

# *Perspektiven*

## der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 2/2023  
Jahrgang 9(2)

### Inhalt

<b>Vorwort</b> <i>Klaus Fröhlich-Gildhoff &amp; Dörte Weltzien</i>	S. 3–5
<b>Artikel</b>	
<i>Klaus Fröhlich-Gildhoff &amp; Dörte Weltzien</i> Von der Team-Entwicklung zu einem Kompetenten Gesamt-System – empirisch basierte Faktoren für den Erfolg von Qualitätsentwicklung im System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung	S. 6–21
<i>Julia Schimmer</i> „Dass ich keine Freunde hab und dass ich mit keinem spiel“ – Vorfreude und Ängste von Vorschulkindern mit Blick auf Einschulung und Schule	S. 22–35
<i>Maria Sophie Schäfers, Carla Beckmann, Nadine Coors, Maike Heber, Mandy Höhne &amp; Claas Wegner</i> Naturwissenschaftliche Typenlehre für den Elementarbereich – Auswertung einer qualitativen Beobachtungsstudie	S. 36–60
<i>Juliane Cichecki</i> Trauma(pädagog*innen) in Kindertageseinrichtungen. Eine re-konstruktive Analyse expertisengestützter Handlungsmacht im Umgang mit traumatisierten Kindern	S. 61–88
<i>Lara Irene Wintzer</i> Barrieren im Inneren überwinden: Vertrauensprozesse zwischen Fachkräften der niedrigschwelligen Sozialarbeit und schwer zu erreichenden jungen Menschen	S. 89–107
<b>Autor*innenbeschreibung</b>	S. 108–109

Impressum:

Herausgeber\*innen:

Prof. Dr. Dörte Weltzien

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

*Perspektiven* der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Online-Zeitschrift

ISSN 2199-7802

Verlag FEL (Forschung – Entwicklung – Lehre)

an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Verlagsleitung:

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Bugginger Str. 38

79114 Freiburg

Telefon: (0761) 47812-420

info@fel-verlag.de

FEL ist ein rechtlich unselbstständiger Verlag im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e. V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Inhaltlich verantwortlich sind die Autor\*innen der jeweiligen Artikel.

Redaktion Heft 9(2): Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Katrin Höfler

*Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien*

## **Von der Team-Entwicklung zu einem Kompetenten Gesamt-System – empirisch basierte Faktoren für den Erfolg von Qualitätsentwicklung im System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung**

### **Zusammenfassung**

Bedingt durch den Mangel pädagogischer Fachkräfte, die gesetzliche Garantie auf einen Betreuungsplatz sowie verlängerte Betreuungszeiten werden zunehmend fachlich nicht einschlägig-qualifizierte Personen im System der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung beschäftigt. Internationale Studien zeigen, dass ein Wechsel von monoprofessioneller zu inter- bzw. multiprofessioneller Arbeit besondere Herausforderungen – nicht nur für die Leitungen der Kindertageseinrichtungen – bedeutet. So müssen z.B. pädagogische Haltungen gemeinsam reflektiert und abgestimmt werden und Aufgaben kompetenzangemessen verteilt werden. Der Beitrag referiert Studienergebnissen zur Entwicklung multiprofessioneller Teams und formuliert hiervon ausgehend die Grundelemente eines Kompetenten Gesamt-Systems. Hier müssen auf den Ebenen nationale Gesetzgebung, regionale Aufsichtsstrukturen, Kita-Träger, aber auch Teams und einzelne Fachkräfte abgestimmte Maßnahmen realisiert werden, um pädagogische Qualität zum Wohl der Kinder zu sichern.

*Schlüsselworte:* Qualitätsentwicklung, Multiprofessionelle Teams, Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

### **From Team Development to a Competent Overall System - Empirically Based Factors of Success for Quality Development in Early Childhood Education and Care (ECEC)**

#### **Abstract**

Due to the shortage of skilled workers, the legally binding guarantee of a childcare place and the prolongation of care and opening times more and more non-educational qualifications are found in Early Childhood Institutions in Germany. International and national findings show that the change from mono-professional to inter-professional teams leads to specific challenges for the professionals and the team-leaders. The article refers outcoms from studies about the development of multiprofessional teams and shows perspectives and determinants for a competent overall system for ECEC. Concerted measures must be implemented on the levels national laws, regional steering structures, ECEC institutions-agencies, the level of leadership and team as well as the level of individual professionals to ensure pedagogic quality fort he well-being of the children.

