitarbeit (6). Dem Bereich der sozialpädagogischen Arbeit im engeren Sinne wurde die Organisationsarbeit gegenübergestellt, die auch außenorientierte Aufgaben umfasst. Hierzu wurden ermittelt die Hintergrundarbeit für die sozialpädagogische Arbeit mit den Kindern und den Familien (1), Konzeptionsentwicklung und Bedarfsanalyse (2), Personal- und Teamarbeit (3), Fortbildung (4), Büroarbeit, Personal- und Finanzverwaltung (5), hauswirtschaftliche und haushaltsbezogene Arbeit (6), Akquisition von Mitteln/Sponsoring (7), Zusammenarbeit mit dem Träger (8), Kooperations- und Vernetzungsarbeit (9) sowie Außendarstellung und Öffentlichkeitsarbeit (10). Die verschiedenen Aufgabenbereiche waren unterschiedlich stark ausgebaut und hatten auch zwischen den jeweiligen Einrichtungen einen unterschiedlichen Stellenwert. Differenzen resultierten u.a. aus den sozio-strukturellen Hintergründen der jeweiligen Elternschaft sowie der Größe der Einrichtung.

Bezogen auf die erforderlichen Kompetenzen zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen wurden von den Fachkräften mit Blick auf die einzelnen Aufgabenbereiche vielfältige Einzelkompetenzen herausgearbeitet. Neben den allgemeinen, aber häufig erfolgten Hinweisen auf aktuelle Fachkenntnisse und der erforderlichen Bereitschaft, sich diese auch anzueignen, resultierten hieraus vor allem die folgenden sechs übergeordneten Kompetenzbereiche:

- Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit, Konfliktfähigkeit und Gesprächsführungskompetenz im Bereich der Interaktion,
- Einfühlungsvermögen und Sensibilität in der Arbeit und dem Umgang mit Kinder, Eltern, MitarbeiterInnen, KollegInnen und anderen Akteuren
- Wahrnehmungs- u. Beobachtungskompetenz sowie Reflexionsvermögen in und für nahezu alle beruflichen Handlungssegmente,
- Flexibilität im Kontext der situationsorientierten und organisationsbezogenen Arbeit,
- Offenheit im Sinne von Aufnahmebereitschaft und Vorbehaltlosigkeit für neue Inhalte und gegenüber den verschiedenen AdressatInnen und Akteursgruppen,
- Fantasie und Kreativität insbesondere im Rahmen der sozialpädagogischen Arbeit mit den Kindern und der Gestaltung von Angeboten,
- Verantwortungsbewusstsein als allgemeine Grundhaltung und die Kompetenz zu selbstständigem Handeln,
- Persönlichkeitskompetenzen im Sinne einer gefestigten, selbstbewussten Gesamtpersönlichkeit, die über reflektierte Wertvorstellungen und Grundhaltungen sowie fachliche Positionen in Verbindung mit sozialen Kompetenzen verfügt.

Die große Bedeutung sozialer Kompetenzen korrespondiert hierbei mit den in anderen Studien ermittelten Berufswahlmotiven für den ErzieherInnenberuf, unter denen soziale Beweggründe eine große Rolle spielen. Sie resultiert darüber hinaus – so die These – aus den Struktureigenschaften einer Dienstleistungsarbeit, die sich unmittelbar auf Menschen bezieht.

Mit Blick auf die Zukunft wurden von den Fachkräften Herausforderungen im Aufgaben- und Anforderungsprofil in den Bereichen der Gestaltung und Umstrukturierung der Angebotsstrukturen (Bedarfsorientierung, Attraktivitätssteigerung, Umstrukturierung der Angebotsstrukturen, Erwartungshaltungen der Eltern), der Finanzierung, der Qualitätssicherung und -entwicklung, des Bildungsauftrags in Verbindung mit Dokumentation und Verfahren systematisierterer Beobachtung, der Vernetzung mit der Grundschule und anderen Bereichen, der Konzeptionsentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit benannt. In diesen Bereichen besteht – nach Einschätzung der Befragten – zugleich Fortbildungsbedarf. Die derzeitige ErzieherInnenausbildung wurde auf breiter Ebene als reformbedürftig bezeichnet.

