

# Berufliche Wege in der Kita: Einstiege – Ausstiege – Aufstiege

---

Eine qualitative Interviewstudie

*Clarissa Nachtigall/Katharina Stadler/Kirsten Fuchs-Rechlin*

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV1901A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Zitiervorschlag: Nachtigall, Clarissa/Stadler, Katharina/Fuchs-Rechlin, Kirsten: Berufliche Wege in Kitas: Einstiege – Ausstiege – Aufstiege. Eine qualitative Interviewstudie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 33. München

© 2021 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Lizenz: CC-BY-NC-ND 3.0 DE

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: [info@weiterbildungsinitiative.de](mailto:info@weiterbildungsinitiative.de)

Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:

[www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen](http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen)

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)

Lektorat: Liliana Wopkes, Forchheim

Schlussredaktion: Dr. Carola Gruber, München

Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig

Druck: Zarbock GmbH & Co. KG, Frankfurt am Main

[www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)

ISBN 978-3-86379-364-7

Die Online-Version dieser Publikation ist abrufbar unter: <https://doi.org/10.36189/wiff12021>

**Clarissa Nachtigall/Katharina Stadler/Kirsten Fuchs-Rechlin**

**Berufliche Wege in Kitas:  
Einstiege – Ausstiege – Aufstiege**

Eine qualitative Interviewstudie

**Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)**

# Vorwort

Wenn über den Beruf der Erzieherin und des Erziehers gesprochen oder geschrieben wird, dann schwingt häufig die Unterstellung mit, dem Beruf fehle es an Attraktivität. Begründet wird dies mit fehlenden Perspektiven und ungünstigen Arbeitsbedingungen. Insgesamt, so die landläufige Meinung, mangle es an gesellschaftlicher Anerkennung. Vorliegende Zahlen erzählen eine andere Geschichte: Zuletzt haben rund 41.500 Menschen eine entsprechende Ausbildung begonnen, die Ausbildungszahlen steigen nach wie vor, wenngleich nicht mehr so stark wie noch vor zehn Jahren. Die Berufsgruppe ist eine der größten im Sozial-, Erziehungs- und Bildungsbereich, es arbeiten heute deutlich mehr Menschen in der Kindertageseinrichtung als in der Grundschule. Sicherlich anders verhält es sich mit den Rahmenbedingungen, was nicht zuletzt auch daran liegt, dass sich die Kindertageseinrichtungen in einem fundamentalen Wandel befinden: Die Ansprüche und Anforderungen an die pädagogische Arbeit werden hier vielfältiger und herausfordernder, die Organisationen werden größer und differenzieren sich aus, die Steuerungserfordernisse auf allen Systemebenen sind gestiegen und werden komplexer. Und mittendrin in dieser Gemengelage: die Fachkräfte.

Die vorliegende WiFF-Studie geht der Frage nach, was „dran ist“ am Image des Erzieherberufs. Sie fragt nach beruflichen Wegen von Fachkräften in der Kindertageseinrichtung. Dabei kommen im Rahmen eines qualitativen Designs die Erzieherinnen und Erzieher zu Wort. Was zieht sie in den Beruf? Was hält sie dort? Wie gestalten sie ihren Berufsweg und ihre berufliche Entwicklung? Was ist dabei unterstützend, was eher hinderlich? Die Antworten der Fachkräfte auf diese Fragen geben interessante Einblicke in deren Beruf und liefern Hinweise für die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes.

Wir bedanken uns bei den Erzieherinnen und Erziehern, die sich zu einem Interview bereit erklärt und uns dadurch Einblicke in ihre Berufs- und Lebenswege gewährt haben. Wir hoffen, dass sie sich in unseren Deutungen wiederfinden!

München, im März 2021



Prof. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin  
Projektleitung WiFF

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Studiendesign und methodisches Vorgehen</b>	<b>7</b>
2.1	Erhebungsinstrumente, Felderschließung und Datenerhebung	7
2.2	Beschreibung des Samples	8
2.3	Auswertung der Interviews	10
<b>3</b>	<b>Ist aller Anfang schwer? – Einstiege in Kitas</b>	<b>11</b>
3.1	Theoretische Rahmung	11
3.2	Unterschiedlich erlebte Einstiegsphasen – Strategien und Bilanzierungen	12
3.2.1	Reibungsloser Einstieg in eine neue Einrichtung	13
3.2.2	Bewältigter Einstieg: nicht reibungsloser Einstieg und gelingende Bearbeitung	15
3.2.3	Misslungener Einstieg: nicht reibungsloser Einstieg und nicht gelingende Bearbeitung	17
3.3	Diskussion und Perspektiven	19
<b>4</b>	<b>Ausstieg vorprogrammiert? – Verbleib- und Ausstiegsneigung in Kitas</b>	<b>20</b>
4.1	Theoretische Rahmung	21
4.2	Berufliche Perspektiven in der Kita – Bilanzierungen und Aspirationen	21
4.2.1	Fachkräfte mit einer Verbleibsneigung in der Kita	22
4.2.2	Fachkräfte, die unentschieden bezüglich Verbleib und Ausstieg sind	25
4.2.3	Fachkräfte mit einer Ausstiegsneigung aus der Kita	28
4.3	Diskussion und Perspektiven	29
<b>5</b>	<b>Aus der Sackgasse auf die Karriereleiter? – Vertikale und horizontale Aufstiege</b>	<b>31</b>
5.1	Theoretische Rahmung	31
5.2	Karrieremuster und Karrierepfade – Einflussgrößen und Rahmenbedingungen	33
5.2.1	Aufstiegskarrieren	33
5.2.2	Fachkarrieren	35
5.3	Diskussion und Perspektiven	39
<b>6</b>	<b>Zusammenfassung und Diskussion</b>	<b>40</b>
<b>7</b>	<b>Literatur</b>	<b>43</b>
<b>8</b>	<b>Anhang</b>	<b>47</b>
8.1	Abbildungsverzeichnis	47
8.2	Tabellenverzeichnis	47

# 1 Einleitung

Dem Erzieherberuf scheint es an Attraktivität nicht zu mangeln – zumindest auf den ersten Blick. Denn die Zahl der (jungen) Menschen, die eine Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher aufgenommen haben, hat sich in den vergangenen 15 Jahren nahezu verdoppelt (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 134). Zugleich gilt: Erzieherinnen und Erzieher zählen derzeit zu den am stärksten gesuchten Berufsgruppen; die Bundesagentur für Arbeit hat sie kürzlich in ihren Katalog der „Engpassberufe“ aufgenommen (Bundesagentur für Arbeit 2020). Insgesamt ist der Fachkräftebedarf nach wie vor hoch und übersteigt deutlich die Ausbildungskapazitäten, was sich auch in den nächsten Jahren nicht ändern wird (Rauschenbach u. a. 2020).

Im Hinblick auf die Attraktivität des Berufsfeldes standen allerdings lange Zeit die formalen Beschäftigungsbedingungen im Mittelpunkt der Fachdebatten: Hohe Teilzeitquoten, hohe Befristungsquoten, geringe Bezahlung waren die Schlagwörter, mit denen dieser Beruf Schlagzeilen machte. Mittlerweile hat sich hier einiges zum Besseren gewendet. So ist, erstens, die Befristungsquote tendenziell rückläufig, wenngleich sie immer noch über dem Durchschnitt aller Erwerbstätigen liegt (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 47, 114); zweitens hat sich das Einkommen in dieser Berufsgruppe im Vergleich zu allen Erwerbstätigen überproportional verbessert (ebd., S. 116); drittens bedeutet Teilzeiterwerbsarbeit in der Frühen Bildung im Unterschied zu allen erwerbstätigen Frauen häufig vollzeitnahe Teilzeit (also keine prekäre Teilzeit), die darüber hinaus – in der Regel aufgrund der Vereinbarkeit von Familie und Beruf – erwünscht ist.

Allerdings zeigen Studien, dass für den Einstieg in diesen Beruf und für den Verbleib in der Kindertageseinrichtung qualitative Aspekte der Arbeit – wie etwa die Möglichkeit, sich selbst fachlich weiterzuentwickeln – eine sehr viel größere Rolle spielen als bislang in der stellenweise auf formale Beschäftigungsbedingungen verkürzten Debatte angenommen. Dies verwundert nicht, angesichts der Berufswahlmotive, die Absolventinnen und Absolventen einschlägiger Ausbildungs- und Studiengänge äußern. So stehen bei den Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern intrinsische Motive und

ein hohes fachliches Interesse im Vordergrund, zudem basiert die Berufswahl in der Regel auf einer bewussten Entscheidung und ist keine Verlegenheitswahl (Fiala u. a. 2017, S. 81). Dieses hohe Commitment mit dem Beruf zeigt sich auch im Durchschnitt aller Erzieherinnen und Erzieher (Schreyer u. a. 2014, S. 114). Und schließlich weist Barbara Dippelhofer-Stiem (2013) darauf hin, dass der Wunsch nach Verantwortungsübernahme und Karriere-möglichkeiten vor allem bei der jüngeren Generation von Fachkräften ausgeprägt ist.

Schaut man hingegen auf die – allerdings noch spärlichen – Befunde über Erzieherinnen und Erzieher, die das Arbeitsfeld verlassen wollen oder verlassen haben, dann zeigt sich, dass dieser Schritt häufig aufgrund der Unzufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit oder mit qualitativen Aspekten der pädagogischen Arbeit getan wird (Müller u. a. 2018, S. 34). So geht das Verlassen des Arbeitsfeldes auch mit der Suche nach beruflichen Perspektiven, nach fachlicher Weiterentwicklung und nach größeren Gestaltungsspielräumen einher. Damit verlassen jedoch gerade die gestaltungsfreudigen und innovationsfreudigen Fachkräfte dieses Arbeitsfeld relativ rasch wieder, wobei der Ausstieg auch von einer gewissen Enttäuschung und Resignation begleitet wird (ebd., S. 40).

Erhellend sind hierzu auch die Befunde von Belinda Aeschlimann u. a. (2018). Sie identifizieren als den wichtigsten Abwanderungsgrund für Beschäftigte in sozialen bzw. sozialpädagogischen Arbeitsfeldern die fehlenden beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten, die noch vor den formalen Beschäftigungsmerkmalen wie etwa dem Einkommen stehen. Dementsprechend zählen Erzieherinnen und Erzieher laut Mikrozensus 2017 zu den zehn weiterbildungsstärksten Berufsgruppen. Zugleich ist jedoch zu konstatieren, dass dieses Interesse an fachlich-inhaltlicher Weiterentwicklung noch nicht systematisch mit Personalentwicklungsmaßnahmen der Träger beantwortet wird.

Insgesamt sind also in diesem Arbeitsfeld derzeit zwei miteinander verbundene Muster zu beobachten: Einerseits der hohe Fachkräftebedarf, andererseits die damit einhergehende Anforderung, Fachkräfte nicht nur zu gewinnen, sondern auch langfristig zu binden. Hier setzt die vorliegende Studie an. Sie untersucht die Berufswege und die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten von Kita-Fachkräften in einer längerfristigen berufsbiografischen Perspektive: Was hält Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen? Was führt dazu, dass sie die Einrichtungen verlassen (wollen)? Wie sehen sie

selbst ihre beruflichen Möglichkeiten und wie gestalten sie ihren Berufsweg in der Einrichtung? Wo stoßen sie auf Unterstützung, wo auf Widerstände?

Die Studie konzentriert sich ausschließlich auf Berufswege in Kindertageseinrichtungen. Ausgeklammert bleiben Teilausstiege in die angrenzenden Bereiche des Kita-Systems wie Fachberatung, Verbände, Träger oder in eine selbstständige Tätigkeit. Hintergrund für diese Vorgehensweise war die Frage, wie es Fachkräften, Leitungskräften und Trägern gelingt, diesen Beruf nicht nur für eine begrenzte Zeit, sondern langfristig attraktiv zu gestalten.

Möglich wird eine solche Beobachtung vor allem dann, wenn man die Übergänge im Berufsverlauf beleuchtet. Deshalb fokussiert die Studie Einstiege in eine neue Stelle (Kapitel 3) ebenso wie die Ausstiegsneigung (Kapitel 4). An diesen Passagen werden die Reibungspunkte deutlich, die Fachkräfte zur Bearbeitung von berufsbiografischen Herausforderungen auffordern. Die Berufswege in Gänze werden in Kapitel 5 in den Blick genommen. Dort wird untersucht, welche Karrieremuster und Karrierepfade es derzeit in Kindertageseinrichtungen gibt und wie sich diese im Wechselspiel von Individuum und Organisation ausbilden. Die Studie schließt mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Befunde und einer Diskussion der Schlussfolgerungen.

## 2 Studiendesign und methodisches Vorgehen

Im Mittelpunkt der Studie steht die Frage, wie sich Berufswege von pädagogisch Tätigen in Kindertageseinrichtungen gestalten. Ausgehend von dieser Leitfrage wurden Einzelinterviews<sup>1</sup> (face-to-face) mit frühpädagogischen Fachkräften geführt. Der Begriff Fachkraft wird im Folgenden als Sammelbegriff für alle Personen verwendet, die eine pädagogische Tätigkeit ausüben und eine formale, einschlägige Qualifikation – unabhängig von ihrem Niveau – haben. Damit ist keine Bewertung der verschiedenen Qualifikationsprofile verbunden.

### 2.1 Erhebungsinstrumente, Felderschließung und Datenerhebung

Für einen ersten Zugang zum Thema Karriere in Kitas wurden explorative Vorgespräche mit Vertreterinnen und Vertretern aus der Ausbildung, von Trägern sowie von Gewerkschaften geführt. In diesen Gesprächen ging es darum, Einblicke in aktuelle Entwicklungen von Karrierepfaden und Karrieremustern sowie Ideen für die Gestaltung des Interviewleitfadens zu gewinnen.

Der Interviewleitfaden wurde im Rahmen eines internen Workshops entwickelt und beinhaltet den Ablauf des Interviews, die Einstiegsfrage sowie die Themenbereiche hinsichtlich der Bildungs- bzw. Erwerbsbiografie. Er gliedert sich in drei Teile:

1. Erzählstimulus („Sie sind ja aktuell als [Beruf] tätig. Erzählen Sie (...), wie sind Sie dazu gekommen? Wir sind an Ihrem ganzen beruflichen Weg interessiert.“)
2. immanente Nachfragen durch die Interviewenden (z. B. „Wie war das für Sie?“, „Wie ist es zu [...] gekommen?“, „Wie ging das dann weiter?“)

<sup>1</sup> Die Interviewzitate werden mit dem Berufsabschluss der Interviewten sowie mit ihrer Position in der Kindertageseinrichtung zum Befragungszeitpunkt gekennzeichnet. Die Zitate wurden sprachlich geglättet.

3. exmanente Nachfragen durch die Interviewenden (z. B. zu den Themen Fort- und Weiterbildung, Unterstützung, Gesamtbilanz und Zukunftsperspektiven) (Küsters 2009, S. 54–66; Witzel/Reiter 2012, S. 64–94)

Im Anschluss an das Interview wurden die Interviewpartnerinnen und -partner um die Beantwortung eines Kurzfragebogens zu ihren soziodemografischen Merkmalen gebeten. Abschließend erstellten die Interviewenden ein Protokoll bzw. Postskript. Gewonnen wurden die Interviewpartnerinnen und -partner durch einen Aufruf auf der Projekthomepage, über Twitter, verschiedene Newsletter sowie über das Netzwerk des WiFF-Projektes (z. B. gezielte Information von Trägern). Grundlage der Erstanfrage waren ein Brief und ein Informationsschreiben mit Auskunft zur Zielsetzung und für die Teilnahme an der Studie.

Die Aufrufe zur Beteiligung an der Studie stießen auf eine überraschend hohe Resonanz, insbesondere bei Einrichtungsleitungen. Das ermöglichte eine kriteriengeleitete Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner in mehreren Schritten (Helfferich 2009, S. 172–175): In erster Linie wurde nach der Position ausgewählt (Leitung, Fachkraft, Ergänzungskraft), dann nach Träger und Bundesland und schließlich nach personenbezogenen Kriterien wie Qualifikation. Die Datenerhebung fand als Face-to-Face-Interview im Zeitraum September 2019 bis Februar 2020 statt. Im Durchschnitt dauerten die Gespräche 60 Minuten. Die Interviews wurden vollständig transkribiert. Dabei kamen die Transkriptionsregeln in Anlehnung an Kuckartz (2007) zum Einsatz.

Als Erhebungsmethode wurde das problemzentrierte Interview (Witzel 2000; Witzel/Reiter 2012) gewählt, da dies sowohl narrative Elemente als auch konkrete thematische Relevanzsetzungen erlaubt und das Vorwissen der Interviewenden in einem dialogischen Interviewprozess einbezieht. Im Mittelpunkt standen die spezifischen Relevanzsetzungen der interviewten Fachkräfte. Insgesamt wurden 32 Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften in verschiedenen Positionen und mit unterschiedlichen Qualifikationen aus insgesamt elf Bundesländern geführt. Die Analyse orientierte sich an der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018, S. 97–121).

## 2.2 Beschreibung des Samples

Die meisten Befragten sind erwartungsgemäß Frauen; jede fünfte Person ist männlich (siehe Tab. 1). Die beiden größten Altersgruppen sind mit neun bzw. zehn Personen die 40- bis 50-Jährigen und die 50- bis 60-Jährigen. In die Altersgruppen der bis 30-Jährigen und der 31- bis 40-Jährigen gehören sieben bzw. sechs Personen. Entsprechend der Altersstruktur befindet sich die Mehrzahl der Befragten im späteren oder mittleren Erwerbsleben; lediglich sieben Personen sind seit maximal fünf Jahren im Beruf.

Etwa ein Drittel der Befragten hat einen einschlägigen Hochschulabschluss, etwas mehr als die Hälfte einen Fachschulabschluss (fast ausschließlich eine Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher). Einen einschlägigen Berufsfachschulabschluss haben drei Personen absolviert. Drei Interviewte sind sogenannte Quereinsteigerinnen bzw. Quereinsteiger, d. h. sie haben vor der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher eine fachfremde Berufsausbildung abgeschlossen.

In Vollzeit sind aktuell zehn Personen tätig, 22 arbeiten in Teilzeit (siehe Tab. 2). Die Mehrzahl der Fachkräfte arbeitet bei einem öffentlichen Träger, gefolgt von katholischen und sonstigen gemeinnützigen Trägern. Die kleinsten Gruppen stellen – mit jeweils drei Personen – die bei evangelischen und privat-gewerblichen Trägern tätigen Fachkräfte. Die Träger verteilen sich auf elf Bundesländer.



**Tab. 1: Interviewte nach soziodemografischen Merkmalen**

Persönliche Merkmale		Anzahl Interviewte
Alter	bis 30 Jahre	7
	31 bis 40 Jahre	6
	41 bis 50 Jahre	9
	51 bis 60 Jahre	10
Geschlecht	weiblich	26
	männlich	6
Höchster Berufsabschluss	Berufsfachschule (Kinderpflege, Sozialassistentz)	3
	Fachschule (Erzieher/in, Heilpädagoge/-in)	18
	Hochschule	11
Berufserfahrung	bis 5 Jahre	7
	ab 5 bis 10 Jahren	6
	ab 10 bis 20 Jahren	6
	ab 20 Jahren	13

Quelle: Eigene Darstellung; insgesamt (N)=32 Interviewte

**Tab. 2: Interviewpartnerinnen und Interviewpartner nach tätigkeits- und kitabezogenen Merkmalen**

Tätigkeits- und kitabezogene Merkmale		Anzahl Interviewte
Position	Leitung	8
	stellv. Leitung	4
	Gruppenleitung	6
	Fachkraft (offene Arbeit/Gruppendienst)	10
	Zweit- und Ergänzungskraft	4
Arbeitsumfang	Vollzeit	10
	Teilzeit	22
Träger	öffentlich	12
	privat-gewerblich	3
	evangelisch	3
	katholisch	7
	sonstiger frei-gemeinnützig	7
Größe der Einrichtung	≤ 70 Kinder	9
	> 70 Kinder	23

Quelle: Eigene Darstellung; insgesamt (N)=32 Interviewte

Der Großteil der Befragten arbeitet in Einrichtungen mit mehr als 70 Kindern. Auf die Frage hin, in welcher Position bzw. in welchen Funktionen die Fachkräfte in der Einrichtung tätig sind, geben zwölf die Position der Einrichtungsleitung oder der stellvertretenden Einrichtungsleitung an. Sechs weitere Personen sind als Gruppenleitungen tätig und vier Personen als Ergänzungskräfte. Weitere zehn Fachkräfte arbeiten in Gruppen oder gruppenübergreifend.

Neben den Positionen in der Kindertageseinrichtung wurden die Fachkräfte gebeten, aufgabenbezogene Schwerpunkte bzw. Funktionsstellen in ihrer Einrichtung anzugeben. Etwa die Hälfte der befragten Fachkräfte üben eine solche Funktionsstelle aus, zwei davon exklusiv bzw. ohne Angabe einer formalen Position in der Einrichtung. Folgende Aufgabenbereiche wurden benannt, wobei Mehrfachnennungen möglich waren: Praxisanleitung (acht Personen), Sprachförderkraft (fünf Personen), Förderung von Kindern mit Behinderung (zwei Personen) und Facherzieherin für Integration (eine Person).

Alles in allem spiegeln die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner die große Bandbreite der Personalstruktur in Kindertageseinrichtungen wider – wobei Männer, hochschulisch qualifizierte Fachkräfte und gruppenübergreifend tätige Personen im Sample überrepräsentiert sind. Auffällig ist, dass fast die Hälfte der Interviewten über eine akademische oder fachlich einschlägige Mehrfachqualifikation verfügt. Es ist demnach von einer positiven Selbstselektion der beteiligten Fachkräfte auszugehen. Die Altersverteilung ist hingegen vergleichsweise ausgewogen. Die Verteilung nach Trägern entspricht der Verteilung aller Fachkräfte, sofern nach öffentlich und freien Trägern differenziert wird. Unter den freien Trägern sind jedoch die katholischen Träger weniger stark vertreten als bei allen Kindertageseinrichtungen; die privat-gewerblichen Träger sind hingegen häufiger vertreten, als es die Grundgesamtheit aller Kitas erwarten ließe.

### 2.3 Auswertung der Interviews

Die Interviews wurden transkribiert, anonymisiert und schließlich computergestützt in MAXQDA ausgewertet (Rädiker/Kuckartz 2019). Das Auswertungsverfahren orientiert sich an der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz und folgt einem deduktiv-induktiven Vorgehen der Kategorienbildung (Kuckartz

2018, S. 95–121). Das Kategoriensystem entstand in Teamarbeit und u. a. durch gemeinsames Probecodieren am Material, dem sogenannten konsensuellen Codieren (Kuckartz 2018, S. 105). Es wurde ein Kategorienhandbuch bzw. -leitfaden erstellt, in dem alle Kategorien und ihre Beschreibungen sowie Anweisungen für die Codierenden enthalten sind (Kuckartz 2018, S. 38–40). Die Systematisierung und Strukturierung des Materials erfolgte anhand verschiedener Kategorien, so z. B. Verlaufs- bzw. Stationenkategorien, thematische (Haupt-)Kategorien, theoretische Kategorien in Anlehnung an das ARB-Modell und natürliche Kategorien (In-vivo-Codes).

Parallel zum Codierprozess wurde für jedes Interview eine Übersicht über den Biografieverlauf (z. B. Ausbildung, berufliche Stationen) und zentrale biografische Themen (z. B. Zukunftsperspektiven) erstellt. Diese Falldarstellung, in Form einer tabellarischen Chronologie des bildungs- und berufsbiografischen Verlaufs, beschreibt die einzelnen Stationen (z. B. Ausbildung/Studium, berufliche Stationen, Fort- und Weiterbildung) in einer zeitlichen Dimension und orientiert sich an dem ARB-Modell, d. h. es werden jeweils die Aspiration des Befragten, die Realisierungsschritte sowie die individuelle Bilanz angeführt (in Anlehnung an Kock/Witzel 1993, S. 21–22, S. 38–39; Witzel/Reiter 2012, S. 104–109). Anschließend wurden zur Vorbereitung der Analyse fallbezogene thematische Zusammenfassungen für einzelne Themen erstellt und in einer projekteigenen Forschungswerkstatt Materialauszüge diskutiert und analysiert.

### 3 Ist aller Anfang schwer? – Einstiege in Kitas

Pädagogische Fachkräfte erleben im Verlauf ihrer Berufsbiografie verschiedene Übergänge, beispielsweise von der Ausbildung in den Beruf oder bei Stellen- und Positionswechsel. Für die Fachkraft bedeutet ein solcher Übergang zunächst ein Pendeln zwischen Anpassung (Sozialisation) und Rollengestaltung (Individuation) (Brüggemann 2020, S. 29). Für die Trägerorganisation steht die organisationale Sozialisation im Fokus, d. h. ein „Prozess[,] der (...) Wissen, Fertigkeiten und [Kenntnisse], Regeln, Normen, Rollenerwartungen und Werte“ der Organisation an die Individuen vermittelt (Moser u. a. 2018, S. 26). Ein wichtiges Ziel organisationaler Sozialisation ist die Bindung an die Organisation bzw. das Commitment (Nerdinger 2014, S. 79f.).

Empirische Studien befassen sich bislang überwiegend mit dem Berufseinstieg, einer sogenannten Schlüsselphase der beruflichen Sozialisation (Messner/Reusser 2000, S. 167), wohingegen Übergänge im weiteren Berufsverlauf bislang weniger stark im Fokus stehen – zumindest für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. So zeigt die ÜFA-Studie beispielsweise verschiedene Spannungsfelder in der Einarbeitungsphase von Berufsanfängerinnen und -anfängern auf, deren unzureichende Bearbeitung zu Konflikten in den Teams und mit der Leitung und schließlich zu einem Ausstieg aus der Einrichtung führen (Müller u. a. 2018, S. 38). Beim Berufseintritt von einschlägig fach- und hochschulisch ausgebildeten Fachkräften in eine Kindertageseinrichtung wird in der AVE-Studie zwischen den Gruppen der „Zufriedenen“, der „Unzufriedenen“ und der „Ausbildungskritiker/innen“ unterschieden (Mischo u. a. 2016, S. 15f.). Daneben fokussiert die Studie TEAM-BaWü Einarbeitungsprozesse insbesondere von einschlägig hoch qualifizierten und nicht einschlägig qualifizierten Fachkräften. Sie weist darauf hin, dass kaum transparente und auf die Vorkenntnisse zugeschnittene Einarbeitungskonzepte vorliegen und u. a. personelle Engpässe in der Einrichtung sowie Zeitknappheit die jeweilige Einarbeitungsphase erschweren, weshalb die Fachkräfte zum Teil einen „Einarbeitungschock“ erleben (Weltzien u. a. 2016, S. 190f.).

Das subjektive Erleben der Fachkräfte in der Phase des Einstiegs in eine neue Kindertageseinrichtung wirkt sich nicht unerheblich auf den weiteren Verbleib in der Einrichtung oder auf einen Stellenwechsel bzw. Ausstieg aus. Besonders stark ist mit Eintritt in die Kindertageseinrichtung der sozialisierende Einfluss der Kolleginnen und Kollegen. Die Integration neuer Fachkräfte wird im Allgemeinen als Führungsaufgabe verstanden (Moser u. a. 2018, S. 79f.). In der Kindertageseinrichtung ist sie jedoch eher eine Gemeinschaftsaufgabe, in die das gesamte Team eingebunden wird (Geiger 2019, S. 70) und die sich als Aushandlungsprozess im Team gestaltet (Müller u. a. 2018, S. 37f.; Klaudy u. a. 2016, S. 52f.). Neben diesen informellen Prozessen der Sozialisation spielen Einarbeitungsinstrumente im Sinne formaler Sozialisation eine zentrale Rolle (Nerdinger 2014, S. 76–79). Empirische Untersuchungen zeigen, dass in drei von zehn Kindertageseinrichtungen ein Einarbeitungskonzept für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fehlt (Geiger 2019, S. 69), wenngleich ein Anstieg im Vergleich zu den Ergebnissen der AQUA-Studie festzustellen ist (Schreyer u. a. 2014, S. 169).

Betrachtet man Übergänge – und damit auch Einstiege in eine neue Stelle –, dann geraten Herausforderungen, die mit dieser Phase einhergehen können, sowie deren Bearbeitung und Bewältigung in den Blick. Daran schließt sich die Frage an, wie diese Einstiegssituationen begleitet und mit welchen Maßnahmen sie flankiert werden können. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Frage nachgegangen, auf welche Schwierigkeiten Fachkräfte in diesen Einstiegsphasen stoßen, wie diese in den Einrichtungen und von den Einsteigerinnen und Einsteigern selbst bearbeitet werden und welche Strategien sich als unterstützend erweisen.

#### 3.1 Theoretische Rahmung

Zu Übergängen im Lebens- oder Berufsverlauf liegen eine Vielzahl theoretischer Erklärungsansätze aus der Soziologie, Sozialpsychologie und Entwicklungspsychologie vor. Übergänge werden in diesen Ansätzen als Statuspassage (Glaser/Strauss 1971), als Transition (Welzer 1993; Bergmann u. a. 2012), als ökologischer Übergang (Bronfenbrenner u. a. 1981) oder als Entwicklungsaufgabe (Havighurst 1972) konzipiert. Darüber hinaus besteht eine gewisse Nähe „zur Forschung über Krisenbewältigung und Resilienzforschung“ (von Felden/Schiener

2010, S. 36), wie etwa zu dem Ansatz der kritischen Lebensereignisse von Sigrun-Heide Filipp und Peter Aymanns (Filipp/Aymanns 2010).

Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie Lebensläufe als eine Abfolge von Übergängen beschreiben, wobei diese zum Teil parallel ablaufen oder sich überschneiden können. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht darin, dass Übergänge „sensible Phasen“ im Lebensverlauf darstellen, in denen die Übergängerinnen und Übergänger aus ihrem gewohnten sozialen Umfeld heraus- und in ein neues soziales Umfeld eintreten. „In allen Ansätzen wird herausgestellt, dass es durch den Übergang zu Veränderungen in der sozialen Lebenssituation der ‚Übergänger‘ kommt, die das bisherige Gleichgewicht im Personal-Umwelt-Gefüge in seinen verschiedenen Dimensionen (Handlungen, Rollen, Interaktionen, Kompetenzen, Deutungen u. v. m.) irritieren oder sogar erschüttern können und mit Anpassungsleistungen auf Seiten des Individuums beantwortet werden müssen“ (Fuchs-Rechlin u. a. 2017, S. 11). Hierin liegen Entwicklungschancen für das Individuum, aber auch Entwicklungsrisiken, denn zum einen stellen Übergänge die Möglichkeit für beschleunigte Lernprozesse dar, zum anderen aber bergen sie prinzipiell das Risiko des Scheiterns in sich.

Im Hinblick auf die Organisation stellt sich die Frage, inwiefern Übergänge begleitet und die Bearbeitung von Spannungsfeldern im Personal-Umwelt-Gefüge, die im Übergang entstehen, unterstützt werden können. In diesem Zusammenhang betont Thorsten Bührmann, dass es sich bei der Bearbeitung von Übergangssphänomenen um wechselseitige soziale Prozesse handelt (Bührmann 2008, S. 38), bei denen es sowohl um die Bemühungen bzw. Anstrengungen des Individuums (Individualisation) als auch um die Aktivitäten und Maßnahmen aufseiten der Organisation (organisationale Sozialisation) geht (Nerdinger 2014, S. 76–79).

Einarbeitungskonzepte können vor diesem Hintergrund als organisationale Strategien der Bearbeitung von Übergangssphänomenen interpretiert werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bei der Einführung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter neben der fachlichen Einarbeitung (Qualifizierungsaspekt) auch die soziale Eingliederung (Sozialisationsaspekt) eine wichtige Rolle spielt (Kraler 2008, S. 6). Die folgende Analyse knüpft an das Konzept von Übergängen als sensible Phasen an, in dem der Blick auf die potenziellen Konfliktfelder, die im Einstieg in eine neue Stelle entstehen, sowie auf deren Bearbeitung durch die Fachkräfte einerseits und

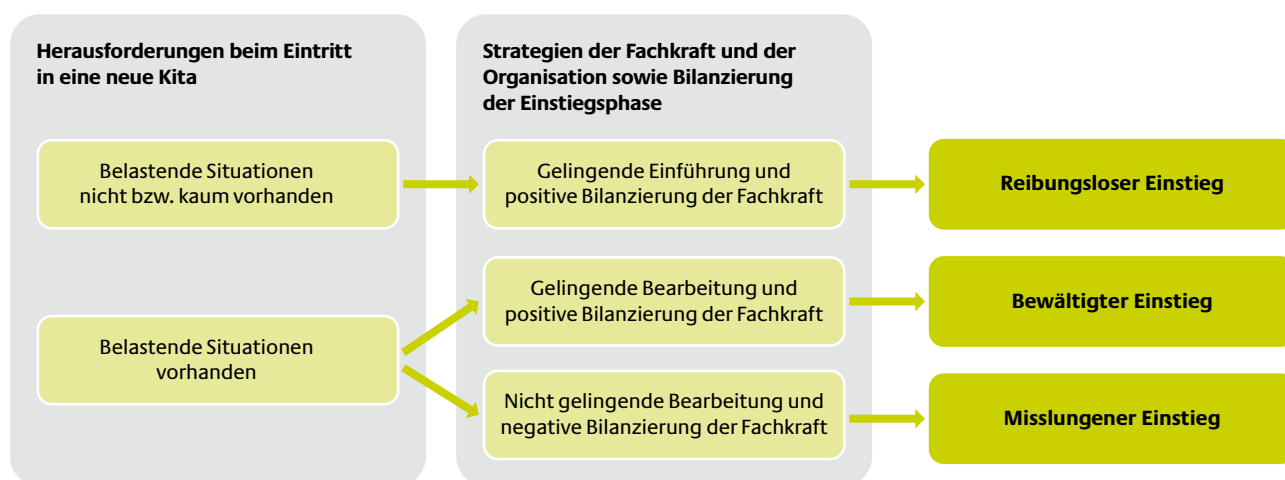
die Organisation (Träger, Leitung, Teams) andererseits gelenkt wird.

### 3.2 Unterschiedlich erlebte Einstiegsphasen – Strategien und Bilanzierungen

Die Beschreibungen der interviewten Fachkräfte zu ihren Einstiegen in eine neue Stelle oder Position deuten auf ein breit erlebtes Spektrum von Übergangserfahrungen hin; sie reichen von „*ich hatte quasi eine Eingewöhnung*“ über „*ich habe mich hier gleich wohlfühlt*“ bis hin zu „*ich bin ins kalte Wasser geschubst worden*“. Nimmt man eine Systematisierung der in den Interviews vorgefundenen Einstiegsituationen – also sowohl Berufseinstiege als auch Einstiege im Berufsverlauf – vor, dann lassen sich prinzipiell drei Varianten unterscheiden: reibungslose Einstiege, bewältigte Einstiege und misslungene Einstiege (siehe Abb. 1).

Der Merkmalsraum für diese Typisierung beinhaltet zum einen spezifische Herausforderungen in der Einstiegsphase (Kuckartz 2018, S. 146f.). Zum anderen umfasst er die Bearbeitungsstrategien der Fachkräfte sowie die Unterstützungsleistungen der Institution Kindertageseinrichtung und der Trägerorganisation, die von den Fachkräften retrospektiv bilanziert werden.

Abb. 1: Unterschiedlich erlebte Einstiegsphasen im Berufsverlauf



Quelle: Eigene Darstellung

### 3.2.1 Reibungsloser Einstieg in eine neue Einrichtung

Zu dieser Gruppe gehören Personen, die sich in unterschiedlichen beruflichen Phasen und beruflichen Positionen befinden. Von reibungslosen Einstiegen berichten also Berufseinsteigerinnen und -einsteiger ebenso wie Aufsteigerinnen und Aufsteiger oder jene, die ihre Stelle wechseln. Von den Fachkräften mit reibungslosen Einstiegen werden erwartungsgemäß kaum Probleme, Konflikte oder Spannungen thematisiert. Sie scheinen grundsätzlich mit ihren Einrichtungen zufrieden zu sein (z. B. mit den Arbeitsbedingungen).

In der Analyse wurde danach gefragt, was dazu beiträgt, dass diese Fachkräfte rückblickend die Einstiegsphase in eine neue Einrichtung als gelungen bilanzieren. Dabei zeigt sich, dass die Bilanz dann positiv ausfällt, wenn die Fachkräfte vom Team und der Einrichtungsleitung (bzw. den -leitungen) begleitet wurden, wenn sie Unterstützung vonseiten des Trägers sowie eine offene Haltung v. a. im Team gegenüber Neuen und Neuem erfahren haben. Einen positiven Einfluss auf einen gelingenden Einstieg haben also informelle Prozesse, wie etwa unterstützende Teamprozesse und eine fachliche Begleitung, z. T. aber auch formale Prozesse der Sozialisation, wie z. B. Einarbeitungskonzepte für Führungskräfte. Die Begleitung des Einstiegs innerhalb der Einrichtung orientiert sich am individuellen Einarbeitungsbedarf der Fachkräfte, an ihrer Berufserfahrung und an der angestrebten Position, z. B. vertikaler bzw. horizontaler Wechsel.

Die folgenden Aspekte werden in den weiteren Ausführungen anhand von Interviewzitate näher beleuchtet: die Begleitung durch die Einrichtung und den Träger, der individuelle Bedarf an fachlicher Begleitung und der Einfluss einer positiven Lernkultur im Team auf die Integration neuer Kolleginnen und Kollegen.

#### *Begleitung durch das Team und bedarfsgerechte Einarbeitung*

In den Beschreibungen der Fachkräfte ohne Leitungsaufgaben erhalten sowohl die Einrichtungsleitung(en) als auch die Teamkolleginnen bzw. -kollegen einen besonderen Stellenwert. So beschreibt eine junge Fachkraft, dass sie sich nach einem Trägerwechsel „gleich wohlgefühlt“ hat in der neuen Einrichtung und betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung und die Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen:

*Am Anfang wurde ich von meiner Kollegin noch ein bisschen unterstützt und begleitet. Da durfte ich noch nicht mit den Zweijährigen alleine essen, weil die mich ja noch nicht kannten. Das kam dann erst mit der Zeit, so [nach] vier bis sechs Wochen. Und dann haben die mir vertraut mit den Kindern. Sie haben mir schon auch gesagt, wenn ich was falsch mache, oder mir auch Tipps und Rat gegeben. Ich habe auch viel gefragt, wie das hier läuft, habe mich sehr interessiert dafür. (Erzieherin, Fachkraft)*

Neben einer Einführung in den pädagogischen Alltag und einer sukzessiven Verantwortungsübernahme sind zu Beginn das Kennenlernen und der Vertrauensaufbau im Kleinteam hinsichtlich der fachlichen Arbeit zentral.

Interesse und eine entsprechende Bereitschaft auf beiden Seiten sind förderlich – das wird im vorherigen Beispiel durch die Nachfragen der neuen Fachkraft einerseits sowie am Feedback und der Hilfestellung der Kolleginnen andererseits deutlich. In weiteren Interviews zeigt sich, dass die Begleitung durch die Kolleginnen und Kollegen z. B. auch unter dem Aspekt „sich Sicherheit holen“ von Bedeutung ist.

Fachkräfte sind, unabhängig von ihrer Berufserfahrung, auf eine Begleitung in der Einstiegsphase angewiesen, denn auch erfahrene Kolleginnen und Kollegen benötigen u. a. eine Orientierungs- und Kennenlernphase in der neuen Einrichtung. Allerdings variiert der Begleitungszeitraum je nach Berufserfahrung der Fachkräfte sowie entsprechend ihrer individuellen und sozialen Ressourcen (Schubert/Knecht 2015, S. 7f.; Witzel 2001, S. 345). Eine Fachkraft formuliert dies folgendermaßen:

*Da gibt es ein Kernteam, (...) die machen das schon ewig und sind ganz alte Hasen. Und ich hatte den Vorteil, dass ich da halt schon [mehrere Jahre] war, wegen unserem Kind. Und wir kennen uns da schon, (...) ich bin da ganz schnell reingerutscht, also das war völlig okay. (Erzieher, Fachkraft)*

Die benötigten Ressourcen liegen in diesem Fall in den vorherigen Kontakten sowie in der Zusammenarbeit mit berufserfahrenen Kolleginnen und Kollegen bzw. in dem beständigen Team mit geringer Fluktuation. Diesbezüglich zeigt sich, dass unmittelbar nach einer relativ kurzen Einführung das Arbeiten auf Augenhöhe mit den Kolleginnen und Kollegen stattfindet und eine zeitnahe Integration dieser neuen Fachkraft in den Arbeitsalltag vermutlich auch vorausgesetzt bzw. erwartet worden war.

### *Rolle der Leitungskraft und des Teams bei den Eingliederungsprozessen*

Neben der fachlichen Begleitung hat die Offenheit des Teams gegenüber Neuen und Neuem ebenfalls einen Einfluss auf den gelingenden Einstieg der neuen Fachkraft, und das unabhängig von deren Berufserfahrung. In diesem Fall wird die neue Fachkraft als zusätzliche Ressource im Sinne von Innovation und nicht als Bedrohung wahrgenommen, was auch als Teamrezeptivität verstanden wird – d. h. neue Fachkräfte „regen die Teamreflexion an, deren Wissen wird genutzt und sie werden akzeptiert“ (Moser u. a. 2018, S. 81).

Im Folgenden beschreibt eine junge Fachkraft ihre Begegnung mit einem sehr offenen und neugierigen

Team, das bereit ist, eigene Handlungsrouninen zu hinterfragen. Sie hebt deren „Lernkultur“ hervor, die auch durch die Leitung „sehr geprägt“ wurde:

*Die waren unheimlich offen. Also, ich glaube (...), dass das wirklich die Leitung damals sehr [vorgelebt] hat und mitgetragen hat. Die waren sehr neugierig. Es war ein Team mit einem relativ hohen Durchschnittsalter. (...) Die haben viele Sachen hinterfragt und die waren auch super offen für Fragen, die ich mitgebracht habe. Es ist mir eigentlich nie passiert, dass, wenn ich gefragt habe, „wieso macht ihr das so und so?“, [geantwortet wurde] „na, weil wir das schon immer so machen“. Ich hatte immer das Gefühl, die denken sich was dabei und reflektieren das (...) auch. [Dafür haben sie aber auch] viel gefordert. Das war so ein gegenseitiges Fordern, Geben, Nehmen. [Und] ich glaube, das hat einfach auch diese Lernkultur so gefördert. (Erzieherin/Kindheitspädagogin/Heilpädagogin, Einrichtungsleitung/Förderung von Kindern mit Behinderung)*

Eine zentrale Aufgabe der Leitungskraft kann somit in der Anleitung zum Lernen (leading learning) und in der Förderung von Teamreflexion (Aufgabenreflexivität und soziale Reflexivität) gesehen werden (Moser u. a. 2018, S. 99f.; Strehmel 2017, S. 66). Deutlich wird in dieser Beschreibung die Bedeutung der Team- bzw. Einrichtungskultur, so die Offenheit gegenüber Unterschiedlichkeit und Veränderungen (vgl. z. B. Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014b). Konfliktpotenziale zwischen den Generationen bzw. zwischen den berufsunerfahrenen und berufserfahrenen Fachkräften zeigen sich jedoch auch in dieser Studie (siehe Kap. 3.2.3; Fuchs-Rechlin/Müller 2019; Altermann u. a. 2015).

### *Rolle formaler Sozialisation in der Einarbeitungsphase*

Ein weiterer Aspekt, der von den Fachkräften als unterstützend in der Einstiegsphase wahrgenommen wird, bezieht sich auf die Einarbeitung auf der Organisationsebene. Insgesamt finden sich Hinweise auf folgende Einarbeitungsinstrumente im Sinne einer formalen Sozialisation (Nerdinger 2014, S. 76–79) in den Interviews: kollektive Angebote für neue Fachkräfte beim Träger (z. B. Tag der neuen Mitarbeitenden), Einarbeitungsangebote für Einrichtungsleitungen (u. a. Leitungssupervision, Mentoring) sowie Materialien zur Orientierung bzw. Informationsmaterialien (Einarbeitungsordner u. v. m.). Eine Teilnahme an Angeboten für neue Fachkräfte wird zwar grundsätzlich von den Einsteigerinnen und Ein-



steigern befürwortet und positiv bewertet, sie ist jedoch stellenweise nur eingeschränkt möglich, etwa aufgrund von personellen Engpässen in der Einrichtung.

Insbesondere Führungskräfte thematisieren Einarbeitungsangebote bzw. -vorgaben des Trägers. Es entsteht der Eindruck, dass eine qualifikationsbezogene, vom Träger geregelte Einarbeitung vorrangig für Führungskräfte etabliert ist und nicht für das gesamte pädagogische Personal – dessen Einarbeitung in der Regel in der Verantwortung der Leitung der Kindertageseinrichtung und des Teams liegt. So werden in Bezug auf die Einarbeitung der Führungskräfte spezifische Möglichkeiten benannt, z. B. eine Leitungsqualifizierung beim Träger, ein einjähriges Mentoring, Leitungssupervision oder regelmäßige Leitungstreffen. Dazu beschreibt eine berufserfahrene Fachkraft, die auf eine Leitungsstelle wechselt, dass sie u. a. von dem Qualifizierungsangebot des Trägers für Führungskräfte profitiert hat:

*Und ich habe dann auch noch vom Träger einen Leitungs-crashkurs [bekommen], der mir geholfen hat, mich hier auch besser zu organisieren. (...) Es waren insgesamt [ca. zehn]Tage. Also, nicht nur so ein Tag, sondern (...) das war schon sehr intensiv und hat alle Bereiche abgedeckt: (...) die eigene Person, die Teamführung, das pädagogische Konzept, die Organisation des Büros. Das war so ein Kompaktpaket; (...) ich [finde es] super (...), dass wir da diese Unterstützung bekommen haben (...), also davon habe ich wirklich profitiert. (Erzieherin, Leitung)*

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass eine Begleitung auf Einrichtungs- und Trägerebene, eine auf den individuellen Bedarf der Fachkraft abgestimmte Unterstützung sowie eine positive Lernkultur in der Einrichtung reibungslose Einstiege befördern. Dabei werden u. a. zwei Aspekte deutlich: Die Integration neuer Fachkräfte liegt zwar in der Verantwortung der Führungskraft, sie gelingt jedoch nicht ohne das Team der Einrichtung. Und: Übergänge müssen auch für berufserfahrene Fachkräfte gezielt gestaltet werden. Diese sind etwa bei der Übernahme neuer Aufgaben ebenfalls auf die Unterstützung des Teams, der Einrichtungsleitung und des Trägers angewiesen, und zwar unter Einbezug ihrer personalen Ressourcen. Denn auch für „alte Hasen“ kann das „Wasser kalt“ sein.

### 3.2.2 Bewältigter Einstieg: nicht reibungsloser Einstieg und gelingende Bearbeitung

In der Gruppe der Fachkräfte mit „bewältigtem Einstieg“ finden sich Personen, deren Einstieg in die neue Stelle

zwar von Herausforderungen begleitet war, welche jedoch konstruktiv bewältigt werden konnten. In Bezug auf Bewältigungsaufgaben in der Einstiegsphase fällt auf, dass sich die verschiedenen Aspekte im Berufsverlauf wiederholen bzw. dass sich Fachkräfte mit einem Einrichtungswechsel erneut damit konfrontiert sehen. Hierzu zählen das Einfinden in den Arbeitsalltag, der Beziehungsaufbau zu Kindern und Eltern, die Teamintegration und die Bewältigung neuer Aufgaben. Die Rollenfindung und die Bewältigung neuer Aufgaben spielen insbesondere bei den Fachkräften eine Rolle, die eine neue formale Position einnehmen oder einen fachlichen Schwerpunkt übernehmen (siehe Kap. 5).

Betrachtet man Einstiege, die nicht reibungslos verlaufen, dann zeigen sich hierfür typische Herausforderungen, z. B.: zu viel oder zu wenig Verantwortung, Schwierigkeiten mit der Leitung und Konflikte im Team, Unzufriedenheit hinsichtlich inhaltlich-fachlicher Themen (beispielsweise pädagogisches Konzept), geringe Gestaltungsmöglichkeiten, Belastungen mit der Altersgruppe oder bezüglich des Sozialraums, schwierige räumliche Bedingungen oder hoher Personalbedarf. Bewältigte Einstiege lassen sich ebenso wie reibungslose Einstiege bei Fachkräften in allen Berufsphasen und mit allen Qualifikationsprofilen beobachten. Im vorliegenden Sample finden sich solche Einstiege jedoch insbesondere bei Fachkräften, die eine Leitungsposition übernommen haben.

Die Herausforderungen in den Einstiegsphasen sind zum Teil auch auf quantitative Belastungsfaktoren zurückzuführen (z. B. auf Zeitdruck und Stress bei der Erledigung vieler Aufgaben), vor allem jedoch auf qualitative. In diesen Fällen sind die Aufgaben oder Situationen komplex oder emotional belastend, was zu einer Überforderung führen kann (Gebhardt/Quach 2020, S. 9) – etwa ein schwieriges Teamklima bzw. Konflikte im Team oder ein neues Aufgabenprofil durch einen Positionswechsel. Eine mögliche Interpretation ist, dass in diesen Fällen das Person-Umwelt-Gefüge wieder in Balance gebracht werden muss (Filipp/Aymanns 2010).

Insgesamt ordnen die Fachkräfte retrospektiv die Herausforderungen, die sie mit Unterstützungsleistungen meistern konnten, als Chance ein: Die Fachkraft erlebt v. a. Unterstützung durch bestimmte Akteure, z. B. wichtige Kollegen oder Vorgesetzte; eine Überforderung oder ein Konflikt sind bearbeitbar im Zusammenspiel von Fachkraft und Einrichtung, als wechselseitiger Prozess, und die Fachkraft scheint mit der Situation in der Kita

bzw. beim Träger grundsätzlich zufrieden zu sein (vgl. Züchner u. a. 2018, S. 42). Zu diesen die Zufriedenheit fördernden Aspekten zählen etwa das pädagogische Konzept der Einrichtung, die Zusammenarbeit mit der Leitungskraft bzw. dem Vorgesetzten sowie allgemein die Arbeitsbedingungen beim Träger.

### *Bedeutsamkeit eines Startbegleiters in der Einstiegsphase*

Die Unterstützung durch einen zuständigen „Startbegleiter“ (Moser u. a. 2018, S. 88) ist für die Bewältigung von Herausforderungen in der Einstiegsphase essenziell. Je nach formaler oder fachlicher Position können verschiedene Akteure in der Organisation als Startbegleiter fungieren. So berichten Leitungskräfte z. B. von verschiedenen Ansprechpartnerinnen und -partnern auf Trägerebene als Unterstützung (u. a. Referatsleitung, Fachberatung), Fachkräfte in der Gruppenleitung vor allem von der Einrichtungsleitung; Fachkräfte im Gruppendienst sowie Zweit- bzw. Ergänzungskräfte berichten von der Unterstützung und dem Zuspruch durch eine Kollegin oder einen Kollegen bzw. durch das Team. Die folgende Aussage eines Berufsanfängers, der unmittelbar die Gruppenleitung als Krankheitsvertretung übernimmt, unterstreicht die Bedeutung der Einrichtungsleitung in einer „turbulenten“ Einstiegsphase:

*[Es war] relativ problemlos dadurch, dass ich die Kita ja auch schon kannte. (...) Und die Leitung kannte ich durch [ein] Praktikum. (...) Ich habe viel Unterstützung bekommen und ich kann jederzeit Unterstützung verlangen. Ich kann jederzeit zu meiner Leitung hingehen, also besser geht's eigentlich nicht. [Es] war eigentlich nur meine Leitung, die da war, aber es hat vollkommen gereicht. Ich habe hier natürlich noch Kollegen, mit denen ich mich auch austausche, aber mehr brauchte ich eigentlich gar nicht. (Erzieher, Zweitkraft)*

In diesem Fall wendet sich die Fachkraft an den fachlichen Vorgesetzten und erhält Unterstützung, fordert diese also aktiv ein bzw. mobilisiert sie. Das Team und andere Ressourcen – wie die Kenntnis der Einrichtung – scheinen weitere unterstützende Faktoren zu sein, um die herausfordernde Einstiegssituation als Gruppenleitung in Vertretung zu meistern. Insgesamt wird die Bedeutung einer bestimmten Bezugsperson anschaulich, die die Einarbeitungsphase aktiv begleitet und hierfür zeitliche Ressourcen bereithält.

Neben Personen in der Kita oder beim Träger spielen in den Einstiegsphasen weitere Sozialisationsinstanzen

eine besondere Rolle, z. B. Familie und Freunde; sie werden als große emotionale Stütze erlebt.

### *Zusammenspiel zwischen Fachkraft und Einrichtung: geteilte Verantwortung*

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Bewältigung von Herausforderungen ist der wechselseitige Prozess zwischen Fachkraft und Einrichtung. Die Bearbeitung von Herausforderungen, z. B. in der unmittelbaren pädagogischen Arbeit oder bei einem Konflikt im Team, liegt somit in der geteilten Verantwortung zwischen Einsteigerinnen bzw. Einsteigern und den pädagogischen Fachkräften in der Einrichtung. So schildert eine Fachkraft zunächst Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit mit der Altersgruppe, z. B. hinsichtlich der Kommunikation mit den Kindern in der Einrichtung. Sie hat einen transparenten und offensiven Umgang damit und fordert diesbezüglich „viel Rückmeldung“ ein:

*[Die Einarbeitung] hat schon [das erste Jahr gedauert] und man hat das ja gar nicht so gemerkt, wie man sich verändert hat (...). Ich habe mir immer ganz viel Rückmeldung [von meiner Gruppenkollegin direkt und auch von der Leitung] geholt und hab das auch eingefordert, weil selber merkt man das ja gar nicht. (Erzieherin/Heilpädagogin, Leitung)*

Neben dem intensiven Austausch mit der Teamkollegin und der Leitung wirken sich weitere Bedingungen positiv auf die anfänglichen Zweifel und Unsicherheiten dieser Fachkraft aus. Sie nennt u. a. die Unterstützung durch die Fachberatung sowie die Tatsache, dass die Einrichtung neu eröffnet wurde: „Da haben alle neu angefangen; das war dann auch der Vorteil, nicht in ein fertiges System reinzukommen“.

Nicht zuletzt können schwierige Teamsituationen zu einem belastenden Einstieg führen. Eine Fachkraft resümiert diesbezüglich: „Das war eine harte Zeit, aber ich habe da viel gelernt“ (Erzieherin/Heilpädagogin, Förderung von Kindern mit Behinderung). Ein Konflikt mit ihrer Kollegin entzündet sich an unterschiedlichen pädagogischen Orientierungen. Sie führt hierzu aus:

*Ich hatte auch schwere Zeiten. Ich habe auch eine Konstellation gehabt mit einer Kollegin, das ging gar nicht. (...) Irgendwann [habe ich] zu meiner Chefin gesagt: „Wenn du das nicht änderst, gehe ich“. (...) Dieser Konflikt in dem Zweierteam hat sich dann aufgelöst, indem wir (...) nicht mehr als Zweierteam gearbeitet haben. Heute können wir mittlerweile gut zusammenarbeiten, wenn wir [es tun müssen]. [Im] Zweierverbund [hat es nicht*



*funktioniert], weil wir sehr unterschiedliche Ansichten hatten und auch Sichtweisen.*

Diese Fachkraft wendet sich hilfeschend an die Leitung und macht deutlich, dass sie sich eine weitere Zusammenarbeit mit der Kollegin im Zweierteam nicht vorstellen kann. Ihre vorherigen Versuche der Konfliktbearbeitung mit der Kollegin sind gescheitert. Vermutlich deshalb fordert sie vehement eine Veränderung als Bedingung für ihren Verbleib in der Einrichtung, wodurch die Leitungskraft sicher auch unter Druck gerät. Im Ergebnis erlebt sich die Fachkraft in ihrem Handeln bzw. in ihrer Forderung als wirksam, da die Leitung auf ihre Forderungen eingeht und die Kleintteams neu zusammensetzt. Das ist ein Lösungsweg, der einen eher strategischen Umgang mit akut nicht lösbaren Konflikten veranschaulicht.

Alles in allem wird deutlich, dass nicht reibungslose Einstiegsphasen durch das Zusammenwirken zwischen Fachkraft und Einrichtung bzw. Trägerorganisation, also in geteilter Verantwortung, konstruktiv bearbeitet werden können. Die Bewältigungs- bzw. Entwicklungsaufgaben sind unabhängig von der Berufsphase und beziehen sich zum Teil auf quantitative, insbesondere jedoch auf qualitative Belastungsfaktoren. Förderliche Aspekte für die Bearbeitung von Problemlagen sind die Unterstützung durch einen Startbegleiter bzw. eine Bezugsperson innerhalb und außerhalb der Organisation, eine grundsätzliche Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen in der Einrichtung bzw. beim Träger sowie entsprechende Ressourcen der Fachkraft und der Einrichtung. Dabei wird v. a. die Bedeutung offensiver, mobilisierender bzw. aktivierender, lösungsorientierter und transparenter Bearbeitungsstrategien auf beiden Seiten deutlich.

### **3.2.3 Misslungener Einstieg: nicht reibungsloser Einstieg und nicht gelingende Bearbeitung**

Als Grund für misslungene Einstiege werden sowohl quantitative als auch qualitative Belastungsfaktoren (siehe Kap. 3.2.2) und belastende Arbeitsbedingungen genannt (Gebhardt/Quach 2020, S. 9). Belastende Arbeitsbedingungen sind z. B. schwierige räumliche Begebenheiten, ein hoher Anteil an sozial benachteiligten Familien oder ein erhöhter Personalbedarf.

Unter den Fachkräften mit misslungenen Einstiegen sind vergleichsweise viele in den ersten Berufsjahren, die mit zum Teil spezifischen Problemkonstellationen konfrontiert werden. Typische Herausforderungen von Berufsanfängerinnen und -anfängern sind bei-

spielsweise das Einfinden in den Berufsalltag oder die Konfrontation mit Generationenkonflikten (vgl. Fuchs-Rechlin/Müller 2019). Auch Schwierigkeiten mit unangemessenem Verhalten von Kolleginnen und Kollegen gegenüber Kindern werden von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern vergleichsweise häufig thematisiert. Es fallen auch Überforderungs- und Unterforderungssituationen auf. Letztere werden ausschließlich von akademischen Fachkräften angedeutet, beispielsweise geringe Gestaltungsspielräume.

In späteren Einstiegsphasen tragen u. a. bestimmte Positionen (wie Springerkraft) sowie Kontroversen in Bezug auf das pädagogische Konzept oder die mangelnde Kommunikation des Trägers über Personalveränderungen zu einem herausfordernden Einstieg bei Fachkräften bei. Im Ergebnis wechseln einige von ihnen zeitnah bzw. perspektivisch die Stelle, andere steigen temporär aus der Kita aus (siehe Kap. 5).

Einstiegsphasen scheitern, wenn die Fachkräfte neben quantitativen und qualitativen Belastungsfaktoren auch belastenden Arbeitsbedingungen ausgesetzt sind, wenn keine ausreichenden Möglichkeiten bedarfsgerechter Unterstützung bestehen bzw. diese nicht greifen und wenn sich Anforderungen so kumulieren, dass es schließlich zu einer Überlastung kommt. Im Folgenden werden drei Konstellationen bzw. Einflussgrößen näher betrachtet, die eine nicht zufriedenstellende Bearbeitung im Umgang mit herausfordernden Einstiegsphasen in den Blick nehmen. Diese beziehen sich auf eine Überforderung der Fachkraft trotz Unterstützung, auf eine Überlastung durch die Häufung von Problemlagen sowie auf das nicht gelungene Commitment zwischen Person und Organisation, bedingt durch die intransparente Kommunikation vonseiten der Organisation in der Bewerbungs- und Einstellungsphase.

#### *Nichtpassung von Handlungsmöglichkeiten und Handlungsanforderungen*

Einstiegsituationen werden dann erschwert bzw. können dann scheitern, wenn individuelle Unterstützungsleistungen nicht ausreichend greifen. Eine Berufsanfängerin beschreibt in diesem Zusammenhang belastende Arbeitsbedingungen in einer Kindertageseinrichtung in einem „sozialen Brennpunkt“, die zu einer Überforderung führen:

*Das ist mir so nahegegangen, dass ich (...) gemerkt habe, dass ich krank werde. Nach vielen Gesprächen mit der Leitung und auch einem Supervisor habe ich einfach für*

*mich festgestellt: funktioniert nicht. Ich bin noch nicht stark genug, nicht gefestigt genug, bin noch nicht abgebrüht genug, um das abzuschütteln und sagen zu müssen: „Hier im Kindergarten tue ich mein Aller-, Allerbestes und gebe [den Kindern] Sicherheit und Geborgenheit, und was danach passiert, kann ich nicht hundertprozentig beeinflussen. (Erzieherin, Gruppenleitung)*

Die Anforderung in der Einrichtung scheint v. a. auf emotionaler Ebene (noch) zu herausfordernd für diese Fachkraft zu sein. Der „Realitätsschock“ (Nerdinger 2014, S. 75f.) erschüttert ihr Selbstvertrauen, führt zu einer großen Verunsicherung und der Beendigung der Tätigkeit zum Ende der Probezeit durch die Fachkraft. Trotz anfänglicher intensiver Unterstützung durch die Leitung und einen Supervisor ist die Situation für sie nicht zu bewältigen. Ein sozialisierender und stabilisierender Einfluss von Kolleginnen und Kollegen in informeller Art und Weise wird von der Fachkraft nicht thematisiert.

Gerhard Blickle weist bezüglich der Personalauswahl auf die Bedeutung der Passung zwischen den Anforderungen der Tätigkeit und den Qualifikationen der Person hin (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse) (Blickle 2014a, S. 242). Insgesamt wird also einerseits die Verantwortung der Institution deutlich, die für die Personalauswahl und eine entsprechende Einarbeitung zuständig ist; andererseits bedarf es u. a. einer Passung zwischen individuellen Unterstützungsbedürfnissen und sozialen Unterstützungsangeboten (Filipp/Aymanns 2010, S. 264f.). Der herausfordernde Umgang mit benachteiligten Familien zeigt sich im Material nicht nur bei Berufseinsteigerinnen und -einsteigern, sondern auch bei Fachkräften in späteren Berufsphasen (vgl. OECD 2020, S. 132f.).

### *Kumulation verschiedener Herausforderungen*

Die Kumulation verschiedener Herausforderungen in Kombination mit wenig Unterstützung bzw. einer unzureichenden Bearbeitung kann den Verlauf der Einstiegsphase erschweren bzw. negativ beeinflussen. Fachkräfte sind in solchen Fällen mit einem Mehr an Bewältigungsaufgaben während ihres Einstiegs in eine neue Einrichtung konfrontiert. Sie sind dadurch häufig unzufrieden mit der Situation bzw. der Unterstützung und zeigen sowohl offensive als auch vermeidende Bewältigungsstrategien. Letzteres z. B. dann, wenn sie verunsichert sind, ob die Verhaltensweise von Kolleginnen bzw. Kollegen im Umgang mit den Kindern angemessen ist oder wenn Konflikte mit Vorgesetzten bestehen.

Eine Fachkraft resümiert ihren Berufseinstieg folgendermaßen: „Das war schon ein krasser Einstieg (...). Also, das habe ich mir durchaus anders vorgestellt“. Sie beschreibt drei Problemlagen, mit denen sie sich zu Beginn konfrontiert sieht: Der Personalbedarf führt zu einer chronischen personellen Unterbesetzung in ihrer Gruppe, die räumlichen Bedingungen erschweren eine Zusammenarbeit mit Kolleginnen oder Kollegen und sie beobachtet übergreifendes Verhalten gegenüber den Kindern in der Einrichtung. Letztendlich verlässt sie nach einem halben Jahr die Einrichtung. Anschließend formuliert die Fachkraft ihre große Unzufriedenheit in Bezug auf den Umgang der Einrichtung bzw. des Trägers mit verschiedenen Problemlagen, und es ist ihr „schleierhaft“, dass sie nicht bereits im Bewerbungsprozess die schwierigen Bedingungen erkannt hat.

### *Nichteinhaltung von Versprechungen und Intransparenz*

Das Nichteinhalten von Versprechungen und Intransparenz hinsichtlich der Arbeitsstelle im Bewerbungs- und Einstellungsverfahren können einen Einstieg ebenfalls erheblich belasten. So berichtet eine Fachkraft von einer unbefriedigenden Einstiegsphase in einer Ersatzeinrichtung bzw. einer „Kita auf Zeit“ des Trägers:

*Das Problem war (...): Die haben mich genommen, aber diese [neue] Kita fing erst mit 50 Prozent der Kinder an zu laufen, und [bis dahin] haben [sie] (...) die internen Mitarbeiter bevorzugt genommen. [Ich] musste für ein Jahr in eine andere Kita, um danach in die Kita, in die ich eigentlich wollte, wechseln zu können. [Das] Jahr in der Kita war auch okay, aber es hat mir von der Pädagogik nicht so zugesagt. Das war nicht so mein Ding und (...) in meinen Augen nicht so pädagogisch wertvoll. (Erzieherin/Diplom-Sozialpädagogin, Fachkraft)*

Die Erwartungen dieser Fachkraft werden durch die temporäre Beschäftigung in einer anderen Kindertageseinrichtung des Trägers nicht erfüllt. Sie beschreibt, dass sie in der „Ersatz-Kita“ mit dem pädagogischen Konzept unzufrieden war und eine Differenz bezüglich der professionellen Orientierungen vorlag. Die Unzufriedenheit in der Einrichtung und die mangelnde Transparenz zu Beginn vonseiten des Trägers haben wahrscheinlich zu einem nicht erfolgten Commitment geführt. Letztendlich verlässt die Fachkraft nach diesem Jahr die Einrichtung und den Träger.

Insgesamt wird deutlich, dass bereits die Bewerbungs- und Einstellungsphase Grundsteine für einen

gelingenden Einstieg der Fachkraft legen können – im Sinne einer möglichst hohen Passung zwischen den Handlungsanforderungen, Handlungsmöglichkeiten und einer realistischen Tätigkeitsvorschau, die für die Personalbindung wichtig ist (Blickle 2014b, S. 235–237; Nerdinger 2014, S. 77). Als hinderlich in der Einstiegsphase können folgende Aspekte identifiziert werden: keine Ressourcen für die Einführung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder keine bedarfsgerechten Unterstützungsleistungen; Problemlagen können nicht zufriedenstellend bearbeitet werden und die Fachkräfte sind überfordert, überlastet oder äußerst unzufrieden – insbesondere dann, wenn eine Kumulation von Anforderungen in der Tätigkeit vorliegt. Eine häufige Problemlösestrategie der Fachkräfte scheint es zu sein, den Arbeitsplatz zu wechseln.

### 3.3 Diskussion und Perspektiven

Einstiegen – seien es Berufseinstiege, Stellenwechsel oder Positionswechsel – kommt im gesamten Berufsverlauf eine große Bedeutung zu. In diesen Phasen entscheidet es sich, ob eine Bindung der Fachkraft an den Arbeitgeber oder an den Beruf hergestellt werden kann. Einstiege sind zugleich Schlüsselsituationen für die weitere berufliche Entwicklung der Fachkräfte. Die Studie zeigt, wie komplex die Gelingensbedingungen für Einstiege in eine neue Stelle oder Position sind. Als bedeutsam kristallisieren sich Transparenz in Bezug auf die wechselseitigen Anforderungen und Erwartungen in der Bewerbungs- und Einstellungsphase sowie die soziale Eingliederung in das Team heraus. Gleichmaßen von Gewicht ist eine fachliche Einarbeitung – idealerweise unterstützt durch Einarbeitungskonzepte, die auf individuelle Bedarfe eingehen und mit entsprechenden Zeitressourcen unterlegt sind.

Einstiegssituationen sind, unabhängig von der Berufsphase, in der sich die Fachkräfte befinden, voraussetzungsvolle und sensible Phasen. In den Interviews werden einige gelungene Einstiegsphasen beschrieben, in denen die Fachkräfte eine bedarfsgerechte Einarbeitung (z. B. durch die Teams und Vorgesetzten) sowie Offenheit gegenüber Neuen und Neuem (u. a. im Sinne einer offenen Lernkultur) erfahren haben. Insgesamt spielt das Team eine maßgebliche Rolle für das Gelingen oder Scheitern des Einstiegs, es kann Ressource und Stolperstein zugleich sein. Je nach formaler Position oder

spezifischen Aufgabenbereichen der Fachkräfte sind unterschiedliche Startbegleiter für sie bedeutsam. Auch spielen die Unterstützung von Familie und Freunden oder eine Vernetzung der Fachkräfte – insbesondere in schwierigen Situationen – eine besondere Rolle. In diesem Zusammenhang wird deutlich, wie bedeutsam Einstiege für die Berufsbiografie sind und welche Ressourcen mobilisiert werden, um sie zu bewältigen.

In Bezug auf herausfordernde Einstiegssituationen ergeben sich bei allen Fachkräften, unabhängig von ihrer Berufsphase und ihrem Qualifikationsprofil, ähnliche Problemlagen. Dabei handelt es sich sowohl um quantitative als auch um qualitative Belastungsfaktoren. Für einen gelingenden Einstieg hat sich u. a. die Bedeutung der Bewerbungs- und Einstellungsphase (z. B. realistische Tätigkeitsvorschau) gezeigt. Eine Hospitation in dieser Phase könnte dabei unterstützen, eine möglichst hohe Passung zwischen Handlungsmöglichkeiten und Handlungsanforderungen sowie zwischen Person und Stelle auszuloten (Blickle 2014c, S. 193). Im Umgang mit Bewältigungs- bzw. Entwicklungsaufgaben scheinen insbesondere offensive, mobilisierende bzw. aktivierende, transparente und lösungsorientierte Strategien der Fachkräfte sowie Unterstützungsleistungen der Einrichtung bzw. des Trägers tragfähig.

In den Interviews werden Einarbeitungskonzepte bzw. -angebote im Sinne formaler Sozialisation beschrieben. Dies deutet auf ein systematisches Vorgehen in den Kindertageseinrichtungen hin. Dabei entsteht der Eindruck, dass die Einarbeitung von Fachkräften ohne Leitungsaufgaben überwiegend in der Verantwortung der Einrichtung liegt, während die Einarbeitung für Leitungskräfte vom Träger geregelt wird.

Die Unterstützungsangebote in der Einstiegs- und Übergangsphase (z. B. in Form von Leitungsqualifizierung, Mentoring und regelmäßigen Gesprächen mit dem Vorgesetzten) werden überwiegend positiv bewertet und scheinen sich förderlich auf das Gelingen des Übergangs auszuwirken. Dementsprechend sind – wie eine quantitative Befragung von Leitungskräften zeigt – Gespräche mit dem Vorgesetzten in fast allen Einrichtungen (89%) Bestandteil der Einarbeitung neuer Leitungskräfte. Gespräche zwischen neuen Fachkräften und der Einrichtungsleitung sind dagegen nur in zwei Drittel der Einrichtungen (66%) üblich (Geiger 2019, S. 70).

Problematisch ist, dass Zeitressourcen für die Begleitung neuer Fachkräfte in manchen Kitas kaum vorhanden sind. Das Bemühen der Einrichtungen, auf die

Übergänge der Fachkräfte und auf eine bedarfsgerechte Einarbeitung einzugehen, ist sichtbar und wird von den Einsteigerinnen und Einsteigern wahrgenommen; verschiedene Faktoren, wie angespannte Personalsituationen oder entsprechende Rahmenbedingungen wirken jedoch oft einschränkend. Obwohl also Fachkräfte die Unterstützung in der Einstiegsphase als wichtig bewerten, kann diese nicht immer realisiert werden. Insgesamt sollte die Gestaltung von Übergängen nicht nur in der Verantwortung der Fachkraft selbst liegen, sondern noch mehr in den Fokus der Einrichtung sowie der Trägerorganisation gerückt und mit Ressourcen hinterlegt werden. Dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Übergänge gelingen und Fachkräfte längerfristig in der Einrichtung verbleiben.

## 4 Ausstieg vorprogrammiert? – Verbleib- und Ausstiegsneigung in Kitas

Verbleib und Ausstieg des Personals in Kindertageseinrichtungen spielen angesichts des hohen Fachkräftebedarfs eine große Rolle. In den vergangenen zehn bis fünfzehn Jahren wurden zunehmend mehr Fachkräfte benötigt und ein Ende ist, zumindest noch bis Mitte der 2020er-Jahre nicht in Sicht (Rauschenbach u. a. 2020). Kitas wurden neu gegründet oder sind gewachsen, neues Personal in die Arbeit einzuführen, ist somit ein Dauerthema. Nicht wenige Einrichtungen berichten von erheblichen Schwierigkeiten bei der Stellenbesetzung (Geiger 2019, S. 27–30; Peucker u. a. 2017, S. 74–76) und von einem gestiegenen Einarbeitungs- und Nachqualifizierungsaufwand für neues Personal (Klaudy u. a. 2016, S. 31). Aufgrund der aktuellen Arbeitsmarktsituation haben die Einrichtungsträger und -leitungen somit ein hohes Interesse am Verbleib des Personals, und zwar nicht nur zur Aufrechterhaltung des Betriebs, sondern auch für die Sicherung und Weiterentwicklung der Prozessqualität (Viernickel/Voss 2013). Denn Stabilität und Kontinuität von Fachkräften sind wichtige Voraussetzungen für eine gute Fachkraft-Kind-Interaktion. Dieser hohe Fachkräftebedarf fördert schließlich die Personalfluktuationsneigung wegen guter Arbeitsmarktchancen.

Empirische Studien weisen zwar auf eine hohe Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte mit ihrer Arbeit hin, gleichzeitig werden aber Ausstiegstendenzen aus dem Arbeitsfeld verzeichnet. Betrachtet man die Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte mit ihrer Arbeit, so zeigt sich in der AQUA-Studie, dass diese insgesamt sehr hoch ist, was auch die Ergebnisse der Studie TALIS Starting Strong 2018 für Deutschland zeigen (mehr als 90%) (OECD 2020, S. 130f.; Schreyer u. a. 2014, S. 132). Eine hohe Arbeitszufriedenheit kann ebenso wie eine geringe Arbeitsbelastung mit einer niedrigen Wechselneigung einhergehen (Schreyer u. a. 2014, S. 78–80). Allerdings müssen insbesondere die Bereiche Bezahlung, Ansehen des Berufs, Arbeitsbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten ausgenommen werden – hiermit sind pädagogische Fachkräfte eher unzufrieden (Schreyer u. a. 2014, S. 132; Viernickel u. a. 2013, S. 53; GEW 2007, S. 37).

Zu den Entwicklungsmöglichkeiten wird in der Studie von Kristina Geiger deutlich, dass die Aufstiegsmöglichkeiten für Fach- und Führungskräfte sehr begrenzt sind, diese sind auch nicht in allen Einrichtungen üblich. Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten werden gleichzeitig als weniger relevant erachtet als andere Personalentwicklungsinstrumente (Geiger 2019, S. 87f.).

In Bezug auf Ausstiegstendenzen verlassen laut einer Berechnung des WiFF-Fachkräftebarometers jährlich ca. 5.300 Personen zusätzlich das Arbeitsfeld (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 179). Die ÜFA-Studie stellt dazu fest, dass es bei nicht ganz einem Viertel der Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger zu einer Abwanderung in andere Arbeitsfelder kommt und dass dabei Teamkonflikte, aber auch mangelnde berufliche Entwicklungsperspektiven eine Rolle spielen (Fuchs-Rechlin/Züchner 2018, S. 62; Aeschlimann u. a. 2018, S. 4). Mariana Grgic weist darauf hin, dass sich auf eine Phase der Stellen- und Berufswechsel in den ersten zehn Jahren nach Berufseinmündung eine Phase der stabilen Beschäftigungsverhältnisse bei den im Arbeitsfeld verbleibenden Fachkräften andeutet (Grgic 2019, S. 32).

Angesichts dieser Diskrepanz – hohe Zufriedenheit einerseits und nicht unerhebliche Ausstiegstendenzen andererseits – geht der vorliegende Beitrag den Fragen nach, welche Motive die Fachkräfte für Verbleib und Ausstieg angeben und inwiefern diese Motive in Zusammenhang mit ihrer Beschäftigungs- und Arbeitszufriedenheit stehen. Dies führt auch zu den Fragen, welche Bedingungen förderlich bzw. hinderlich für Verbleib und Ausstieg sind und welche beruflichen Perspektiven die Fachkräfte für sich selbst in der Kindertageseinrichtung sehen.

#### 4.1 Theoretische Rahmung

Eine Vielzahl theoretischer Ansätze beschäftigt sich mit der Kündigungsbereitschaft von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern als einem spezifischen Aspekt von Verbleib und Ausstieg. Hierzu zählt beispielsweise die Theorie der relativen Deprivation. Diese besagt, je höher die Unzufriedenheit mit der Arbeit ist, desto wahrscheinlicher sind Kündigungsabsichten. Das heißt, Konflikt handeln bzw. die Kündigungsabsicht wird als Resultat von Deprivation, Frustration oder Unzufriedenheit gesehen (Schmid 1992, S. 187f.). Das medizinsoziologisch-theoretische Modell beruflicher Belastungen, das Modell beruflicher Gratifikationskrisen, geht von

einem Ungleichgewicht von Verausgabungen und Belohnungen im Erwerbsleben aus (Schreyer u. a. 2015, S. 73). Dadurch kann ein Mangel an Arbeitsmotivation (bis hin zur „inneren Kündigung“) ebenso entstehen wie gesundheitliche Probleme.

Psychosoziale Belastungen werden unterschieden in extrinsische (die Arbeitssituation betreffende) und intrinsische (individuelles Bewältigungsverhalten) Quellen. Die Theorie des Rational Choice bzw. der Kosten-Nutzen-Ansatz ordnet Konflikt handeln als rationales Handeln ein. Der nutzentheoretische Ansatz versteht also Konflikt handeln als ein zielgerichtetes Handeln und ist damit stark einer ökonomischen Theorietradition verhaftet (Schmid 1992, S. 189f.). Nimmt man diesbezüglich die Gegenposition in den Blick, also den Verbleib bzw. die Bindung, so kann von einer kalkulativen Bindung gesprochen werden – einem bleiben „Müssen“ in der Organisation aus einem z. B. monetären Anreiz heraus (Nerdinger 2014, S. 79). Ein weiterer Aspekt des Commitments bezieht sich auf die affektive Bindung. In diesem Fall sind Gefühle der Dankbarkeit und eine Identifikation mit der Organisation erkennbar (ebd.).

Gemeinsam ist diesen Modellen, dass sich eine Verbleibsneigung bildet, wenn negative und positive Aspekte, die mit der Tätigkeit einhergehen, in Balance sind; wohingegen die Ausstiegsneigung aus einer Disbalance resultiert. Deren Bewertung hängt wiederum maßgeblich mit den Erwartungen der Fachkräfte und dem Abgleich dieser Erwartungen mit der Ist-Situation zusammen. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden in analytischer Hinsicht die Bilanzierungen und die Aspirationen der Fachkräfte in den Blick genommen.

#### 4.2 Berufliche Perspektiven in der Kita – Bilanzierungen und Aspirationen

Verbleibs- und Ausstiegsneigung hängen erwartungsgemäß stark mit der Bilanzierung bzw. Bewertung der eigenen Tätigkeit und folglich mit der Arbeitszufriedenheit – bezogen auf den Träger, das Team, den Führungsstil oder die Einrichtungskonzeption – zusammen. Gleichwohl zeigt sich in den Interviews, dass eine positive Bilanzierung nicht zwingend zu einem Verbleib und eine negative Bilanzierung nicht zwingend zu einem Ausstieg führen. Vor diesem Hintergrund sind die Fragen zu klären, welche Bedingungen die Verbleibs- bzw. Ausstiegsneigung von Fachkräften beeinflussen und welche



Personalbildungs- und Personalentwicklungsstrategien sich daraus ableiten lassen.

Nach ihren Zukunftsplänen gefragt, formulieren die Fachkräfte viele Ideen und Pläne, die sich entweder auf den Verbleib in der aktuellen Einrichtung bzw. der Trägerorganisation beziehen oder auf den Ausstieg aus der Kindertageseinrichtung. Gruppieren man die Interviewpartnerinnen und -partner anhand ihrer Äußerungen zu den Dimensionen Ausstiegs- bzw. Verbleibsneigung einerseits und Bilanzierung der aktuellen Tätigkeit andererseits, dann lassen sich sieben (Sub-)Gruppen identifizieren, die sich hinsichtlich ihrer Motive für Verbleib und Ausstieg sowie Bilanzierung ihrer Tätigkeit unterscheiden (siehe Abb. 2). Allerdings bilden diese Motivlagen lediglich eine Momentaufnahme ab. Es ist davon auszugehen, dass es sich bei der Ausstiegs- bzw. Verbleibsneigung um ein dynamisches Konzept handelt.

Die Ergebnisdarstellung orientiert sich an den folgenden drei Gruppen, und zwar immer in Bezug zur aktuellen Arbeitsstelle: (1) Fachkräfte mit Verbleibsneigung in ihrer Einrichtung, (2) Fachkräfte, die zum Zeitpunkt der Interviews eine ambivalente Haltung zu Verbleib und Ausstieg haben und sich eher in einer Suchbewegung bezüglich ihrer beruflichen Perspektiven befinden, (3) Fachkräfte mit Ausstiegsneigung. Im Folgenden werden für jede dieser Gruppen die beruflichen Aspirationen sowie die entsprechenden Beweggründe für Verbleib bzw. Ausstieg beschrieben. Dabei werden sowohl Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb derselben Gruppen (vgl. z. B. c/d/e) als auch gewisse Überschneidungen zwischen den Gruppen (vgl. z. B. b/d/f) sichtbar. Ein Querschnittsthema – das über alle Gruppen einen großen Stellenwert einnimmt – ist der Aspekt der Weiterqualifizierung.

**Abb. 2: Berufliche Perspektiven in der Kita – Aspirationen für Verbleib und Ausstieg**

		Berufliche Orientierung		
		Verbleib		Ausstieg
Bilanzierung	Positiv	(a) Zufriedenheitsbasierter Verbleib (b) Entwicklungsorientierter Verbleib (c) Rational kalkulierter Verbleib in Selbstbestimmung	(d) Entwicklungsorientierte Suche nach affinen Tätigkeiten (e) Zukunftsorientierte Teilausstiege in benachbarte Felder	(f) Entwicklungsorientierte Ausstiege
	Negativ	(c) Rational kalkulierter Verbleib in Fremdbestimmung	(d) Entlastende Suche nach affinen Tätigkeiten (e) Entlastende Teilausstiege in benachbarte Felder	(g) Unzufriedenheitsbasierte Ausstiege

Quelle: Eigene Darstellung

#### 4.2.1 Fachkräfte mit einer Verbleibsneigung in der Kita

Fachkräfte, bei denen sich eine hohe Verbleibsneigung beobachten lässt, weisen in der Regel auch eine hohe Zufriedenheit v. a. mit den Arbeitsbedingungen auf (vgl. Typ a; Abb. 2) – wie etwa mit dem pädagogischen Konzept, den Gestaltungsspielräumen und dem Teamklima – oder mit den beruflichen Entwicklungsperspektiven in ihrer Einrichtung (vgl. Typ b; Abb. 2). Zum Teil begründet sich eine hohe Verbleibsneigung jedoch auch in einem rationalen Kalkül und ist dann unabhängig von der Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen oder den Entwicklungsperspektiven (vgl. Typ c; Abb. 2).

Diese Kosten-Nutzen-Abwägung fällt vor allem dann zugunsten eines Verbleibs aus, wenn alternative Optionen aufgrund des Alters oder der familiären Situation schwer zu realisieren sind. Insgesamt wirken sich sowohl die persönliche Situation als auch die Bedingungen in der Einrichtung und bei der Trägerorganisation – z. B. Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen sowie Möglichkeiten inhaltlich-fachlicher Weiterentwicklung – auf die Verbleibsneigung der Fachkräfte aus.

##### (a) Zufriedenheitsbasierter Verbleib

Fachkräfte mit einer zufriedenheitsbasierten Verbleibsneigung sind in ihrer aktuellen Einrichtung oder bei

ihrem aktuellen Träger „*angekommen*“. Eine berufliche Veränderung streben sie in nächster Zeit nicht an, die Fachkräfte formulieren auch keine Aufstiegsambitionen bzw. äußern diese nur vage. Neben den formalen Beschäftigungsbedingungen sind positive Arbeitsbedingungen ein Anreiz für die Fachkräfte, in der Einrichtung zu bleiben. Ein besonderes Gewicht haben dabei das Teamklima, die Zusammenarbeit mit der Einrichtungsleitung, die eigenen Gestaltungsspielräume sowie das pädagogische Konzept.

Grundsätzlich zeichnen sich die Fachkräfte durch eine große Offenheit hinsichtlich ihrer perspektivischen inhaltlich-fachlichen Weiterentwicklung aus, beispielsweise in Bezug auf die pädagogische Arbeit oder auf Fort- und Weiterbildungen. Im Folgenden werden jene Arbeitsbedingungen näher beleuchtet, die zu einer positiven Bilanzierung der aktuellen Tätigkeit beitragen. Hierzu zählen die Zusammenarbeit im Team, die berufliche Positionierung und das Tätigkeitsprofil in der aktuellen Stelle.

- Bezogen auf die Zusammenarbeit in den Kitas werden die egalitäre Teamstruktur und der professionelle Austausch untereinander positiv hervorgehoben. So betont eine Kinderpflegerin, dass sie „*komplett dieselbe Arbeit wie eine Erzieherin*“ macht, „*also voll integriert*“ ist. Aus ihrer Sicht „*gibt es im Haus keinen Unterschied, ob [man] Kinderpflegerin oder Erzieherin [ist]*“.

Eine Erzieherin hebt den professionellen Austausch und ein gelingendes Konfliktmanagement hervor: Es gäbe, so ihre Einschätzung, wie in jedem Team „*Details, die einem natürlich auch irgendwie auf den Keks gehen. Aber da wird halt ganz viel gesprochen in den Teamsitzungen. Da werden Sachen angesprochen. Das wird alles hochprofessionell gehandhabt und nicht irgendwie verschleppt*“.

- Neben der Teamzusammenarbeit wirkt sich die Zufriedenheit mit dem aktuellen Tätigkeitsprofil bzw. mit der beruflichen Position positiv auf die Bilanzierung und die Verbleibsneigung aus. So formuliert eine Fachkraft, aktuell „*keinen Karriereanspruch (...), keine Ambitionen*“ zu haben, wobei „*sich das in fünf oder zehn Jahren auch ändern kann*“.

Eine Kinderpflegerin äußert ihre Bedenken, bei einem Stellenwechsel möglicherweise auch bislang erreichte Gestaltungsspielräume aufgeben zu müssen – und begründet damit ihre zum Befragungszeitpunkt noch vage Absicht, den Erzieherinnen-Abschluss zu erlangen.

Eine stellvertretende Leitungskraft plant, in der Einrichtung zu bleiben, da sie keine Aufstiegsambitionen in Richtung Einrichtungsleitung hat. Sie begründet dies mit der Sorge, in der Leitungsposition den Kontakt zu den Kindern zu verlieren. Für ihre berufliche Zukunft wünscht sie sich eine fachliche Weiterentwicklung hin zur Heilpädagogin. Hürden für eine solche Weiterentwicklung sieht sie in der Vereinbarkeit von Beruf und Familie; hier würde sie sich Unterstützung seitens des Trägers wünschen.

- Förderlich für eine positive Bilanzierung sind – neben den bereits genannten Aspekten der Teamzusammenarbeit und der Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit – auch eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Leitungskräften, das bestehende Weiterbildungsangebot beim Träger, ein pädagogisches Konzept, mit dem sich die Fachkräfte identifizieren können, gute räumlich-materielle Bedingungen, die Verantwortungs- und Aufgabenbereiche im pädagogischen Alltag sowie die Beschäftigungsbedingungen.

#### *(b) Entwicklungsorientierter Verbleib*

Eine ebenfalls hohe Verbleibsneigung weisen Fachkräfte auf, denen es gelingt, berufliche Optionen bzw. Perspektiven für sich zu entwickeln; dabei werden sowohl fachliche als auch formale Veränderungen thematisiert. Als Entwicklungsperspektiven in der Kindertageseinrichtung nennen die Fachkräfte verschiedene Varianten von Führungs- und Fachkarrieren (siehe Kap. 5), die von ihnen in engem Zusammenhang mit mehr Verantwortung und Gestaltungsspielraum sowie mit einer inhaltlich-fachlichen Weiterentwicklung durch berufliche Weiterqualifizierung gesehen werden. Aufstiegsambitionen in einem engeren Sinne werden hingegen seltener formuliert.

Zum Zeitpunkt der Befragung scheinen die Veränderungsmöglichkeiten von einem Teil der Fachkräfte konkret bzw. strategisch aufgegriffen oder geplant worden zu sein – z. B. mit Unterstützung von Vorgesetzten und fachlichen Weiterbildungsangeboten beim Träger. Für einen weiteren Teil der Fachkräfte stehen diese Optionen zwar grundsätzlich im Raum, sie haben jedoch noch keine konkreten Schritte zu deren Umsetzung unternommen. Die folgenden Fälle verdeutlichen unterschiedliche Varianten beruflicher Optionen im Hinblick auf die verschiedenen Qualifikations- und Funktionsebenen in der Kindertageseinrichtung.

- Für Assistenzkräfte ist die Option, über eine Weiterbildung zur Erzieherin in die Position der Gruppenleitung zu gelangen, ein wichtiger Anreiz für den Verbleib in der Einrichtung. Eine Kinderpflegerin (Ergänzungskraft) formuliert dies folgendermaßen: *„(...) Ich habe hier in der Einrichtung die Chance (...), eine Erzieherstelle zu bekommen. Weil uns hier gerade (...) ein Generationenwechsel bevorsteht (...). [Das] ist so das große Ziel.“* Eine große Hürde für die Realisierung dieses Zieles ist allerdings die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.
- Auch für Erzieherinnen und Erzieher sind die (antizipierten) Chancen, die sich innerhalb eines Trägers für berufliche Entwicklungsmöglichkeiten bieten, wichtige Auswahlkriterien bei der Stellensuche sowie wichtige Haltefaktoren. So berichtet eine junge Fachkraft von dem Ziel, langfristig leitende Fachkraft zu werden: *Leitung, das wär’s. Also, wenn ich mal Leitung werde, dann brauche ich gar keine Schritte mehr in meiner beruflichen Karriere machen – außer, dass ich noch Fortbildungen mitnehme und mich weiterbilde. (...) Das wäre so das Ziel langfristig.* (Erzieher, Zweitkraft)  
Dementsprechend begründet die Fachkraft ihre Entscheidung strategisch. Für die Realisierung dieses Ziels hat sie sich einen großen Träger ausgesucht: *Und dadurch, dass ich wusste, ich will (...) irgendwann mal in die Leitung, wollte ich auf jeden Fall einen großen Träger. (...) Wo dann irgendwann die Chance für mich kommt, dass ich in diese Richtung gehen kann. Also, es war sehr taktisch von mir überlegt, warum ich bei [dem Träger]arbeiten möchte; auch wegen der Unterstützung.* (Erzieher, Zweitkraft)
- Bereits bei Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern lässt sich eine strategische Karriereplanung im Sinne einer schrittweisen Erweiterung von Verantwortung beobachten: *(...) Ich habe mir gesagt, dass ich erst mal fünf Jahre hier arbeite im Kindergarten, (...) dass ich Erfahrung haben will. Und dann vielleicht einfach mal ein bisschen mehr in die Verantwortungsübernahme (...) gehe. Man kann ja Anleiterschulungen machen, um für die Praktikanten Anleiterin zu sein. Oder auch ein Fachwirt, Organisation und Führung, dass man Leitung wird.* (Erzieherin, Fachkraft)  
Fachliche Spezialisierungen werden von dieser Erzieherin als Möglichkeit gesehen, mehr Verantwortung zu übernehmen und sich auf eine etwaige Leitungs-

position vorzubereiten. In diesem Zusammenhang erwägt sie die Teilnahme an fachspezifischer und aufstiegsbezogener Weiterbildung.

### *(c) Rational kalkulierter Verbleib in Selbst- und Fremdbestimmung*

In der Gruppe der „rational kalkulierenden Fachkräfte“ sind Personen vertreten, deren Verbleib auf einem Kosten-Nutzen-Kalkül basiert. Gemeinsam ist ihnen, dass sie eine vergleichsweise hohe Verbleibsneigung aufweisen. Ihre Bilanzierung fällt jedoch sehr unterschiedlich, geradezu gegensätzlich aus. Sie weisen damit eine kalkulative Bindung an die Organisation auf, d. h. die Fachkräfte schätzen „ihre Kosten für das Verlassen des Unternehmens als zu hoch ein (...) – weil sie in einem anderen Unternehmen weniger verdienen würden (...) oder wegen anderer rational kalkulierter Gründe“ (Nerdinger 2014, S. 79). Die Fachkraft strebt in der Regel einen Verbleib an, weil sie bleiben muss (ebd.).

Eine kalkulative Bindung findet sich v. a. bei Fachkräften, die schon viele Jahre in der Kindertageseinrichtung und v. a. bei dem aktuellen Anstellungsträger arbeiten. Es deuten sich jedoch auch Verbleibsneigungen an, die unabhängig von der Berufsphase sind, wenn die Bezahlung beim Träger vergleichsweise positiv eingeschätzt wird oder die Befürchtung einer schlechteren Eingruppierung bei einem Stellenwechsel im Raum steht. Alles in allem lassen sich insbesondere zwei Kalküle beobachten: zum einen eine selbstbestimmte Kosten-Nutzen-Abwägung in Verbindung mit einer eher positiven Bilanzierung, zum anderen eine fremdbestimmte Abwägung in Verbindung mit einer negativen Bilanzierung, die v. a. durch äußere Zwänge beeinflusst zu sein scheint.

- Zu den Fachkräften mit positiver Bilanzierung zählen vor allem solche, die langjährig in einer Kindertageseinrichtung und bei ihrem Anstellungsträger tätig sind und aus deren Sicht sich ein Stellenwechsel aufgrund ihres Alters nicht mehr lohnt. Die aktuelle Tätigkeit stellt ein „festes Standbein, einen festen Arbeitsplatz“ bis zur Rente dar. *„Es ist einfach so, dass es finanziell sinnig ist, bei meinem Träger zu bleiben, bis ich in (...) Rente gehe. Ich habe einen sehr guten Vertrag und ich würde mir finanziell ins eigene Fleisch schneiden“*, resümiert eine Erzieherin/Kindheitspädagogin und stellvertretende Leiterin.

In ihren Bilanzierungen zeigen sich die Fachkräfte grundsätzlich zufrieden in der aktuellen Einrichtung. Zum Ausdruck kommt dies in Aussagen wie *„ich fühle*



*mich total wohl“ und „ich bin angekommen“. Auffällig ist zudem, dass sie auch berufliche Perspektiven für sich entwickelt haben: Zukunftsprojekte, die eher inhaltlicher Natur sind, wie z. B. das Weiterentwickeln einer Kita-Verfassung für die Einrichtung. Es finden sich aber auch Aspirationen, die auf die Ausweitung individueller Gestaltungsspielräume in Richtung einer Weiterqualifizierung oder Positionsveränderung innerhalb des Trägers abzielen.*

- Bei den eher unzufriedenen Fachkräften liegen die Gründe für den Verbleib vor allem in äußeren Zwängen, z. B. in der aktuellen familiären Situation. Zugleich werden fehlende oder nicht realisierbare Weiterbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten als Begrenzung erlebt. Das folgende Zitat einer Fachkraft verdeutlicht, dass sie trotz hoher Belastung bzw. Unzufriedenheit in der Kindertageseinrichtung (vorerst) bleiben „muss“:

*Und da denke ich schon die ganze Zeit drüber nach: Was kann ich denn nur machen, um dem Kindergartenalltag zu entfliehen? Aber irgendwie fällt mir nichts Schlaues ein. (...) Das Dumme ist: Ich brauche die Kohle. Also, dieses Geld, was ich hier verdiene, damit finanziere ich mir ja mein Leben. Wenn ich jetzt eine Umschulung machen würde oder eine Weiterbildung oder sogar einen neuen Beruf (...) lernen würde, dann hätte ich ja nicht mehr das Geld. Das heißt, ich könnte mein Leben und das meiner Kinder nicht mehr finanzieren. Also bin ich eigentlich in dem System oder in dem Konstrukt Kindergarten gefangen. Und kann da nicht raus. Jedenfalls jetzt nicht. (Erzieherin, Fachkraft)*

- Kritisch gesehen werden auch bei positiver Bilanzierung die Arbeitsbedingungen für ältere Fachkräfte: *„Ich fürchte, dass ich das wahrscheinlich auch mit Anfang 60 schon nicht mehr kann“ (Kinderpflegerin, Zweitkraft). Oder: „Man wird ja nicht jünger. Die Kinder finde ich klasse, aber kann ich das nachher noch körperlich, will ich das noch nervlich? Mal schauen“ (Erzieherin/Heilpädagogin, Förderung von Kindern mit Behinderung).*

Eine Strategie der Fachkräfte scheint u. a. zu sein, eine Leitungsposition im Berufsverlauf einzunehmen. So beschreibt eine Fachkraft ihr Motiv:

*Ich habe mir damals (...) gedacht, ich mag dann auch irgendwann nicht mehr immer auf dem Teppich rumkriechen und ich bräuchte dann zusätzlich (...) was, um vielleicht dann auch mal am Tisch zu arbeiten. (Erzieherin/Heilpädagogin, Leitung)*

Außerdem werden anderweitige Tätigkeiten beim Träger (z. B. im Fachdienst) oder freiberufliche Fortbildungstätigkeiten parallel zur Tätigkeit in der Kindertageseinrichtung aufgebaut (vgl. Typ e; Abb. 2).

#### **4.2.2 Fachkräfte, die unentschieden bezüglich Verbleib und Ausstieg sind**

In den Interviews fallen auch Fachkräfte auf, die sich noch auf der Suche befinden und unentschieden sind hinsichtlich eines kurz- oder mittelfristigen Verbleibs in der Kindertageseinrichtung. Sie unterscheiden sich untereinander durch den Grad ihrer Belastung, in ihrer Unzufriedenheit mit den Rahmenbedingungen in der Einrichtung („Wegbewegung“) sowie im Grad ihrer persönlichen Weiterentwicklungswünsche hinsichtlich der Verwirklichung fachlicher Interessen – z. B. in anderen Arbeitsbereichen („Hinbewegung“).

Die Fachkräfte beschreiben einerseits Perspektiven, die sich auf partielle Ausstiegsaspirationen beziehen, wie etwa ein zweites berufliches Standbein neben der Kindertageseinrichtung, um fachliche Interessen zu verfolgen oder als Ausgleich zur herausfordernden Kita-Arbeit (Typ e; Abb. 2). Andererseits sind auch – aus Gründen noch unklarer beruflicher Optionen oder wegen ungünstiger Rahmenbedingungen in der Kindertageseinrichtung – potenzielle Veränderungen bzw. Suchbewegungen in und außerhalb der Einrichtung auszumachen (Typ d; Abb. 2). Dabei zeigt sich auch die Bedeutung temporärer Unterbrechungen (z. B. aufgrund einer Familienpause) in Bezug auf Verbleib und Ausstieg.

#### *(d) Entwicklungsorientierte und entlastende Suche nach affinen Tätigkeiten*

In der Gruppe der „Suchenden“ herrscht eine große Offenheit und Neugier in Bezug auf die berufliche Zukunft (die als „ein weites Feld“ beschrieben wird). Die Bilanzierung der eigenen Tätigkeit in der aktuellen Kindertageseinrichtung fällt bei den Fachkräften dieser Gruppe mehrheitlich positiv aus, sie üben ihre Tätigkeit gern aus. Gemeinsam ist ihnen, dass sie sich in einer Suchbewegung befinden. Einem Teil dieser Fachkräfte fehlt es jedoch an konkreten Ideen dafür, in welche Richtung sie die eigene berufliche Entwicklung lenken könnten. Der andere Teil weist auf ungünstige Rahmenbedingungen in ihrer aktuellen Stelle hin, und zwar v. a. hinsichtlich formaler Beschäftigungsbedingungen (wie etwa Gehalt oder hohe Arbeitsbelastung aufgrund von Personalmangel). Angesichts dieser Unzufriedenheit

mit den Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen zielen die noch vage formulierten Veränderungswünsche auf eine fachaffine Tätigkeit außerhalb der Kindertageseinrichtung ab.

Die folgenden Ausführungen beleuchten Suchbewegungen aufgrund fehlender oder unklarer beruflicher Optionen und der Unzufriedenheit mit den Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen in der Kita.

- Suchbewegungen aufgrund fehlender beruflicher Optionen innerhalb der Kindertageseinrichtung lassen sich in allen Berufsphasen beobachten. Eine besondere Relevanz haben sie bei Fachkräften, die eine Leitungsposition für sich ausschließen. Dabei deutet sich an, dass vor allem das Fehlen horizontaler Entwicklungsmöglichkeiten eine Rolle für Suchbewegungen spielt (siehe Kap. 5). Eine Erzieherin reflektiert das Dilemma fehlender Entwicklungsmöglichkeiten folgendermaßen:

*Also, man hat diesen Gruppendienst, diesen klassischen, und da ist ja Ende in der Kita selber. Vielleicht wird man mal Leitung, wenn man's möchte. Ich weiß nicht, ob das was für mich wäre, ich glaub nicht. Aber ansonsten kommt man ja nicht weiter im Haus selbst. [Da] gibt's ja keine Aufstiegsmöglichkeiten, wenn man (...) genau in dem Bereich bleiben möchte. Da ist dann einfach Ende. Und dann muss man sich eben umorientieren und mal gucken, was man noch in der Nähe quasi machen kann, aber trotzdem ist man dann raus. (...) Denn die Strukturen in den Kitas sind ja wie sie sind. Und natürlich gibt es eine Leitung, [aber] auch die kommt ja (...) nicht weiter; also, selbst wenn man mal Leitung war und dann neue Herausforderungen sucht, auch dann geht's ja nicht weiter in der Kita selbst. Dann geht man vielleicht noch zum Träger, macht Fachberatung oder so was, aber das ist ja dann einfach schon wieder was ganz anderes, und man hat nicht mehr den Kontakt zu den Kindern. (Diplom-Pädagogin, Gruppenleitung)*

In der Konsequenz beschreibt diese Fachkraft, dass sie nicht beabsichtigt, „als Erzieherin in Rente [zu] gehen“ und somit perspektivisch eine Tätigkeit außerhalb der Kindertageseinrichtung anstrebt.

- Parallel dazu gibt es eine Gruppe von Fachkräften, die konkrete berufliche Wünsche und Ideen für einen Verbleib formulieren kann. Bei ihnen ist jedoch die Möglichkeit einer entsprechenden Anstellungsperspektive beim aktuellen Träger noch unklar. So zeigen etwa Fachkräfte in befristeten Projekten (z. B. Sprachförderkräfte) zwar eine grundsätzliche Offenheit für

den Verbleib in der Einrichtung bzw. bei dem Träger. Zum Teil ist dies jedoch davon abhängig, welche Anschlussperspektiven sich ihnen nach Projektende bieten. Eine Rückkehr in den Gruppendienst würden diese Fachkräfte als „einen Schritt zurück“ interpretieren. Sie wünschen sich „eine andere Aufgabe“ in der Kindertageseinrichtung, um ihre fachliche Expertise weiter einbringen zu können und Gestaltungsspielräume zu haben (siehe Kap. 5). In diesem Zusammenhang formulieren sie ein großes Interesse an fachlicher Weiterqualifizierung oder streben Führungsverantwortung an. Hier wird deutlich, dass Anstellungsträger nach Projektende attraktive und fachlich interessante Stellen vorhalten müssen, um diese Fachkräfte halten zu können.

- Zu der Gruppe der „Suchenden“ gehören auch Fachkräfte, die neben unklaren bzw. fehlenden Entwicklungsperspektiven auch mit den Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen unzufrieden sind. Zu den ungünstigen Beschäftigungsbedingungen zählen etwa Personalmangel, ein niedriger Personalschlüssel oder eine zu geringe Bezahlung. So deuten sich bei einer jungen Fachkraft monetär begründete Ausstiegsmotive an:

*Man ist einfach an die Tarife gebunden und in einer Stadt wie [meine], wo die Mieten teuer sind, könnte ich mir mit meinem aktuellen Gehalt zumindest nicht langfristig ein Leben vorstellen, ohne irgendwann in Altersarmut abzurutschen. (Erzieherin/Kindheitspädagogin, Fachkraft)* Anstöße für potenzielle Ausstiege geben außerdem auch schwierige Arbeitsbedingungen in der Kindertageseinrichtung – wie Konflikte im Team (bis hin zu Mobbing), Unzufriedenheit mit dem pädagogischen Konzept, begrenzte Gestaltungsspielräume oder Arbeitsüberlastung.

- Für Suchbewegungen spielen auch temporäre Ausstiege wie Weiterqualifizierung in Vollzeit, Auslandsaufenthalte oder vorübergehende Tätigkeiten im Stützsysteem (die Fachkräfte pausieren zunächst ihre Tätigkeit in der Einrichtung) eine wichtige Rolle. Temporäre Ausstiege können sensible Übergangsphasen sein, in denen die Weichen für den Ausstieg aus der Kindertageseinrichtung gestellt werden. Sie bedürfen demzufolge einer Begleitung vonseiten der Einrichtung oder des Trägers.

So äußert eine Fachkraft, die sich noch in Elternzeit befindet, Bedenken hinsichtlich ihrer Rückkehr in den Beruf; dort fürchtet sie vor allem die Arbeitsbelastung:

*Wobei mir [die Leitung] schon Spaß gemacht hat, aber [das müsste] in einem anderen Rahmen [sein]. Also so, wie es war, kann [bzw.] möchte ich das nicht mehr machen. (Erzieherin, Leitung)*

Die Fachkraft formuliert als Voraussetzung für ihre Rückkehr andere Arbeitsbedingungen, damit sie als Leitung nicht wieder einer so hohen Arbeitsbelastung ausgesetzt wird. Allerdings ist auch die Rückkehroption auf die Leitungsstelle nicht eindeutig kommuniziert, was scheinbar zwischen Fachkraft und Organisation nicht geklärt wurde: „*Und dann ist natürlich auch die Frage, ob die mich so in meinem Posten auch wieder nehmen, wenn ich zurückkomme, das ist ja auch nicht gesagt*“ (ebd.). Dies führt schließlich auch dazu, dass die Fachkraft die Familienphase als Moratorium betrachtet, um weitere berufliche Perspektiven im Bereich Kindertageseinrichtung oder auch außerhalb dieses Arbeitsfeldes für sich auszuloten.

#### *(e) Zukunftsorientierte und entlastende Teilausstiege in benachbarte Felder*

Die pädagogischen Fachkräfte in dieser Gruppe ziehen in Betracht, neben einer Tätigkeit in der Kindertageseinrichtung eine anderweitige Tätigkeit beim Träger (z. B. im Fachdienst) oder eine fachaffine Selbstständigkeit auszuüben; oder sie üben sie bereits aus. Damit verfolgen sie eine Strategie des partiellen Ausstiegs. Im Unterschied zur vorher vorgestellten Gruppe, die sich noch in einer Suchphase befindet, haben diese Fachkräfte Lösungswege dafür gefunden, wie sie mit ungünstigen oder nicht zufriedenstellenden Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen umgehen können.

Die partiellen Ausstiege erfüllen zwei Funktionen: Zum einen dient der partielle Ausstieg dazu, fachliche Schwerpunkte bzw. Spezialisierungen (noch) besser zu verfolgen, als dies in der Kindertageseinrichtung möglich ist. Als selbstständige bzw. freiberufliche Tätigkeiten werden solche in den Bereichen Weiterbildung und Erwachsenenbildung benannt, z. B. Coaching von Kita-Leitungskräften, die Supervision von Teams in den Einrichtungen oder die Lehrtätigkeit an einer Fachschule bzw. Fachakademie für Sozialpädagogik. Spezialisierungen beziehen sich dabei beispielsweise auf die Elternberatung, die Sprachförderung oder weitere (früh-)pädagogische Bildungsbereiche. Zum anderen deutet sich an, dass ein zweites berufliches Standbein außerhalb der Kindertageseinrichtung als Ausgleich zu einem belastenden Kita-Alltag gesehen wird. Im Folgenden wer-

den diese zwei Motive für den partiellen Ausstieg näher beleuchtet: die Verwirklichung fachlicher Interessen und die Entlastung bzw. der Ausgleich zum Kita-Alltag.

– Fachkräfte nehmen zur Verwirklichung ihrer fachlichen Interessen eine Nebentätigkeit in der Erwachsenenbildung und in der Weiterbildung an. Der Wunsch nach einer individuellen fachlichen Weiterqualifizierung und der Nähe zur bisherigen Praxis sind wichtige Antriebsfedern für eine berufliche Selbstständigkeit. Eine Erzieherin/Kindheitspädagogin (Förderung von Kindern mit Behinderung) sagt dazu:

*[Ich] möchte noch den Supervisionsschein machen. Und langfristig vier Tage [in der Kita] arbeiten und den fünften Tag privat noch was aufbauen in dem Bereich.*

Das Ziel dieser Fachkraft ist es, die Tätigkeit in der Kita sukzessive zu reduzieren oder eventuell auch ganz aufzugeben, um fachliche Interessen verstärkt verfolgen zu können. Eine Leitung (Erzieherin/Heilpädagogin/Kindheitspädagogin) meint:

*Da arbeite ich gerade dran und dann würde ich mich (...) so nach und nach hier rausschleichen; also, dass sich die Gewichtung Fort- und Weiterbildung gegen Kita-Leitung einfach irgendwann vielleicht tauscht.*

Zugleich zeigt sich, dass die Vereinbarkeit verschiedener Tätigkeiten durchaus auch herausfordernd sein kann und dabei das Pendel auch zuungunsten der Tätigkeit in der Kindertageseinrichtung ausfallen kann. Eine Leitung (Erziehungswissenschaftlerin) erklärt das:

*Weil ich (...) Schwierigkeiten bekommen habe, meine Fortbildungstätigkeit [mit der Leitungstätigkeit] gut zu vereinbaren. Und das sind Herzthemen, die ich da in der Fortbildung anbiete, für die ich auch lange kämpfen musste, dass sie überhaupt im Feld als solche wahrgenommen und gebucht werden. Und [darin] habe ich [schon lange] meine Kraft reingesteckt, [als] ich (...) gemerkt habe: Okay, ich bin jetzt gerade nicht mehr bereit, [so viel] zugunsten einer Stelle herzugeben, die mich eigentlich nicht wirklich zufriedenstellt.*

Bei diesen Fachkräften wird deutlich, dass Wünsche nach der Verwirklichung von Interessen und der Vereinbarkeit zweier Tätigkeiten nicht umsetzbar sind, wegen Belastungen im pädagogischen Alltag (bzw. allgemein durch den alltäglichen „Kinderdienst“) und teilweise aufgrund der familiären Situation (vgl. Typ f; Abb. 2). Auf diese Weise besteht die Gefahr, dass der Ausstieg dem Verbleib vorgezogen wird. Darüber hinaus ist zu erkennen, dass die Etablierung einer

selbstständigen Tätigkeit Ausdauer und Eigeninitiative abverlangt und die Beschäftigung in der Kindertageseinrichtung bei manchen für die Existenzsicherung (zumindest vorerst) notwendig zu sein scheint.

- Nebentätigkeiten dienen jedoch nicht nur der Realisierung fachlicher Interessen, sondern auch der Flucht vor dem belastenden Berufsalltag. Ersteres kann als „Hinbewegung“ zu neuen Ufern, letzteres als „Wegbewegung“ aus dem belastenden Kita-Alltag (im Sinne von „müssen“ oder eines Erfordernisses) interpretiert werden. So wird beispielsweise der Gedanke formuliert, dem Alltag mit einer weiteren Tätigkeit (langfristig) besser begegnen zu können, was als Ausgleich oder als Entlastung gedeutet werden kann, wie die folgende Aussage verdeutlicht:

*... Erzieher zur Hälfte und zur anderen Hälfte noch einen anderen Job. Das ist eine Sache, die ich in den nächsten Jahren für mich auch noch entscheiden will – also, dann in Teilzeit zu gehen. Auf keinen Fall von dem Erzieherberuf weg. Aber so einhundert Prozent Erzieher ist eine unglaubliche psychische Belastung, weil es (...) ein hoher Stresslevel ist, egal [in welchem Bereich] man arbeitet. (Erzieher, Fachkraft)*

#### 4.2.3 Fachkräfte mit einer Ausstiegsneigung aus der Kita

Fachkräfte mit Ausstiegsneigung machen sowohl Aussagen über konkrete als auch über potenzielle Ausstiege aus ihrer Tätigkeit in der Kita. Die anvisierten Arbeitsbereiche sind vielseitig, z. B.: Tätigkeit im Stützsystem (beispielsweise als Fachberatung oder im Fachdienst beim Träger), Tätigkeit in anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, in der Wissenschaft, in der Politik oder in der Erwachsenenbildung (u. a. Aus- und Weiterbildung).

In der Gruppe der Fachkräfte mit Ausstiegsneigung werden konkret geplante oder absehbare berufliche Veränderungen außerhalb der Kindertageseinrichtung angegeben. Hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit der Tätigkeit in der Kindertageseinrichtung unterscheiden sich die Fachkräfte insofern, als ihre Ausstiegsneigung nicht nur mit einer negativen Bilanzierung einhergeht (vgl. Typ g; Abb. 2), sondern ebenso mit einer positiven (vgl. Typ f; Abb. 2).

##### *(f) Entwicklungsorientierte Ausstiege*

Die Bilanzierung der Fachkräfte, die einen entwicklungsorientierten Ausstieg anstreben, fällt hinsichtlich ihrer Zufriedenheit in der aktuellen Einrichtung eher

positiv aus, und zwar unabhängig von der Dauer ihrer Berufserfahrung. Zum Zeitpunkt des Interviews beschreiben sie eine unmittelbar bevorstehende berufliche Veränderung im Arbeitsfeld Frühe Bildung oder eine, die noch in der Planungsphase steckt, ebenso wie eine Abwanderung in ein anderes Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Diese Fachkräfte entscheiden sich aktiv für eine Veränderung außerhalb der Kindertageseinrichtung (im Sinne von „ich will dahin“), machen jedoch auch deutlich, dass sie mit der Berufstätigkeit bzw. mit ihrer Arbeitserfahrung in der Kindertageseinrichtung nicht hadern. Ein Teil derjenigen, die sich weiter im Bereich der Frühen Bildung beruflich engagieren möchte, strebt größere Gestaltungsspielräume oder Entfaltungsmöglichkeiten an.

Insgesamt scheinen diese Fachkräfte eine starke intrinsische Motivation für eine berufliche Entwicklung zu haben. Im Folgenden werden zwei Gründe für einen möglichen Ausstieg aus der Kindertageseinrichtung näher beleuchtet: die Aufstiegsambition außerhalb der Einrichtung und der Wunsch, die eigenen fachlichen Potenziale in verwandten Arbeitsfeldern einzubringen.

- Eine Aufstiegsorientierung ist nicht in erster Linie mit einem vertikalen Aufstieg, also mit einer Führungskarriere verbunden. Vielmehr geht es den Fachkräften um höhere Gestaltungsspielräume und bessere Rahmenbedingungen (z. B. Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen). Interessant ist, dass insbesondere männliche Fachkräfte bereits in einer frühen Berufsphase ihre Bestrebungen gegenüber dem Träger kommunizieren. So erklärt ein junger Kinderpfleger und Sozialarbeiter in leitender Position schon nach etwa einem Jahr im Beruf seine Ambition, eine aufstiegsorientierte Veränderung innerhalb des Trägers anzustreben, und er konkretisiert diese auch in zeitlicher Hinsicht:

*Das habe ich auch gestern schon mal so ein bisschen angesprochen [im Quartalsgespräch]. Also, ein bisschen mehr soll es auf jeden Fall noch sein. Ich denke mal, ein, zwei Jährchen werde ich bestimmt noch hier sein und dann gucken wir mal, wo es hingeht. (Kinderpfleger/Sozialarbeiter, Leitung)*

- Das Streben nach fachlicher Weiterentwicklung und das Einbringen bzw. Umsetzen der eigenen fachlichen Schwerpunkte sind wichtige Faktoren für die beruflichen Aspirationen der Fachkräfte. Berufliche Optionen sind u. a. Tätigkeiten im Fachdienst des Trägers oder in der Fachberatung sowie Tätigkeiten

außerhalb des Arbeitsfeldes. So beschreibt eine Fachkraft, dass sie nach langjähriger Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung diese nun verlassen und in der Sozialpädagogischen Familienhilfe arbeiten wird. Zuvor hatte sie eine Weiterbildung zur systemischen Beratung abgeschlossen. Eine parallele Ausübung beider Tätigkeiten (vgl. Typ d; Abb. 2) ist aktuell mit der Familie nicht zu vereinbaren:

*Ja, ich habe mich (...) jetzt nach über [20] Jahren entschieden, dem Kindergarten den Rücken zuzukehren und eben genau [dorthin] zu gehen, wo ich sage: „[Das] hat mich (...) schon ganz viele Jahre beschäftigt: (...) In die Familie[n] zu gehen und da eben auch ein bisschen [etwas zu] bewirken“. Und [ich] habe aber auch gemerkt: Zweigleisig fahren, geht einfach nicht. Meine Kinder (...), die brauchen mich jetzt natürlich. Und das war jetzt so einfach die Entscheidung, (...) das eine wieder aufhören, weil beides nicht geht. Und dann war es eben die Entscheidung für die Sozialpädagogische Familienhilfe. (Kinderpflegerin/Erzieherin, Gruppenleitung)*

#### (g) Unzufriedenheitsbasierte Ausstiege

Einige Fachkräfte, die mit ihrer aktuellen Tätigkeit bzw. mit den Bedingungen in ihrem Arbeitsfeld hadern, planen eine konkrete berufliche Veränderung, die mit einem Ausstieg aus der Kita verbunden ist. Insbesondere bei Berufseinsteigerinnen und -einsteigern mit Hochschulabschluss deuten sich bereits innerhalb der ersten Berufsjahre – und damit zu einem frühen berufsbiografischen Zeitpunkt – Abwanderungstendenzen in andere Arbeitsfelder an. Unterschiede zeigen sich darin, wie konkret und in welchem Zeitraum nach Beginn der Tätigkeit die Veränderungspläne sind oder bereits umgesetzt werden.

Gründe für die unzufriedenheitsbasierten Ausstiege, der Gegenpol zum zufriedenheitsbasierten Verbleib (vgl. Typ a; Abb. 2), sind v. a. ungünstige Rahmenbedingungen. Für einige Fachkräfte scheint die Kindertageseinrichtung eher eine Durchgangsstation auf dem Weg zum Erreichen längerfristiger Ziele (wie etwa einer beruflichen Tätigkeit in der Wissenschaft, Lehre oder Erwachsenenbildung) zu sein.

- So sieht z. B. eine Fachkraft (Erzieher) die Tätigkeit in der Einrichtung als studienbegleitenden Nebenerwerb an und zeichnet das Bild von möglichen Anschlussperspektiven sowohl innerhalb als auch außerhalb des Arbeitsfeldes, jedoch nicht in der Kita: „Ich weiß, dass ich nicht im Kindergarten – (...) an der

*Front, sage ich mal – arbeiten werde.“ Dabei scheint u. a. der Aspekt der Selbstentfaltung zentral zu sein, im Sinne von „etwas bewirken zu wollen“ im System Kindertageseinrichtung: „Ich glaube, das sind (...) ganz viele [Gründe]. Es ist nicht die Bezahlung. Ich glaube, es ist tatsächlich (...) [die] Selbstentfaltung“ (ebd.).*

- Weitere Fachkräfte berichten davon, in der Kindertageseinrichtung Praxiserfahrung sammeln zu wollen, ebenfalls studienbegleitend oder als Unterstützung einer eigenen Tätigkeit in Lehre und Weiterbildung. Insbesondere die Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in dieser Gruppe deuten schwierige Arbeitsbedingungen an, z. B. eine sehr schwierige Rolle und Konflikte im Team, eine geringe Offenheit für Veränderungen in der Praxis oder Unterforderung („Boreout“). Dies führt bei manchen zu einem desillusionierten Ausstieg aus der Kindertageseinrichtung.

### 4.3 Diskussion und Perspektiven

Verbleibs- und Ausstiegsneigung hängen, so das Ergebnis dieser Studie, erwartungsgemäß stark mit der Bilanzierung bzw. Bewertung der eigenen Tätigkeit zusammen, kurz: mit der Arbeitszufriedenheit. Eine positive Bilanzierung führt jedoch nicht zwingend zu einem Verbleib und eine negative Bilanzierung nicht notwendig zu einem Ausstieg. Nach ihren Zukunftsplänen gefragt, formulierten die interviewten Fachkräfte mit einer Verbleibsneigung eine Vielzahl von Ideen, die sich sowohl auf die pädagogische Arbeit in der Kita beziehen (u. a. pädagogisches Konzept, Kita-Verfassung) als auch auf individuelle Pläne (z. B. Fort- und Weiterbildungsaktivitäten oder Änderung des Stellenprofils).

Ein Teil der Fachkräfte mit Verbleibsneigung äußert eine hohe Zufriedenheit mit den aktuellen Arbeitsbedingungen und dem Tätigkeitsprofil bzw. der beruflichen Stellung. Die Fachkräfte unterscheiden sich jedoch untereinander in ihren Ambitionen in Bezug auf die berufliche Weiterentwicklung und darin, wie hoch sie die Realisierbarkeit ihrer Vorhaben im Kontext der Kindertageseinrichtung einschätzen. Förderlich für den Verbleib erscheinen vor diesem Hintergrund breit gefächerte Entwicklungsmöglichkeiten in den Einrichtungen. Sie sollten sowohl die fachliche Arbeit betreffen – und damit einhergehende mögliche Spezialisierungen – als auch erweiterte Gestaltungsspielräume, Positionswechsel sowie Weiterqualifizierungsmöglichkeiten.



Daneben stellen bei Fachkräften in der mittleren und späteren Erwerbsphase monetäre Anreize die Bindung an den Anstellungsträger sicher. Für diese Gruppe spielen auch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie altersgerechtes Arbeiten eine Rolle (Klaudy u. a. 2016; Brandenburg/Domschke 2007). In Bezug auf das altersgerechte Arbeiten sind Strategien und Tendenzen der Fachkräfte beobachtbar, sich aus dem Gruppenalltag wegzubewegen, z. B. mit einem vertikalen Aufstieg oder einer Nebentätigkeit. Ein häufiger Grund für einen potenziellen Ausstieg aus der Kindertageseinrichtung ist die gesundheitliche Belastung (OECD 2020, S. 143–145).

Fachkräfte mit Ausstiegsneigung begründen diese mit ihrer Unzufriedenheit mit den Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen. Es erscheint lohnenswert, (unter anderem) der Teamentwicklung eine höhere Aufmerksamkeit zu schenken, z. B. der Begleitung von Übergangphasen, einem gelingenden Konfliktmanagement und der Zusammenarbeit im Team. Ebenso ist die Reintegration von Fachkräften, z. B. nach temporären Ausstiegen durch Familienpausen, gerade im Berufsfeld Frühe Bildung ein wichtiger Aspekt, weil hier ein sehr hoher Frauenanteil verzeichnet wird (Moser u. a. 2018, S. 116f.).

Fachkräfte, die sich in einer Suchbewegung befinden, äußern den Wunsch nach besseren Beschäftigungsbedingungen und größeren Gestaltungsspielräumen, einige auch nach mehr Verantwortung. Ein Teil dieser Fachkräfte scheint fachliche Schwerpunktsetzungen entwickeln und weiter ausbauen zu wollen und hat deswegen Ausstiegsaspirationen – v. a. wenn es um individuelle fachliche Interessen bzw. Spezialisierungen geht. Hier lässt sich die Frage stellen, ob bzw. warum das Einbringen und Umsetzen fachlicher Interessen in der Kindertageseinrichtung nicht ausreichend bedient werden kann. Es wäre zu prüfen, wie über eine systematische Personalentwicklung das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung für diese Fachkräfte auch längerfristig attraktiv gestaltet werden kann. Denkbar wäre beispielsweise, eine bessere Vereinbarkeit zweier Tätigkeiten zu ermöglichen oder im Rahmen einer kompetenzorientierten Personalentwicklung Interessenschwerpunkte und Spezialisierungswünsche strategisch aufzugreifen und deren Umsetzung in der Kindertageseinrichtung zu befördern (Herrmann 2017). Solche Maßnahmen könnten einer Ausstiegsneigung aus der Kindertageseinrichtung entgegenwirken.

Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass berufliche Entwicklungsmöglichkeiten für (sozial)pädagogische Fachkräfte ein Verbleibsmotiv im Arbeitsfeld sind

und dass hier sogar noch Luft nach oben ist (vgl. OECD 2020; Aeschlimann u. a. 2018; Geiger 2019). Auch in der vorliegenden Studie kritisieren pädagogische Fachkräfte z. T. geringe bis keine Entwicklungsmöglichkeiten in der Kita. In diesem Zusammenhang ist auf die Bedeutung einer guten Passung zwischen Rahmenbedingungen für die individuelle Entwicklung in der Trägerorganisation und den Orientierungen der Fachkräfte, z. B. von Leitungskräften, hinzuweisen (Nentwig-Gesemann u. a. 2016, S. 82). Konkrete Empfehlungen für die Trägerebene sind: die Unterstützung individueller berufsbiografischer Entwicklungs- und Karrierechancen, die Förderung verschiedener Spezialisierungen (die im Rahmen verbindlicher Zielvereinbarungen zur Personalentwicklung abgeschlossen werden) sowie die Unterstützung von Teamfortbildungen (Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014a, S. 251).

Betrachtet man also Verbleib und Ausstieg sowie berufliche Perspektiven genauer, sind folgende Aspekte in den Blick zu nehmen: individuelle Gestaltungsspielräume ebenso wie berufliche Aspirationen und Ambitionen der Fachkräfte; persönliche Situationen; institutionelle Bedingungen bzw. strukturelle Rahmenbedingungen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung in Form von Möglichkeiten und Restriktionen. Mögliche Ansatzpunkte, um Fachkräfte langfristig im Feld halten zu können, sind u. a. die Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen, vor allem aber die Personal- und Teamentwicklung. Insbesondere das gemeinsame Entwickeln von beruflichen Perspektiven in der Kindertageseinrichtung scheint diesbezüglich zentral und ein Zukunftsthema zu sein.

## 5 Aus der Sackgasse auf die Karriereleiter? – Vertikale und horizontale Aufstiege

Die Diskussion um Karrieren in Kindertageseinrichtungen ist vergleichsweise neu und löst manchmal Irritationen aus, denn der Beruf der Erzieherin und des Erziehers galt lange Zeit als Sackgassenberuf. Die Sichtweise auf Karrieren hängt jedoch nicht zuletzt mit dem Karriereverständnis zusammen, mit dem auf dieses Arbeitsfeld geblickt wird. Häufig wird mit dem Begriff Karriere die klassische Aufstiegskarriere assoziiert. So gesehen gibt es in Kindertageseinrichtungen wenig Karrieremöglichkeiten, wenn man von der Position der Leitung oder stellvertretenden Leitung absieht.

Dies ist vor allem darin begründet, dass Kindertageseinrichtungen vergleichsweise kleine Organisationseinheiten mit geringem Ausdifferenzierungsgrad und insgesamt flachen Hierarchien sind, was sich nicht zuletzt auch in den Teamkulturen niederschlägt. Es gibt keine Teamleiter, Abteilungsleiter, Hauptabteilungsleiter, Stabstellen o. Ä. Hier gibt es – abgesehen von Leitungsstellen – keine Karriereleiter, die man erklimmen kann. Karriere in diesem Bereich zu machen, bedeutet häufig, die Kindertageseinrichtung zu verlassen und in die sogenannten Stützsysteme auszuweichen (Fachberatung, Weiterbildung usw.).

Mittlerweile lassen sich aber in Kitas Veränderungen beobachten, bei denen davon auszugehen ist, dass sie sich auch auf die Binnenstruktur der Einrichtungen niederschlagen werden. Zum einen sind diese nämlich größer geworden, was die Spielräume für eine intrainstitutionelle Ausdifferenzierung erhöht. Im Durchschnitt arbeiten heute rund elf Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 61); große Teams mit 15 und mehr Fachkräften finden sich mittlerweile in immerhin rund einem Viertel der Einrichtungen (ebd., S. 62). Zum anderen sind Vielfalt und Komplexität der Arbeitsaufgaben und Arbeitsanforderungen gestiegen. Fachkräfte sind längst nicht mehr nur mit der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern befasst – wobei auch diese Aufgaben komplexer, weil vielschichtiger geworden sind, denkt man etwa an den zunehmenden Einsatz verschiedenster

Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Fachkräfte bzw. Teams sind in Kindertageseinrichtungen auch zuständig für die Arbeit mit den Familien und bearbeiten die Schnittstellen zu angrenzenden Institutionen wie etwa zur Grundschule, zu den frühen Hilfen und vielen anderen Einrichtungen der Jugendhilfe und des Gesundheitswesens; sie sind zuständig für Kinderschutz, für die Gestaltung partizipativer Verfahren und Strukturen (etwa Beschwerdeverfahren). Und sie sind aufgefordert, ihre Arbeit permanent zu reflektieren und die Qualität ihrer Arbeit weiterzuentwickeln.

Angesichts dieser gestiegenen Arbeitsanforderungen ist davon auszugehen, dass sich Kindertageseinrichtungen intrainstitutionell weiter ausdifferenzieren müssen. Das Arbeiten nach dem Prinzip „alle machen alles“ scheint an seine Grenzen zu stoßen. Vielmehr steigt die Notwendigkeit, für die eine oder andere Aufgabe auch Spezialistinnen und Spezialisten einzusetzen. Schon seit Längerem wird daher eine „passgenaue Installation von Führungs-, Fach- und Projektkarrieren“ gefordert und als relevante Größe für die zukünftige Steuerung des immer komplexer werdenden Arbeitsfeldes der Kindertageseinrichtungen angesehen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 188).

Vor diesem Hintergrund geht das vorliegende Kapitel den Fragen nach, welche Karrierepfade und Karrieremuster sich in Kindertageseinrichtungen derzeit finden lassen und wie sich solche Muster in bislang wenig ausdifferenzierten Strukturen entwickeln. Dabei wird sowohl auf vertikale als auch auf horizontale Karrieren Bezug genommen, wobei der Schwerpunkt des Beitrags auf den Fachkarrieren liegt.

### 5.1 Theoretische Rahmung

Unter Karriere wird allgemein „der Verlauf der beruflichen Tätigkeiten bezeichnet, bei der eine Person eine Entwicklung in vertikaler Richtung (aufwärts oder abwärts) oder in horizontaler Richtung (verschiedene Positionen auf gleicher hierarchischer Ebene) oder ggf. in der Sonderform der Projektkarriere mit zeitlich beschränkten Zuständigkeiten innerhalb eines Unternehmens erfährt“ (Hillebrecht 2019, S. 29). Neben vertikalen und horizontalen Karrieren spricht Schneider (2020, S. 149) zusätzlich von diagonalen Karrieren. Diese können sich in unterschiedliche Richtungen bewegen und eine „Horizontenerweiterung“ sowie „Verantwortungs-

erweiterung“ mit sich bringen. In diesem weiten Verständnis von Karriere liegen Erkenntnispotenziale: Es öffnet nämlich den Blick auf Karrierepfade, bei denen die fachliche Weiterentwicklung, die Kompetenzentwicklung der Fachkräfte (und zwar unabhängig von hierarchischen Aufstiegen) in den Mittelpunkt gerückt wird und Karriere zu einem individuellen – nicht zu verwechseln mit einem individualisierten – Professionalisierungsprojekt werden lässt, welches allein in der Verantwortung der Fachkräfte liegt.

In einer historischen Perspektive galt in westlichen Industriegesellschaften seit Beginn des 20. Jahrhunderts als typisches Karrieremodell die sogenannte Kaminkarriere – und damit die Karriereleiter, die man im sprichwörtlichen Sinne hochklettert. Der Karriereerfolg wird an vergleichsweise objektiven Kriterien wie hierarchische Positionierung und Erhöhung des Gehalts gemessen. Die Entwicklung dieses Karrieremusters ist eng mit der Entwicklung „des bürokratischen Großunternehmens“ verknüpft, das durch einen hohen Grad funktionaler und hierarchischer Ausdifferenzierung sowie eine „an Loyalität und Betriebstreue ausgerichtete Personalpolitik“ gekennzeichnet war (Mense-Petermann 2014, S. 7). Die Kaminkarriere kann daher auch als Haus- oder Organisationskarriere beschrieben werden. „Dem Typus der Organisations- und Kaminkarriere liegt ein sogenannter ‚psychologischer Vertrag‘ zwischen Arbeitgeber und Beschäftigtem zugrunde, der auf Reziprozität beruht und in dem implizit Loyalität und starkes Commitment gegen Beschäftigungssicherheit und Aufstiegschancen getauscht wird“ (ebd. S. 8).

Seit Ende der 1980er-Jahre zeichnet sich im Gegensatz dazu ein Wandel von Karrieremustern ab. So ist die Verantwortung für die Karriereentwicklung zunehmend auf die einzelne Person übergegangen und liegt nicht mehr so stark bei der Organisation. Der Personalentwicklung kommt aber nach wie vor eine zentrale Rolle zu (Kauffeld 2019). Die Entwicklung solcher Karrieremuster wird als Ergebnis des Wandels von Unternehmensstrukturen interpretiert, wie etwa die zunehmende Dezentralisierung und funktionsübergreifende Projektorganisation mit einer damit einhergehenden Abflachung von Hierarchien (Mense-Petermann 2014, S. 8). Ein neuer psychologischer Vertrag entsteht: Es wird nicht länger Loyalität gegen Beschäftigungssicherheit getauscht, sondern Leistung gegen die „Möglichkeit ständigen Lernens und dadurch Verbesserung der eigenen (Arbeits-) Marktposition“ (ebd.).

Konzepte von „entgrenzten“ oder „proteischen Karrieren“ greifen diese Entwicklung auf (Gubler 2019). So hebt das Konzept der protean career (Hall 2004) als Karriere-einstellungen die sogenannte wertgeleitete Karriereorientierung und das selbstgeleitete Karrieremanagement hervor (Gubler 2019; Kauffeld 2019). Die Verantwortung für die eigene Laufbahn und die Beurteilung des eigenen Erfolgs liegen beim Individuum, welches sich auch als treibende Kraft für die Entwicklung der eigenen Laufbahn versteht, statt dies von seinem Arbeitgeber zu erwarten (Gubler 2019). Daneben ist das wohl am meisten zitierte „neue Laufbahnmodell“ die boundaryless career (Arthur 1994), welches stark auf eine psychische und physische Mobilität fokussiert und dynamische Laufbahnen beschreibt (Gubler 2019; Kauffeld 2019). Karriere ist somit zu einer Gestaltungsaufgabe geworden, die von den Individuen selbst geleistet werden muss. Karriere erscheint insgesamt immer weniger als etwas, „(...) was man durchläuft, (...) stattdessen als etwas, was man immer wieder neu entwerfen und aufbauen, was man konstruieren und stabilisieren, was man auch abfangen und entwickeln, kurz: was man in einem strengeren Sinne selber machen muss“ (Hitzler/Pfadenhauer 2003, 11f.).

Ursula Mense-Petermann (2014) verknüpft in ihrem analytisch-heuristischen Modell diese beiden Blickrichtungen auf Karrieren, nämlich die organisational gesteuerte Kamin-, Organisations- oder Hauskarriere mit der individuell gesteuerten boundaryless oder protean career, indem sie den Wandel von Karrieremustern als eingebettet in das Verhältnis von individuellem Karrieremanagement einerseits und organisationaler Karrieresteuerung andererseits konzipiert (Mense-Petermann, S. 5). Sie entwirft anhand dieser beiden Dimensionen ein Schema, mit dessen Hilfe Karrieren in Organisationen nach dem Ausmaß individueller und organisationaler Steuerung eingeordnet werden können. Unter Karrieresteuerung werden „organisationale Karrieresysteme, wie etwa Managemententwicklungsprogramme, (...) organisationale Beförderungsrichtlinien und -politiken etc.“ verstanden (ebd., S. 11), während sich individuelle Karrieresteuerung auf die Aktivitäten der Einzelnen zur Aufrechterhaltung ihrer Beschäftigungsfähigkeit sowie ihrer Aufstiegschancen bezieht (ebd., S. 11). Unabhängig davon, wohin das Pendel ausschlägt, eher in Richtung Organisation oder in Richtung Individuum, Karrierewege bilden sich im Wechselspiel verschiedener Ebenen aus. Dies betrifft die organisationale Rahmung durch den Träger, das Mikrosystem Kindertageseinrichtung



(also die Fachkräfte und die Teams) und schließlich die Stützsysteme der Fachberatung und der Weiterbildung.

## 5.2 Karrieremuster und Karrierepfade – Einflussgrößen und Rahmenbedingungen

Kindertageseinrichtungen sind vergleichsweise kleine Organisationseinheiten mit flachen Hierarchien. Dementsprechend ist die vertikale Ausdifferenzierung gering. Neben Leitungskräften und Stellvertretungen finden sich in den Einrichtungen Gruppenleitungen bzw. Fachkräfte im Gruppendienst sowie Zweit- und Ergänzungskräfte (Kalicki u. a. 2019, S. 1). Insbesondere die Positionen der Leitung und stellvertretenden Leitung können als vertikale Aufstiegsmöglichkeiten betrachtet werden. Die Forderung nach einer Entsprechung auf horizontaler Ebene in Form von Fachkarrieren ist vergleichsweise neu. Mit ihr ist vor allem die Hoffnung verbunden, das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung attraktiver zu gestalten und die Fachkräfte über die Eröffnung von Karrierepfaden langfristig an das Feld zu binden. Darüber hinaus sollen mit der Einrichtung spezialisierter und entsprechend qualifizierter Funktionsstellen Qualitätsimpulse gesetzt werden.

### 5.2.1 Aufstiegskarrieren

Die Position der Leitung kann als klassische Aufstiegskarriere mit Personalverantwortung beschrieben werden. Abhängig von der Größe der Einrichtung, der Anzahl der Plätze, können Leitung und Stellvertretung zwischen S 9 und S 18 eingruppiert werden (GEW 2018, S. 64, 76). Von ihren „Geführten“ (Friedli 2002, S. 29), d. h. ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, unterscheiden sich Führungskräfte dadurch, dass sie qua hierarchischer Position über verbindliche Weisungsbefugnisse, erweiterte Entscheidungsbefugnisse sowie über die Möglichkeit der Einflussnahme auf das Unternehmensgeschehen verfügen.

Leitungskarrieren sind nicht nur vergleichsweise etablierte Karrieremodelle in Kindertageseinrichtungen, die z. T. qua (Landes-)Gesetz mit spezifischen Ressourcen ausgestattet sind (z. B. Leitungsfreistellung), in den Tarifwerken berücksichtigt werden und für die es auch – landesrechtlich unterschiedlich – bestimmte Qualifikationsvoraussetzungen gibt (Lange 2017, S. 19; Strehmel 2016, S. 225f.). Sie stellen darüber hinaus, zumindest bislang, das einzige (trägerübergreifend) etablierte vertikale

Karrieremodell dar. Eine Interviewpartnerin führt dies folgendermaßen aus:

*Man hat keine [Möglichkeiten, sich in der Einrichtung weiterzuentwickeln]. Also, man hat diesen (...) Gruppendienst, (...) diesen klassischen, sag ich mal, und da ist ja Ende in der Kita selber. Vielleicht wird man mal Leitung, wenn man's möchte (...). Aber ansonsten kommt man ja nicht weiter im Haus selbst. (...) [Es gibt] keine Aufstiegsmöglichkeiten, wenn man jetzt wirklich genau in dem Bereich bleiben möchte. (Diplom-Pädagogin, Gruppenleitung)*

Führungskarrieren sind durch die Entwicklung von Qualifikationsstufen, Leistungsstufen sowie Autoritäts- und Verantwortungsstufen gekennzeichnet (Friedli 2002, S. 29). Für Leitungspositionen in Kindertageseinrichtungen ist darüber hinaus der Grad der Freistellung – und damit die Ausstattung mit gesonderten zeitlichen Ressourcen – ein wichtiges Merkmal, anhand dessen sich die in den Interviews vorgefundenen Varianten von Leitungsstellen charakterisieren und nach ihrem Professionalisierungsgrad unterscheiden lassen.

### Varianten von Leitungskarrieren

*Leitungskräfte mit Freistellung* zeichnen sich dadurch aus, dass sie über eine für ihre Tätigkeit einschlägige Fort- oder Weiterbildung verfügen. Zum Teil handelt es sich dabei um selbstinitiierte Fort- und Weiterbildungen, die strategisch zur Anbahnung einer Leitungsposition genutzt wurden. Zum Teil handelt es sich jedoch auch um trägerinterne bzw. trägerspezifische Qualifizierungsmaßnahmen, die auf eine strategische Führungskräfteentwicklung schließen lassen. Zu diesen Qualifizierungsmaßnahmen zählen neben längerfristigen Weiterbildungen (z. B. Betriebswirt) auch berufliche Fortbildungen (Leitungsqualifizierungskurse) oder Formate wie Coaching und Supervision (Leitungssupervisionen).

Die Einrichtungsleitungen mit Freistellung unterscheiden sich darin, ob sie – auch bei einer vollständigen Freistellung – weiterhin im Gruppendienst tätig sind oder nicht. Sofern sie weiterhin in der Gruppe arbeiten, begründen sie dies in der Regel mit eigenen professionellen Orientierungen, die es erfordern, „nah am Kind“ bzw. an den Eltern zu bleiben; oder mit dem Wunsch, sich nicht vollständig von der pädagogischen Arbeit mit den Kindern zu entfernen.

Zu den besonderen, diesen Leitungstypus charakterisierenden Herausforderungen zählen die Belastung oder die Überlastung mit Verwaltungs- und Organi-

sationsaufgaben sowie die mit dem Positionswechsel einhergehenden Veränderungen im Kontakt mit dem Team – und zwar insbesondere dann, wenn der Wechsel in die Position innerhalb derselben Einrichtung erfolgt und die Personalverantwortung für das bereits bekannte Team übernommen wird. Hierbei wird beispielsweise die Schwierigkeit beschrieben, bei zuvor bestehenden privaten Verbindungen im Team, mit Kenntnissen über persönliche Befindlichkeiten der bisherigen Kolleginnen und Kollegen, nun aus der leitenden Position heraus umzugehen.

Insgesamt sind also die Herausforderungen für die interviewten Leitungen der Wechsel in diese Position und, damit verbunden, die Zusammenarbeit mit dem Team sowie die Einrichtungskonzeption, die Öffentlichkeitsarbeit und Verwaltungstätigkeiten; diesbezüglich hätten sich die Fachkräfte eine bessere Einführung bzw. Begleitung (z. B. im Rahmen eines Coachings) gewünscht.

*Leitungskräfte ohne Freistellung* üben ihre Leitungstätigkeit neben der pädagogischen Arbeit mit den Kindern aus. Diese Doppelbelastung empfinden manche Fachkräfte als Herausforderung. Die nicht freigestellten Leitungen im vorliegenden Sample sind vor allem mit der Teamführung und mit den pädagogischen Aufgaben der Leitung betraut, jedoch nicht mit betriebswirtschaftlichen Aspekten. Im Unterschied zu den freigestellten Leitungskräften scheint jedoch für die Übernahme dieser Position eine nicht in gleichem Maße zertifizierte tätigkeitsspezifische Qualifizierung im Rahmen von Fort- und Weiterbildung erforderlich zu sein. Berichtet wird von eher informellen Formen der Weiterbildung wie Hospitationen bei anderen Leitungskräften, Mentoring oder Coaching. Dies deutet auf einen geringeren Institutionalisierungsgrad hin.

Für *stellvertretende Leitungen*, die im vorliegenden Sample bis auf eine Ausnahme mit Stellenanteilen zusätzlich als Fachkraft tätig sind, scheinen vorbereitende oder begleitende tätigkeitsspezifische Fort- und Weiterbildungen kaum eine Rolle zu spielen. Vielmehr fungiert diese Position selbst als eine Art „Training on the Job“ und dient als Karriereschritt hin zur Leitungsposition. Mit der Position der stellvertretenden Leitung geht insbesondere die Herausforderung einher, die Doppelrolle zwischen Leitung und Team auszubalancieren:

*(...) Stellvertretung, [das] ist schon ein Spagatplatz. (...) Man ist nicht richtig Leitung, aber man ist auch nicht mehr richtig [Teammitglied], es ist schon eine Sonderstellung, die auch viele Herausforderungen bereithält.*

*Ich muss zwischen den Rollen ganz viel hin- und herspringen. Das war am Anfang schon (...) eine Herausforderung, eben aus diesem eigentlichen Team (...) herauszutreten; aber inzwischen habe ich mich ganz gut dran gewöhnt und meine Kollegen auch, und da haben wir uns, glaub ich, ganz gut eingefunden, (...) [damit] das gut funktioniert [in den verschiedenen Rollen] (...).*  
(Erzieherin, stellvertretende Leitung)

### *Wege in die Leitung und Gelingensbedingungen*

Für das Gelingen oder Scheitern von Leitungskarrieren lassen sich sowohl personale als auch organisationale Einflussgrößen identifizieren. Auf personaler Ebene finden sich drei Kernmotive, um die die Karriereüberlegungen der befragten Leitungs- und Fachkräfte kreisen. Hierzu zählen die Fragen der Verantwortungsübernahme und der Nähe bzw. Distanz zu den Kindern sowie der – allerdings häufig diffus formulierte – Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung. Im Hinblick auf die Verantwortungsübernahme führt eine stellvertretende Einrichtungsleitung Folgendes aus:

*Daher würde ich lieber die Leitungsvertretungsposition behalten, weil man als Leitung auch noch mal mehr Verantwortung trägt. Kitas sind Wirtschaftsunternehmen. (...) Die wirtschaftliche Leitung hängt komplett an der Leitung.* (Erzieherin, stellvertretende Leitung)

Insbesondere die Distanz zur pädagogischen Arbeit mit den Kindern, die mit der Übernahme von Leitungsaufgaben einhergeht, spielt eine große Rolle in den Überlegungen der Interviewten – im Übrigen nicht nur bei den stellvertretenden Leitungskräften, sondern auch bei den Einrichtungsleitungen:

*Für mich war aber klar: Ich mach den Erzieherberuf nicht dafür, dass ich dann nachher im Büro arbeite, ohne Kinder, und deshalb ist es im Moment so, dass ich nur Stellvertretung sein möchte, (...) weil als Leitung ist man nicht mehr so nah am Kind. Natürlich gibt es Zeit und Möglichkeiten dann mal [einen] Frühdienst zu übernehmen oder sonstiges, aber das ist mir noch zu wenig. Also, ich würde schon gerne noch im Gruppenalltag dabei sein und da auch arbeiten, aber halt auch gerne im Büro. Mich interessiert die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern auch sehr. Und das kann man im Büro halt auch noch mal ein bisschen mehr als im Gruppenalltag.*  
(Erzieher, Zweitkraft)

Die Frage der beruflichen Weiterentwicklung wird häufig unter der Chiffre thematisiert „mehr zu wollen, als normale Erzieherin“ zu sein:

*(...) dann war für mich einfach diese (...) frei werdende Leitungsstelle. [Sie hat mich interessiert], weil ich nicht mehr so weitermachen wollte wie bisher, das war mir einfach zu wenig. [Also habe ich überlegt]: „Wo habe ich denn die Möglichkeit, mich noch weiterzuentwickeln?“ Also, mich selbst (...) weiterzuentwickeln, das ist mir sehr, sehr wichtig. Und da, finde ich, ist halt sehr, sehr wenig möglich für uns. (Erzieherin, Leitung)*

Das Motiv, „mehr erreichen zu wollen“, bezieht sich jedoch in der Regel weniger auf die hierarchische Positionierung, also auf die Übernahme einer Führungsrolle, als vielmehr auf den Wunsch nach einer wie auch immer gearteten Möglichkeit der beruflichen Weiterentwicklung. Dies kommt auch dann zum Ausdruck, wenn die interviewten Leitungskräfte als Begründung für die Übernahme von Leitungspositionen angeben „durch Zufall in die Position reingerutscht“ zu sein. Einige Fachkräfte verweisen auch auf ihre Vorqualifikationen und auf ihre Berufserfahrung und bezeichnen die Leitungsposition als „nächsten Schritt“, was implizit auf ein Aufstiegsstreben schließen lässt. Die Verringerung körperlicher Belastung sowie – ebenso implizit formuliert – finanzielle Gründe sind weitere individuelle Motive für die Annahme von Leitungspositionen.

Bezüglich der organisationalen Faktoren wirkt sich – entsprechend den individuellen Motivlagen – begünstigend aus, wenn (bisherige) Leitungskräfte oder Träger auf vakante Leitungsstellen hinweisen oder sie aktiv offerieren. Gerade dieses aktive Zugehen auf Fachkräfte scheint eine wichtige Maßnahme zu sein, denn nur selten – und vorrangig bei den weiblichen Befragten – ist in den Interviews die Rede davon, eine Leitungsposition aktiv angestrebt zu haben.

Hinsichtlich der Strategien zeigt sich eine hohe Bedeutung von trägerinternen Qualifizierungsmaßnahmen, beispielsweise vorbereitende Leitungskurse, Leitungssupervisionen oder Coaching-Angebote. Auch die Gestaltung der Einarbeitungsphase, gegebenenfalls unter Beteiligung bzw. mit Unterstützung der vorherigen Stelleninhaberin, scheint eine Rolle zu spielen. Schließlich kommt dem Team eine wichtige Rolle zu, insbesondere beim Einstieg in Leitungspositionen. So kann das Team als hemmend erlebt werden (z. B. bei Rollenkonflikten, die mit dem Positionswechsel einhergehen) oder stärkend auf die Leitungstätigkeit wirken (beispielsweise bei Rückhalt und Akzeptanz durch das Team).

## 5.2.2 Fachkarrieren

Im Unterschied zu Führungskarrieren, die durch einen Positionswechsel in der Hierarchie der Organisation gekennzeichnet sind, wird von Fachkarriere gesprochen, wenn „erweiterte Handlungsspielräume“, der „Einsatz von Expertenwissen“ sowie die „Übernahme steigender Fachverantwortung“ entwickelt wurden und damit eine horizontale Ausdifferenzierung von Stellen und Funktionen möglich wird (Friedli 2002, S. 29). Neben diesen Merkmalen der erweiterten fachlichen Verantwortungs- und Handlungsspielräume in Verbindung mit dem Einsatz von Expertenwissen, das in einer – in der Regel zertifizierten – Aus- oder Weiterbildung erworben wurde, kristallisierte sich in den vorliegenden Interviews die Ausstattung mit zeitlichen und finanziellen Ressourcen als ein weiteres differenzbildendes Merkmal heraus.

### *Typen von Fachkarrieren*

Auf der Basis der Dimensionen (a) Qualifizierung, (b) Ressourcenausstattung und (c) fachliche Verantwortung können im Interviewmaterial drei Typen von horizontalen Karrieren identifiziert werden, die sich auf einem Kontinuum von formalisierten Fachkarrieren (Typ A) bis hin zu eher informellen Interessensschwerpunkten (Typ C) – und damit nach ihrem Institutionalisierungsgrad – anordnen lassen (siehe Tab. 3).

**Tab. 3: Horizontale Karrieren in Kindertageseinrichtungen**

Typen		(a) Spezielle Qualifizierung durch Aus- und Weiterbildung	(b) Gesonderte zeitliche oder finanzielle Ressourcen für die Tätigkeit	(c) Erweiterte fachliche Verantwortung	Funktion
Formalisierte Fachkarriere	Variante 1: Stabile Fachkarriere	+	+	+	Heilpädagogin
	Variante 2: Fragile Fachkarriere	+	+	+	Sprachförderkräfte im Rahmen befristeter Programme
„Bescheidene“ Fachkarriere		+	+/-	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praxisanleitung</li> <li>• Systemische Beratung</li> <li>• Sprachförderkraft</li> <li>• Naturwissenschaftliche Bildung</li> <li>• Facherzieherin für Integration</li> </ul>
Informelle Fachkarriere (Interessenschwerpunkt)		-	-	-	Verschiedene Interessen zu Bildungsbereichen o. Ä.: z. B. Musik, Naturwissenschaften

+ zutreffend; - nicht zutreffend; +/- teilweise zutreffend; Quelle: Eigene Darstellung

Die *formalisierten Fachkarrieren* sind bereits durch einen gewissen Regelungs- und Institutionalierungsgrad gekennzeichnet. Die Stelleninhaberinnen verfügen über eine auf die Tätigkeit zugeschnittene fachliche Expertise, die sie in einer spezifischen Aus- oder Weiterbildung erworben haben und die ihnen eine gewisse fachliche Autorität innerhalb des Teams verleiht. Hierzu zählen beispielsweise eine Weiterbildung zur Heilpädagogin oder eine Qualifizierung zur Sprachförderkraft.

Die Fachkräfte sind darüber hinaus mit gesonderten zeitlichen oder finanziellen Ressourcen ausgestattet, etwa der Freistellung vom „*Kinderdienst*“ oder einer höheren tariflichen Eingruppierung bzw. entsprechenden Leistungszulagen, und sie tragen eine – über die üblichen Tätigkeiten in Kitas hinausgehende – erweiterte fachliche Verantwortung. Sie sind als Expertinnen und Experten mit spezifischen Themenzuschnitten im Team etabliert. Im Rahmen ihrer Tätigkeit nehmen sie eine anleitende oder beratende Funktion innerhalb des Teams ein (z. B. bei Elterngesprächen oder bei Beobachtungs- und Dokumentationsaufgaben). Zudem führen sie

Fortbildungen für das Team durch und geben den Fachkräften individuelle Rückmeldungen. Eine Sprachförderkraft beschreibt sich z. B. als „*Extra-Kraft*“ unterhalb der Leitung, jedoch gut im Team integriert, was ihren Status als etablierte Expertin verdeutlicht. Die Fachkräfte haben durch ihre Funktion ihren eigenen Dienstplan und arbeiten meist nicht mehr im „*Kinderdienst*“ mit, sondern sind relativ flexibel in der Zeiteinteilung.

Innerhalb dieses Fachkarrieren-Typus kann zwischen *stabilen* und *fragilen Fachkarrieren* unterschieden werden. Fragile Fachkarrieren sind dadurch gekennzeichnet, dass sie – zumindest zunächst – nur auf Zeit angelegt sind, indem sie etwa über spezifische Förderprogramme finanziert werden. Hierzu zählt beispielsweise die sogenannte Sprachförderkraft. Dies zeigt zugleich, dass von solchen Programmen Impulse für die Etablierung von Fachkarrieren ausgehen. Offen bleibt jedoch die Frage, inwiefern diese nach dem Auslaufen der Förderung auch in eine Regelfinanzierung übernommen werden können. Ist dies nicht der Fall, ist davon auszugehen, dass sich diese Karrieren auch wieder auflösen.

Von den formalisierten Fachkarrieren unterscheiden sich die – in Anlehnung an professionstheoretische Überlegungen bezeichneten – „bescheidenen“ Fachkarrieren (Schütze 1992) sowie die informellen Fachkarrieren dadurch, dass sie nicht in gleicher Weise institutionalisiert sind. Sie stellen eher eine Vorstufe zu den etablierten Fachkarrieren dar, geben jedoch Hinweise auf weitere horizontale Differenzierungsmöglichkeiten.

Die „bescheidenen“ *Fachkarrieren* fassen Funktionen zusammen, die sich durch spezifische Tätigkeitsschwerpunkte jenseits der Kernaufgaben von Erzieherinnen und Erziehern charakterisieren lassen und auch auf der Basis spezieller Qualifikationen ausgeübt werden. Dieses Merkmal, nämlich über eine für ihre Tätigkeit spezifische Qualifikation zu verfügen, teilen die Stelleninhaberinnen und Stelleninhaber dieses Typus mit den Personen im Typus der stabilen oder fragilen Fachkarrieren.

Im Unterschied zu den (weiter-)entwickelten Karrieren sind die entsprechenden Stellen jedoch nicht oder in geringerem Maße mit gesonderten Ressourcen unterlegt und sie wirken auch nicht in die Teams hinein, d. h. die jeweiligen Fachkräfte haben keine erweiterte fachliche Verantwortung in dem Sinne, dass sie ihre Kolleginnen und Kollegen anleiten oder beraten. Die Stelleninhaberinnen und -inhaber üben beispielsweise die Funktion der Praktikumsanleitung aus, beraten Eltern oder sind auf bestimmte Bildungsdomänen (wie etwa naturwissenschaftliche Bildung) spezialisiert.

Bei den *informellen Fachkarrieren* handelt es sich nicht um einen Karrierepfad im engeren Sinne, weil keines der dafür erforderlichen Kernmerkmale – nämlich eine spezielle Qualifizierung, gesonderte Ressourcen oder erwei-

terte fachliche Verantwortung – erfüllt ist. Beziehungsweise: Es liegen keine Informationen in den Interviews vor, die eine entsprechende Interpretation erlauben.

Gemeinsam ist diesem Typus mit den (weiter-)entwickelten Fachkarrieren, dass die Stelleninhaberinnen und Stelleninhaber Tätigkeiten ausüben, die nicht zum Standardrepertoire von Fachkräften zählen. Diese Tätigkeiten fußen jedoch nicht auf einer entsprechenden Qualifizierung, sondern eher auf einem persönlichen, individuellen, z. T. stark biografisch geprägtem Interesse der jeweiligen Stelleninhaberinnen und Stelleninhaber.

Ein weiterer Unterschied dieses Typus zu den Fachkarrieren besteht darin, dass diese Tätigkeiten nicht regelmäßig, sondern eher gelegentlich oder projektförmig ausgeübt werden. Zu diesen Tätigkeiten gehören insbesondere Angebote in spezifischen Bildungsdomänen, wobei in den Interviews ausschließlich die musikalische und die naturwissenschaftliche Bildung genannt wurden.

#### *Gelingsbedingungen für die Ausbildung von Fachkarrieren*

Da horizontale Karrieren in Kindertageseinrichtungen bislang kaum standardisierten Pfaden folgen, ist die Antwort auf die Frage interessant, unter welchen Bedingungen sich diese Karrieren jeweils ausbilden. In diesem Zusammenhang zeigen sich über die Typen hinweg Einflussgrößen auf verschiedenen Ebenen, und zwar: auf der Ebene der Person (z. B. Aspirationen, Motive), auf der Ebene der Kindertageseinrichtung (Leitung, Team) und auf der Ebene des Trägers (Fort- und Weiterbildung, Ressourcen) (siehe Tab. 4).

**Tab. 4: Einflussgrößen auf die Ausbildung von Karrierepfaden in Kindertageseinrichtungen**

Person	Kita	Träger
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hohes fachliches Interesse</li> <li>• Interesse an beruflicher Weiterentwicklung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klare Aufgabenteilung und Verantwortlichkeiten (offizielles Mandat)</li> <li>• Akzeptanz von Sonderstatus durch das Team</li> <li>• Teamkultur, die durch Offenheit und Interesse gekennzeichnet ist</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausstattung der Funktionsstelle mit Ressourcen</li> <li>• Zeitliche und finanzielle Unterstützung von Fort- und Weiterbildung</li> <li>• Strategische Personalentwicklung</li> </ul>

Quelle: Eigene Darstellung



Bei der Ausbildung von Fachkarrieren kristallisiert sich als wichtige Antriebsfeder auf der *personalen Ebene* vor allem ein großes fachliches Interesse an bestimmten Themen heraus, aber auch der Wunsch nach einer – häufig nicht näher beschriebenen – beruflichen Weiterentwicklung:

*Und das hat mich natürlich auch gereizt. Also, den Kindern mit Förderbedarf noch mehr Aufmerksamkeit geben zu können; wirklich diesen Zeitrahmen auch zu geben und zu sagen: „Ich, geh die Schritte mit dir, und wenn du sie langsam gehst, dann geh ich sie mit dir langsam.“ Und [ich] hab nicht [diesen Zeitdruck] im Nacken (...). Das war schon ein ganz großer Faktor – mich speziell um ein Kind oder mehrere kümmern zu dürfen, um denen in der Entwicklung (...) Unterstützung zu geben, Hilfe anzubieten; auch Elternarbeit (...) zu konkretisieren. (Erzieherin/Heilpädagogin)*

Des Weiteren werden die persönliche Weiterentwicklung, der Wunsch nach Abwechslung und nach anspruchsvolleren Tätigkeiten sowie eine höhere Bezahlung als Motive genannt. Ebenso wie bei den Leitungskarrieren sprechen die Fachkräfte auch bei den Fachkarrieren davon, dass ihnen der „Kinderdienst (noch) zu wenig“ oder „zu langweilig ist“.

Gelingensbedingungen auf *Ebene der Kindertageseinrichtung* werden vor allem in den Interviewpassagen thematisiert, in denen die Fachkräfte über Schwierigkeiten berichten, mit denen sie beim Übergang in ihre Funktionsstelle konfrontiert waren. In diesen Berichten wird insbesondere die Rolle des Teams deutlich. So zeigt sich, dass eine klare Aufgabenteilung, die Akzeptanz des Sonderstatus und der fachlichen Expertise durch das Team sowie eine Teamkultur, die durch Offenheit und Interesse gekennzeichnet ist, die Basis für eine gelingende Etablierung von Fachkarrieren darstellt.

Voraussetzung für die Akzeptanz im Team ist die Herstellung von Transparenz in Bezug auf den Auftrag und die Aufgaben der spezialisierten Fachkraft. Dies deutet darauf hin, dass die Entwicklung von Fachkarrieren über ein offizielles Mandat gestützt werden muss. Insgesamt erscheint die Etablierung von Fachkarrieren kein individuelles Projekt, sondern ein Projekt des gesamten Teams zu sein. Eine Schlüsselposition nimmt dabei die Einrichtungsleitung ein, und zwar insbesondere dann, wenn diese die fachliche Expertise der spezialisierten Fachkräfte anerkennt und sie in ihrem Tun bestärkt. Neben der Leitung fungiert auch die Fachberatung als wichtige Ansprechpartnerin. Auch wenn die Fachkräfte

dies in den Interviews nicht konkret ausführen, scheint es plausibel, dass die Fachberatung die Prozesse der Rollenfindung und der Teamentwicklung begleitet.

In Bezug auf die *Trägerebene* sind für die interviewten Fachkräfte die Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit von Bedeutung, so etwa die monetären Gewinne einer fachlichen Spezialisierung. Insbesondere jene Fachkräfte, deren Funktionsstellen einen noch vergleichsweise geringen Institutionalisierungsgrad aufweisen, bemängeln, dass sich ihr Engagement nicht in ihrem Gehalt niederschlägt. Neben monetären Aspekten werden die zeitlichen Ressourcen teilweise als unzureichend beschrieben. Dies betrifft beispielsweise die Tätigkeit der Praxisanleitung.

Bei den institutionalisierten Fachkarrieren nehmen Fort- und Weiterbildungen einen hohen Stellenwert ein, denn der Sonderstatus, den die jeweiligen Stelleninhaberinnen und Stelleninhaber in der Einrichtung haben, wird über eine zertifizierte fachliche Expertise abgesichert. Schließlich zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem Engagement des Trägers in Sachen Personalentwicklung und dem Institutionalisierungsgrad von Fachkarrieren. Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, deren Aussagen auf institutionalisierten Fachkarrieren schließen lassen, berichten zugleich von Maßnahmen einer strategischen Personalentwicklung. Hierzu zählen beispielsweise die direkte Ansprache von geeigneten Fachkräften, Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Weiterqualifizierung oder die Förderung von Weiterbildungen, die tarifrechtlich verankert sind und damit eine dauerhaft höhere Vergütung ermöglichen (z. B. Tätigkeit als Heilpädagogin).

Dies verdeutlicht, dass für die Entwicklung von Spezialisierungen die „notwendigen Qualifizierungsanforderungen und -wege sowie die über die Träger hinausgehenden strukturellen Rahmenbedingungen der Ausübung dieser Fachkarrieren zu konzipieren“ sind (Weßler-Poßberg/Huschik 2020, S. 35). Hierunter fallen auch tarifliche Eingruppierungen, funktionale und hierarchische Einordnungen sowie erforderliche Zeitrressourcen (ebd.). Besonderer Entwicklungsbedarf besteht vor allem hinsichtlich der Praxisanleitung, zu der nach wie vor keine einheitlichen und in allen Bundesländern geltenden Regelungen zu Rahmenbedingungen und Verortungen im Teamgefüge vorliegen.

### 5.3 Diskussion und Perspektiven

Überraschend ist: Sowohl bei Aufstiegs- als auch bei Fachkarrieren zeigt sich eine große Bandbreite hinsichtlich ihrer Formalisierung. Sie unterscheiden sich durch ihren Institutionalierungsgrad, und damit durch die Voraussetzungen, die an die Übernahme einer Position gestellt werden, sowie durch die Ressourcen, mit denen diese Positionen gestützt werden.

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass vertikale Karrieren nach wie vor das einzige trägerübergreifend etablierte Karrieremuster in Kindertageseinrichtungen darstellen. Und auch hier zeigen sich – angesichts unterschiedlicher landesrechtlicher Regelungen sicherlich erwartungsgemäß – große Unterschiede in der Ausgestaltung dieser Positionen. Erwähnenswert sind die Befunde zu den Zugangsvoraussetzungen, die mit der Vielfalt der Arbeitsaufgaben von Führungskräften zuzunehmen scheinen. Je umfassender die Befugnisse der Führungskräfte sind, desto formalisierter ist deren tätigkeitsspezifische Qualifizierung, wobei neben externen Weiterbildungen (z. B. Betriebswirt) auch trägerinterne Fortbildungen (z. B. Leitungsfortbildung) genannt werden. Insbesondere bei den Führungskräften ohne Freistellung spielen auch informelle Strategien der Qualifizierung eine wichtige Rolle (z. B. Hospitation, Mentoring).

Bei den Motiven für eine Aufstiegskarriere zeigt sich, zusammenfassend betrachtet, eine Externalisierung der Begründungszusammenhänge, und zwar in der Weise, dass die Vakanz der Stelle oder die Anfrage des Trägers – und somit Impulse von außen – von den Befragten hervorgehoben werden. Eigene Aufstiegswünsche oder Karriereziele werden dagegen, insbesondere von den weiblichen Fachkräften, eher verhalten geäußert, da die Übernahme einer Leitungsposition mit einer Distanz zur pädagogischen Arbeit mit den Kindern einhergeht.

Die vorgefundenen Fachkarrieren konzentrieren sich auf Bereiche, die auch von Klaus Fröhlich-Gildhoff u. a. (2014a), Bernhard Kalicki u. a. (2019) sowie Dagmar Weßler-Poßberg und Gwendolyn Huschik (2020) genannt wurden. Zu diesen zählen etwa Qualitätsentwicklung, Praxisanleitung, Integration/Inklusion, Spezialisierungen für bestimmte Bildungsdomänen und die Zusammenarbeit mit Familien. Auf personaler Ebene stehen die fachlichen Interessen der Fachkräfte und der Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung im Vordergrund. Dies wird mit der Chiffre zum Ausdruck gebracht, nicht nur „normale Erzieherin“ sein zu wollen.

Auf organisationaler Ebene spielt das Kita-Team für die Ausbildung von Fachkarrieren eine herausragende Rolle. Dies zeigt sich insbesondere in den Konflikten, über die die Fachkräfte im Zusammenhang mit der Einrichtung und Übernahme spezialisierter Funktionsstellen berichten. Dabei stellt sich heraus, dass die Implementierung von Spezialfunktionen – gerade in Kindertageseinrichtungen mit eher egalitären Teamkulturen – nicht nur eine Binnendifferenzierung hinsichtlich der Aufgaben und der Aufgabenverteilung erfordert, sondern auch hinsichtlich der Rollen der Teammitglieder. Dementsprechend sind die Akzeptanz des Teams und die Erteilung eines offiziellen Mandats durch Leitung und Träger wichtige Voraussetzungen für eine gelingende Etablierung von Spezialfunktionen.

Die Implementierung von Fachkarrieren muss daher in Maßnahmen der Teamentwicklung eingebettet sein. Darüber hinaus sind Fort- und Weiterbildungen für Fachkarrieren von großer Bedeutung, denn die Akzeptanz von Spezialfunktionen und deren Ausstattung mit gesonderten Ressourcen wird maßgeblich durch eine exklusive, fachliche Expertise legitimiert. Vor diesem Hintergrund wäre die trägerübergreifende Standardisierung entsprechender Fort- und Weiterbildungen eine bedeutsame Strategie zur Professions- und damit auch zur Qualitätsentwicklung.

## 6 Zusammenfassung und Diskussion

Lange Zeit galt der Beruf der Erzieherin bzw. des Erziehers als ein Beruf, der kaum Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Er wurde daher auch als Sackgassenberuf tituliert. Inzwischen ist zu beobachten, dass das Interesse an Berufswegen von Fachkräften in der Kita gestiegen ist. Und zwar aus drei Gründen: *Erstens* hat der immer drängender werdende Fachkräftemangel nicht nur zu dem Bemühen geführt, den Beruf der Erzieherin und des Erziehers attraktiver zu gestalten – insbesondere beim Zugang zur Ausbildung –, zugleich sollte mit der Eröffnung von Karriereoptionen die Bindung der Fachkräfte, die bereits im Arbeitsfeld tätig sind, gefördert werden. *Zweitens* wird argumentiert, dass das Modell der Generalistinnen und Generalisten, d. h. „alle machen alles“, aufgrund gestiegener Anforderungen nicht länger tragfähig ist. Und last, but not least ist *drittens* mit der Etablierung von Karriereoptionen, die auf eine Spezialisierung abzielen, die Hoffnung verbunden, auch zur Qualitätsentwicklung und zu einer stärkeren Verwissenschaftlichung der Frühen Bildung beizutragen.

Vor diesem Hintergrund rücken die Berufswege der Fachkräfte in den Mittelpunkt: Was zieht Fachkräfte in die Kita? Was hält sie dort? Was führt dazu, dass sie die Einrichtung verlassen? Und schließlich: Welche beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten finden sie in Kitas vor? Um diesen Fragen nachzugehen, wurden in der vorliegenden Studie Einstiege, Ausstiegsabsichten und Aufstiege in den Blick genommen.

### *Einstiege*

Einstiege sind herausfordernde Situationen und damit sensible Phasen im Berufsverlauf, und zwar unabhängig von der Berufsphase, in der sich die Fachkräfte befinden. Daher bedarf die Gestaltung dieser Phase besonderer Aufmerksamkeit, und dies nicht nur bei Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern, sondern auch bei erfahrenen Fachkräften. Einstiege und Umstiege werden, das zeigen die Ergebnisse, auch strategisch genutzt, um sich im Hinblick auf die eigenen beruflichen Entwicklungsperspektiven längerfristig in eine gute Ausgangsposition zu bringen. So wählen insbesondere junge,

karriereorientierte Fachkräfte gezielt Träger aus, bei denen sie Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung vermuten – eine Strategie, die gerade in Zeiten des Fachkräftemangels erfolgsversprechend ist.

Während die Einarbeitung von Führungskräften über die Träger gesteuert wird, liegt die Einarbeitung von Fach- und Ergänzungskräften in der Verantwortung der Teams. Zugleich wird deutlich: Bei Einstiegen in eine neue Stelle oder Position geht es nicht nur um eine fachliche Einarbeitung, sondern vor allem auch um die „Einsozialisation“ in ein bestehendes Team. Die Teams erweisen sich als Dreh- und Angelpunkt für gelingende oder misslingende Einstiege. Denn innerhalb der Teams werden Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume ausgehandelt, und das Team ist der Ort, an dem um die Grundprinzipien der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung gerungen wird.

Einstiege gelingen dann, wenn neue Fachkräfte auf offene, lern- und innovationsfreudige Teams treffen und ihre Einarbeitung sukzessive und bedarfsorientiert erfolgt, idealerweise begleitet durch eine Startbegleiterin, eine Mentorin oder eine Patin. Gerade Einstiege, die nicht reibungslos verlaufen, weisen auf die Bedeutung eines intensiven Austauschs im Team, einer konstruktiven Feedbackkultur und eines transparenten und offensiven Konfliktmanagements hin. Die Studie zeigt auch, dass gelingende Einstiege Prozesse in geteilter Verantwortung sind, sie also von den neuen und von den bestehenden Fachkräften gemeinsam gestaltet werden müssen. Erwartungsgemäß spielt die Leitung als Moderatorin dieser Teamprozesse eine wichtige Rolle, stellenweise auch die Fachberatung.

Herausfordernde Einstiege lassen sich bei Fachkräften in allen Berufsphasen beobachten. Relativ viele misslungene Einstiege – also Einstiegsituationen, in denen es nicht gelingt, konstruktive Lösungswege zu finden – erleben jedoch Berufseinsteigerinnen und -einsteiger. Zu den Herausforderungen zählt das Einfinden in den Berufsalltag, also die Anpassung an Routinen, Regelungen und Orientierungen, die als Generationenkonflikte aufscheinen (Fuchs-Rechlin/Müller 2019). Auffällig ist auch, dass gerade Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger von unangemessenem pädagogischen Verhalten innerhalb der Teams, in die sie kommen, berichten.

### *Ausstiege*

Verbleibs- und Ausstiegsneigung hängen erwartungsgemäß mit der Bilanzierung bzw. der Bewertung der



eigenen Tätigkeit und folglich mit der Arbeitszufriedenheit zusammen. Eine positive Bilanzierung führt jedoch nicht zwingend zu einem Verbleib und umgekehrt: Eine negative Bilanzierung führt nicht zwingend zu einem Ausstieg. Vielmehr wird dieser Zusammenhang zwischen Bilanzierung und beruflicher Orientierung im Wesentlichen durch zwei Antizipationen moderiert: Bei Fachkräften, die mit ihrer Tätigkeit zufrieden sind, hängt die Verbleibs- bzw. Ausstiegsneigung damit zusammen, ob sie einen Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung – und damit eine Karriereorientierung im weitesten Sinne – hegen und, außerdem, wie sie die Realisierbarkeit dieses Wunsches innerhalb der Kindertageseinrichtung einschätzen. Zum Teil kommen sie zu dem Schluss, dass sie ihre Wünsche nach beruflicher Weiterentwicklung nur außerhalb des Arbeitsfeldes realisieren können.

Fachkräfte, die mit ihrer Tätigkeit in der Kindertageseinrichtung eher unzufrieden sind, wägen hingegen die antizipierten Kosten eines Ausstiegs gegen den antizipierten Nutzen eines Verbleibs ab. Zu den Kosten des Ausstiegs zählen etwa mögliche finanzielle Einbußen oder die Sorge, hinter das bislang Erreichte zurückzufallen (z. B. dem Status im Team). Motive dieser Art führen eher zu einem kalkulierten Verbleib. (Teil-)Ausstiege oder Ausstiegsneigungen werden demgegenüber vor allem dann thematisiert, wenn der Alltag in der Kindertageseinrichtung ein gewisses Belastungsmaß übersteigt oder wenn eigene fachliche Interessen in diesem Kontext nicht verwirklicht werden können. Belastungsfaktoren sind dabei sehr breit gefächert. Hierzu zählen die Rahmenbedingungen der Arbeit (z. B. Personalmangel, der zu einer hohen Arbeitsbelastung führt), die Zusammenarbeit im Team und mit der Leitung, die eigenen Verantwortungs- und Gestaltungsspielräume, die Identifikation mit dem pädagogischen Konzept der Einrichtung sowie die Möglichkeiten der eigenen fachlich-inhaltlichen Weiterentwicklung – wobei all diese Faktoren, je nach Ausformung, entweder als Ressource oder als Belastung fungieren. Auch hier wird die hohe Bedeutung der Teamzusammenarbeit in Kombination mit fachlich-inhaltlicher „*Selbstentfaltung*“, wie eine Interviewpartnerin dies ausdrückt (siehe Kap. 4.2.3), deutlich. Neben der Reduktion von Belastungsfaktoren ist demnach ein besonderes Augenmerk darauf zu legen, Möglichkeiten für die fachlich-inhaltliche Weiterentwicklung von Fachkräften zu schaffen und diese in die Arbeit der Kindertageseinrichtung einzubinden.

### *Aufstiege*

Leitungspositionen sind nach wie vor die einzige länder- und trägerübergreifende Karriereoption, wenngleich der Professionalisierungsgrad auch bei diesen Positionen in beachtlicher Weise variiert, wie schon seit Längerem kritisch diskutiert wird (Strehmel 2016). Während die einen für ihre Leitungsaufgabe freigestellt sind, üben andere sie nebenher aus. Mit Blick auf Berufswege, verstanden als vertikale und horizontale berufliche Entwicklungsmöglichkeiten, ist diese Konzentration von Karriereoptionen auf Aufstiege jedoch problematisch, denn die Wünsche der Fachkräfte nach beruflicher Weiterentwicklung richten sich häufig auf eine fachliche Weiterentwicklung aus, d. h. auf eine Spezialisierung im pädagogischen und eben nicht im manageriellen Bereich. Dies deutet sich – wie verschiedene andere empirische Befunde gezeigt haben – bereits in dem hohen beruflichen Commitment von Erzieherinnen und Erziehern an.

Die Ausdifferenzierung von Aufgaben und Funktionen innerhalb des Teams ist jedoch nicht nur eine Frage individueller Karriereorientierungen. Denn Karriereentwicklung setzt eine intrainstitutionelle Binnendifferenzierung der Aufgaben voraus – in Kernaufgaben, die von allen ausgeführt werden, und in Spezialaufgaben, die von Fachkräften mit spezifischer Expertise ausgeführt werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff u. a. 2014b). Das ist ein Grundgedanke, der bereits im Hinblick auf multiprofessionelle Teams und deren Zusammenarbeit Eingang in den Fachdiskurs gefunden hat (Weltzien u. a. 2016).

Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass Transparenz über Aufgaben- und Arbeitsteilung sowie ein offizielles Mandat für Spezialaufgaben wichtige Voraussetzungen für die Akzeptanz von Funktionsstellen sind, und damit auch für die Etablierung von Fachkarrieren. Die Akzeptanz innerhalb des Teams ist wiederum auch abhängig von einer entsprechenden fachlichen Expertise, die über Beratung und Anleitung der Kolleginnen in einen Mehrwert für alle Teammitglieder transferiert werden kann. Hier kommt Fort- und Weiterbildung ein besonderer Stellenwert zu: Was für Leitungskarrieren mittlerweile üblich zu sein scheint – nämlich die Verknüpfung der Übernahme einer solchen Position mit einer entsprechenden (längerfristigen) Qualifizierung – muss dann auch für Fachkarrieren gelten. Damit ist nicht zuletzt auch die Hoffnung verknüpft, dass von spezialisierten Funktionsstellen auch Impulse für die Qualitätsentwicklung ausgehen.

### *Ausblick*

Alles in allem zeigt sich über die drei Analyseperspektiven Einstiege, Ausstiege und Aufstiege hinweg, dass neben guten Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen der Wunsch und das Streben nach beruflicher Weiterentwicklung – insbesondere in Form fachlicher Vertiefung und Spezialisierung – ein wichtiger Motor für die Gestaltung eines längerfristigen Berufswegs ist. Die Herausforderung wird also zukünftig darin bestehen, Antworten auf die Frage zu finden, wie Karrierewege implementiert werden können, die sowohl Aufstiege als auch Spezialisierungen ermöglichen. Sollen von diesen Fachkarrieren Qualitätsimpulse ausgehen, muss auch ein Blick auf die ihnen zugrunde liegenden Fort- und Weiterbildungen geworfen und entsprechende Standards dafür entwickelt werden. Die aktuell häufig genutzten kurzfristigen Fortbildungen scheinen für den Erwerb vertiefter Kompetenzen weniger geeignet zu sein (Buschle/Gruber 2018).

Eine Antwort auf die Frage nach der Implementierung von Fachkarrieren scheint darin zu liegen, den Umbau der bislang eher egalitären Teamstrukturen systematisch in Richtung einer stärkeren Binnendifferenzierung von Funktionen und Aufgaben voranzutreiben. Fachkarrieren basieren auf intrainstitutionellen Aushandlungsprozessen. Sie betreffen nicht nur die einzelne Fachkraft, sondern das gesamte Team und müssen daher in Teamentwicklungsprozesse eingebunden werden. Auch wenn sich mittlerweile gewisse übergeordnete Karrieremuster abzeichnen, wie etwa die der Praxisanleitung und der Sprachförderung, müssen Fachkarrieren einrichtungs- und trägerspezifisch ausgestaltet werden und idealerweise die Kompetenzen und fachlichen Interessen der Fachkräfte einbeziehen.

Die institutionelle Karrieresteuerung, verstanden als Teamentwicklung, bedarf ihrerseits einer engen Kopplung an Maßnahmen der Personalentwicklung. Solche Prozesse zu gestalten und zu steuern, liegt in der Verantwortung der Träger und der Leitungskräfte. Bislang scheint jedoch eine in die Teamentwicklung integrierte Karrieresteuerung noch nicht in der Breite Gegenstand von Personalentwicklung zu sein. Darauf weisen Ergebnisse einer bundesweiten Befragung der WiFF in Kindertageseinrichtungen hin. Hier zeigt sich, dass es zwar zu einem Bedeutungszuwachs von Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen gekommen ist, Karriereentwicklung im Rahmen von Teamentwicklungsmaßnahmen jedoch eine untergeordnete Rolle spielt.

Deutlich häufiger steht die „Unterstützung eines guten Teamklimas“ im Mittelpunkt von Teamentwicklung (Geiger 2019, S. 84). Etwas anders gestaltet sich dies bei den Mitarbeiterjahresgesprächen, einer weiteren Maßnahme von Personalentwicklung. Wenngleich hier Themen wie Zielvereinbarungen und Zielerreichung oder die Bewertung der Arbeitsleistung im Vordergrund stehen, werden in diesen Gesprächen auch Fragen des Fortbildungsbedarfs und der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten erörtert. Allerdings geschieht dies vermutlich weniger im Kontext des Gesamtteams als vielmehr fokussiert auf die individuelle Berufsentwicklung.

Die Entwicklung von Fachkarrieren zu fördern, bedarf jedoch nicht nur einer systematischen Karrieresteuerung durch die Träger, sondern auch eines kritischen Blicks auf die Stützsysteme der Aus- und Weiterbildung sowie auf die strukturellen Rahmenbedingungen des Arbeitsfeldes (wie etwa Qualifizierungsstandards im Rahmen des Fachkräftegebots oder tarifrechtliche Regelungen mit ihren eher geringen Spielräumen). Es wird daher zukünftig darum gehen, Ermöglichungsstrukturen zu schaffen, und dies betrifft alle Ebenen des Systems Kindertageseinrichtung: die landes- und tarifrechtliche Rahmung, die organisationale Rahmung durch den Träger, das Mikrosystem Kindertageseinrichtung (also die Fachkräfte und die Teams) sowie die Stützsysteme der Fachberatung und der Weiterbildung.

## 7 Literatur

- Aeschlimann, Belinda/Dauner Gardiol, Isabelle/Trede, Ines/Neumann, Jörg/Kriesi, Irene (2018): Abgewandert aus dem Sozialbereich. Teil der Studie zu den Ausbildungs- und Erwerbsverläufen von verschiedenen Berufsgruppen der Sozialen Arbeit in ausgewählten Berufsfeldern des Sozialbereiches. Schweizerisches Observatorium für die Berufsbildung. Zollikofen
- Altermann, André/Holmgaard, Marie/Klaudy, Elke Katharina/Stöbe-Blossey, Sybille (2015): Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team. Neue Qualifikationsprofile in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 25. München
- Arbeitsgruppe Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung (2014): Diskussionspapier zur Bindung von pädagogischem Personal in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Arthur, Michael B. (1994): The Boundaryless Career: A New Perspective for Organizational Inquiry. In: *Journal of Organizational Behavior* 15, H. 4, S. 295–306
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Bergmann, Manfred Max/Hupa-Brunner, Sandra/Meyer, Thomas/Samuel, Robin (2012): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden
- Blickle, Gerhard (2014a): Personalauswahl. In: Nerdinger, Friedemann W./Blickle, Gerhard/Schaper, Niclas (2014): *Arbeits- und Organisationspsychologie*. 3. Aufl. Heidelberg, S. 241–270
- Blickle, Gerhard (2014b): Personalmarketing. In: Nerdinger, Friedemann W./Blickle, Gerhard/Schaper, Niclas (2014): *Arbeits- und Organisationspsychologie*. 3. Aufl. Heidelberg, S. 223–239
- Blickle, Gerhard (2014c): Berufswahl und berufliche Entwicklung. In: Nerdinger, Friedemann W./Blickle, Gerhard/Schaper, Niclas (2014): *Arbeits- und Organisationspsychologie*. 3. Aufl. Heidelberg, S. 185–206
- Brandenburg, Uwe/Domschke, Jörg-Peter (2007): Die Zukunft sieht alt aus. Herausforderungen des demografischen Wandels für das Personalmanagement. Wiesbaden
- Bronfenbrenner, Urie/Lüscher, Kurt/Cranach, Agnes von (Hrsg.) (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. 1. Aufl. Stuttgart
- Brüggemann, Helga (2020): *Kommen, um zu bleiben. Systemisches Handgepäck für erfolgreiches Onboarding*. Göttingen
- Bührmann, Thorsten (2008): *Übergänge in sozialen Systemen*. Weinheim/Basel
- Bundesagentur für Arbeit (2020): *Pädagogisches Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung. Blickpunkt Arbeitsmarkt, Oktober 2020*. Nürnberg
- Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 30. München
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2013): Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): *Handbuch Pädagogik der Frühen Kindheit*. 3. Aufl. Berlin, S. 400–410
- Felden, Heide von/Schiener, Jürgen (Hrsg.) (2010): *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung*. Wiesbaden
- Fiala, Christiane/Mink, Nicole/Theisen, Christiane/Züchner, Ivo (2017): Ausbildungs- und Studienwahl. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt*. Wiesbaden, S. 73–100
- Filipp, Sigrun-Heide/Aymanns, Peter (2010): *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. Stuttgart
- Friedli, Vera (2002): *Die betriebliche Karriereplanung. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Studien aus der Unternehmensperspektive*. Bern
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina (2014a): *Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fach-*

- kräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise. Zentrum für Kinder- und Jugendforschung, Freiburg im Breisgau
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina/Reutter, Annegret/Tinius, Claudia (2014b): Aufgabendifferenzierung in multiprofessionellen Teams in Kindertageseinrichtungen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Neuß Norbert (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung. Materialien zur Frühpädagogik. Band 15. Freiburg, S. 101–133
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Smidt, Wilfried (2017): Theoretische Grundlagen der ÜFA-Studie zum Übergang von fachschul- und hochschulisch ausgebildeten Fachkräften in den Arbeitsmarkt. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Züchner, Ivo (Hrsg.): Was kommt nach der Ausbildung? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 9–28
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2018): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. München
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Müller, Sylvia (2019): Erfolgreiche Berufseinmündung: Teamsache?! In: KiTa aktuell spezial. H. 4, S. 150–152
- Gebhardt, Anja/Quach, Han Sam (2020): Welchen Herausforderungen begegnen Auszubildende im Berufs- und Privatleben? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 38, S. 1–31
- Geiger, Kristina (2019): Personalgewinnung. Personalentwicklung. Personalbindung. Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 32. München
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.) (2007): Wie geht's im Job? KiTa-Studie der GEW. Darmstadt
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.) (2018): Das kleine ABC für den Sozial- und Erziehungsdienst. 6. Aufl. Frankfurt am Main
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1971): Status Passage. Chicago
- Grgic, Mariana (2019): Gekommen, um (nicht) zu bleiben. In: DJI-Impulse. Frühe Bildung. Bilanz und Perspektiven für Deutschland. Nr. 121, H. 1. München, S. 30–33
- Gubler, Martin (2019): Neue Laufbahnmodelle in Theorie und Praxis: Eine kritische Würdigung. In: Kauffeld, Simone/Spurk, Daniel (Hrsg.): Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement. Berlin/Heidelberg, S. 937–962
- Hall, Douglas T. (2004): The Protean Career: A Quarter-Century Journey. In: Journal of Vocational Behavior 65, H. 1, S. 1–13
- Havighurst, Robert J. (1972): Developmental Tasks and Education. New York/London
- Helferich Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3. überarb. Aufl. Wiesbaden
- Herrmann, Annett (2017): Personalarbeit 4.0. Arbeit kompetenzorientiert gestalten. Handbuch für das Sozial- und Gesundheitswesen. Münster
- Hillebrecht, Steffen (2019): Die zweite Karriere. Theoretische Basis und praktische Modelle für den beruflichen Neustart. Wiesbaden
- Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela (2003): Politiken der Karriere oder: Heterogene Antworten auf die Frage, wie man den Karren durch den Dreck zieht. In: Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Karrierepolitik. Beiträge zur Rekonstruktion erfolgsorientierten Handelns. Opladen, S. 9–23
- Kalicki, Bernhard/Spiekermann, Nicole/Uihelein, Clarissa (2019): Zukunft der sozialen Berufe – Fachspezialisierungen für Erzieherinnen. Ein Dossier auf der Grundlage von Ergebnissen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). DJI München
- Kauffeld, Simone/Spurk, Daniel (Hrsg.) (2019): Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement. Berlin/Heidelberg
- Klaudy, Elke Katharina/Köhling, Karola/Michael, Brigitte/Stöbe-Blossey, Sybille (2016): Nachhaltige Personalwirtschaft für Kindertageseinrichtungen. Herausforderungen und Strategien. Düsseldorf
- Kock, Birgit/Witzel, Andreas (1993): Berufsbiographische Gestaltungsprinzipien: theoretische und methodische Grundlagen. Arbeitspapier/Sfb 186, 22. Bremen. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/5671> (Zugriff: 20.03.2021)

- Kraler, Christian (2008): Professionalisierung in der Berufseingangsphase – Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung. Entwicklungsaufgaben der ersten Berufsjahre und Unterstützungsmöglichkeiten. In: Schulverwaltung. Spezial, 10 (2008), 1, S. 4–7
- Kuckartz, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2. Aufl. Wiesbaden
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis und Computerunterstützung. 4. überarb. Aufl. Weinheim
- Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden
- Lange, Jens (2017): Leitung von Kindertageseinrichtungen. Eine Bestandsaufnahme von Führungskräften und Leitungsstrukturen in Deutschland. Gütersloh
- Mense-Petermann, Ursula (2014): Von der Kaminkarriere zur boundaryless und protean career? Zum Verhältnis von organisationaler und individueller Karrieresteuerung am Beispiel von Auslandseinsätzen. In: Arbeit, 23. Jg., H. 1, S. 5–21
- Messner, Helmut/Reusser, Kurt (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2), S. 157–171
- Mischo, Christoph/Wahl, Stefan/Hendler, Jessica/Maack, Magdalena/Strohmer, Janina/Wolf, Carina (2016): Schlussbericht des Projekts. Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)
- Moser, Klaus/Souček, Roman/Galais, Nathalie/Roth, Colin (2018): Onboarding – Neue Mitarbeiter integrieren. Praxis der Personalpsychologie. Human Resource Management kompakt. Band 37. Göttingen
- Müller, Sylvia/Theisen, Christiane/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2018): Kontinuität und Diskontinuität in den ersten Berufsjahren. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo (Hrsg.): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF-Studien, Band 27. München
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Köhler, Luisa (2016): KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen. Gütersloh
- Nerdinger, Friedemann W. (2014): Gravitation und organisationale Sozialisation. In: Nerdinger, Friedemann W./Blickle, Gerhard/Schaper, Niclas (2014): Arbeits- und Organisationspsychologie. 3. Aufl. Heidelberg, S. 71–82
- OECD (2020): Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018. TALIS. OECD Publishing. Paris <http://doi.org/10.1787/b90bba3d-en> (Zugriff: 20.03.2021)
- Peucker, Christian/Pluto, Liane/Santen, Eric van (2017): Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde. Weinheim
- Rädiker, Stefan/Kuckartz, Udo (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video. Wiesbaden
- Rauschenbach, Thomas/Meiner-Teubner, Christiane/Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Olszenka, Ninja (2020): Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnung für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 1: Kinder vor dem Schuleintritt. Dortmund
- Schmid, Ruth (1992): Determinanten der Kündigungsbereitschaft: Ein Vergleich zweier konflikttheoretischer Paradigmen. Zeitschrift für Soziologie, 21. Jg., H. 3, S. 186–199
- Schneider, Armin (2020): Karrieren in der frühen Kindheit. In: KiTa BW, H. 6, S. 148–150
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA. Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Staatsinstitut für Frühpädagogik. München
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl-Knefz, Marion/Nicko, Oliver (2015): Arbeitsbedingungen, Arbeitszufriedenheit und das Auftreten von beruflichen Gratifikationskrisen bei Kita-Mitarbeiter/innen in Deutschland. In: Frühe Bildung 4, H. 2, S. 71–82
- Schubert, Franz-Christian/Knecht, Alban (2015): Ressourcen – Merkmale, Theorien und Konzeptionen im Überblick: eine Übersicht über Ressourcenansätze in Soziologie, Psychologie und Sozialpolitik. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/50698> (Zugriff: 20.03.2021)
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Olaf-Radtke, Frank (Hrsg.): Erziehen als Profession. Wiesbaden, S. 132–170



- Strehmel, Petra (2016): Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau, S. 131–252
- Strehmel, Petra (2017): Professionalisierung der Kita-Leitung zwischen Pädagogik und Management. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. 2. Aufl. Berlin/Toronto, S. 53–74
- Viernickel, Susanne/Voss, Anja (2013): STEGE. Strukturqualität und Erzieher\_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Alice Salomon Hochschule Berlin
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. [https://www.bildungsserver.de/fisonline.html?FIS\\_Nummer=1013294](https://www.bildungsserver.de/fisonline.html?FIS_Nummer=1013294) (Zugriff 20.03.2021)
- Weltzien, Dörte/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Strohmer, Janina/Reutter, Annegret/Tinius, Claudia (2016): Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg. Weinheim/Basel
- Welzer, Harald (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen
- Weßler-Poßberg, Dagmar/Huschik, Gwendolyn (2020): Zukunftsfelder für Erzieherberufe – Fachkarrieren in der frühen Bildung. Kurzstudie der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und der Pronos AG. Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (Zugriff: 20.03.2021)
- Witzel, Andreas (2001): Prospektion und Retrospektion im Lebenslauf. Ein Konzept zur Rekonstruktion berufs- und bildungsbiographischer Orientierungen und Handlungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 21 (2001) 4, S. 339–355
- Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2012): The Problem-Centred Interview. Principles and Practice. London
- Züchner, Ivo/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Müller, Sylvia (2018): Arbeitszufriedenheit und Arbeitsbelastung. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2018): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27, S. 41–49. München
- Züchner, Ivo/Müller, Sylvia/Schmidt, Thilo (2018): Mittelfristige Platzierung und formale Beschäftigungsbedingungen. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2018): Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27, S. 13–23. München



---

## 8 Anhang

---

### 8.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Unterschiedlich erlebte Einstiegsphasen im Berufsverlauf	15
Abbildung 2:	Berufliche Perspektiven in der Kita – Aspirationen für Verbleib und Ausstieg	24

### 8.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Interviewte nach soziodemografischen Merkmalen	11
Tabelle 2:	Interviewpartnerinnen und Interviewpartner nach tätigkeits- und kitabezogenen Merkmalen	11
Tabelle 3:	Horizontale Karrieren in Kindertageseinrichtungen	38
Tabelle 4:	Einflussgrößen auf die Ausbildung von Karrierepfaden in Kindertageseinrichtungen	39

## Zu den Autorinnen



### **Clarissa Nachtigall**

studierte nach ihrem Studium der Erziehungswissenschaft (B.A.) an der Universität Regensburg berufsbegleitend Beratung und Sozialrecht (M.A.) an der Fachhochschule Frankfurt am Main. Nach beruflichen Stationen im öffentlichen Dienst (Bereich Kinder- und Jugendhilfe) ist sie seit 2017 wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind empirische Erhebungen zur Ausbildung und zu Berufsbiografien von Fachkräften im Bereich der Frühen Bildung.

---



### **Katharina Stadler**

hat Soziologie mit den Nebenfächern Sozialpsychologie und Kommunikationswissenschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität München studiert und in Soziologie an der Universität Augsburg promoviert. Sie ist seit 2009 wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind empirische Erhebungen zur Ausbildung und zu Berufsbiografien von Fachkräften im Bereich der Frühen Bildung.

---



### **Prof. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin**

hat Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie (M.A.) an der Universität Heidelberg studiert und an der Technischen Universität Dortmund in Erziehungswissenschaft promoviert (Dr. phil.). Sie ist seit 2012 Professorin an der Fliebler Fachhochschule Düsseldorf und leitet seit 2019 die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) am Deutschen Jugendinstitut. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Systeme frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung, Berufsfeld- und Professionsforschung sowie Sekundäranalysen amtlicher Statistiken.

---

## Lesen Sie weiter!

Zum Thema **Arbeitsmarkt** sind bereits folgende Publikationen der WiFF erschienen, kostenlos verfügbar unter [www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen](http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen)

### FKB

Aktuelle Zahlen zu Arbeitsmarkt, Ausbildung und Personal in der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen:



Fachkräftebarometer  
Frühe Bildung 2019  
*Autorengruppe Fachkräftebarometer*

### WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen zu aktuellen Fragen der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen:



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

### WiFF Studien

Empirische Forschungsergebnisse zur frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung

Zuletzt erschienen:



**Band 32**  
Personalgewinnung, Personalentwicklung, Personalbindung. Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen  
*Kristina Geiger*

**Band 31**  
Kita-Alltag zwischen Belastung und Erfüllung. Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Gruppenkräften und Kita-Leitungen  
*Carola Nürnberg*

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

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



Robert Bosch  
Stiftung



Deutsches  
Jugendinstitut

Angesichts des hohen Fachkräftebedarfs in Kindertageseinrichtungen stehen Träger und Leitungskräfte vor der Herausforderung, Fachkräfte nicht nur zu gewinnen, sondern auch langfristig zu binden. Doch wie kann der Beruf der Erzieherin und des Erziehers attraktiver gestaltet werden?

Dieser Frage geht die vorliegende Studie nach, indem sie die Berufswege und die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten von Kita-Fachkräften aus einer berufsbiografischen Perspektive untersucht: Was hält Fachkräfte in der Kita? Was bewegt sie dazu, die Einrichtung zu verlassen? Wie sehen sie selbst ihre Karrieremöglichkeiten und wie gestalten sie ihren Berufsweg? Wo stoßen sie auf Unterstützung, wo auf Widerstände? Ausgehend von den Ergebnissen werden Strategien für die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes diskutiert.