*Keywords:* Quality Development, Multiprofessional Teams, Early Childhood Education and Care

## Inhalt

1. Einführung .....	7
2. Die Entwicklung zu multiprofessionellen Teams in Deutschland .....	8
3. Studienlage zu Multiprofessionellen Teams (MPT) .....	9
4. Einfluss von Leitungsebene und strukturellen Faktoren für Qualitätsentwicklung und Teamstabilität .....	12
5. Fazit: Perspektive Kompetentes Gesamt-System .....	13
Literatur .....	17

## 1. Einführung

In Deutschland waren bis etwa zum Jahr 2015 die Teams in Kindertageseinrichtungen hinsichtlich der Qualifikation der Beschäftigten überwiegend homogen zusammengesetzt – nahezu alle Fachkräfte hatten einen Abschluss in einem direkt auf die pädagogische Arbeit mit Kindern qualifizierenden Beruf, etwa 60 % davon auf ISCED Level 6 (International Standard Classification of Education). Im Unterschied dazu arbeiten in fast allen anderen OECD-Ländern pädagogische Fachkräfte als Gruppenleitungen, die meisten anderen Beschäftigten haben als niedriger einzustufende oder keine pädagogischen Qualifikationen (Bader et al., 2018; Oberhuemer, 2012; Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2009). Dadurch besteht dort seit langem eine deutlich höhere Heterogenität der Beschäftigten. Aufgrund des Fachkräftemangels, der rechtsverbindlichen Garantie auf einen Betreuungsplatz, aber auch gestiegener Anforderungen, z. B. im Bereich der Zusammenarbeit mit Familien oder der Inklusion, werden in Deutschland zunehmend mehr Mitarbeiter\*innen mit nicht-pädagogischen Abschlüssen in den Kindertageseinrichtungen eingestellt. Dadurch sind die Teams heterogener und multiprofessioneller geworden.

Diese Veränderung wird sehr unterschiedlich bewertet: Zum Teil wird eine De-Qualifizierung befürchtet und es kommt zu einer erhöhten Fachkräfte-Fluktuation besonders dann, wenn ein größerer Teil der Teams aus nicht-einschlägig qualifizierten Beschäftigten besteht und wenn keine Ressourcen zur gemeinsamen Teamentwicklung vorhanden sind (Weltzien, 2020). Andererseits lassen sich positive Effekte multiprofessioneller Teams auf Arbeitszufriedenheit und Belastungsreduktion erkennen, wenn systematische Qualifizierungsstrukturen für nicht-/angelernte Kräfte etabliert werden, ausreichende Zeiten für Anleitung und gemeinsame Reflexion zur Verfügung stehen sowie eine klare Aufgabenteilung im Team erfolgt (Weltzien et al., 2021).

In diesem Beitrag werden empirische Ergebnisse zur Entwicklung multiprofessioneller Teams vorgestellt und daraus Schlussfolgerungen für eine langfristig erfolgreiche Organisations- und Teamentwicklung im Feld der FBBE abgeleitet. In einem weiteren Schritt werden weitere, empirisch begründete Faktoren analysiert, die ein „Kompetentes Gesamt-System“ – von einer breit getragenen Gesetzgebung über partizipative Steuerungsformen und Qualitätsmanagementsysteme bis hin zu beteiligungsbasierenden Organisationsentwicklungsprozessen auf Teamebene – zur Steuerung und Unterstützung einer qualitätssichernden frühkindlichen Pädagogik kennzeichnen.

## 2. Die Entwicklung zu multiprofessionellen Teams in Deutschland

In den letzten 20 Jahren hat das System der FBBE in Deutschland an Bedeutung gewonnen und wird als Bildungsort und Sozialisationsinstanz für Kinder sowie wichtige Begleitung und Unterstützung für Familien anerkannt. Die Entwicklung lässt sich u. a. an folgenden Fakten festmachen:

- Das Recht auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem dritten Lebensjahr im Jahr 1996, später auch für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr, führte zu einem deutlichen quantitativen Ausbau der Plätze in den Kindertageseinrichtungen (unter Einschluss der Krippen): So haben sich die Zahlen der institutionell betreuten Kinder bis 3 Jahre von rund 254.000 im Jahr 2006 auf 706.000 im Jahr 2022 fast verdreifacht (Steigerung der Drei- bis Sechsjährigen von 1.940.000 im Jahr 1996 auf 2.210.000 im Jahr 2022 [gerundete Werte nach destatis<sup>2</sup>]).
- Zugleich wurden an vielen Orten die Betreuungszeiten ausgeweitet. Zum Stichtag 1.3.2022 waren rund 400.000 der Kinder bis zu 3 Jahren mehr als 7 Stunden am Tag in einer Kindertageseinrichtung anwesend (56.7 % der Gesamtgruppe), bei der Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen waren dies 1.373.000 Kinder (62.1 % der Gesamtgruppe)<sup>3</sup>.
- Parallel dazu wurden umfassende Qualitätsentwicklungsprozesse angestoßen. Zu nennen sind hier beispielsweise die Bildungs- und Erziehungspläne, die in den meisten Bundesländern verbindlich sind, gezielte Förderprogramme auf Bundes- und Länderebene, z. B. im Bereich der Sprachentwicklung, oder die Einführung systematischer Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse.
- Weitere Aufgabenbereiche, wie die systematische Zusammenarbeit mit Eltern/Familien gehören mittlerweile zum pädagogischen Kern von Kindertageseinrichtungen.
- Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenkonvention<sup>4</sup> und der Anerkennung der UN Kinderrechte war und ist es weiterhin nötig, in allen Bundesländern inklusiv ausgerichtete pädagogische Konzepte zu entwickeln und hier z. T. neue Strukturen zu schaffen.
- Auf Hochschulebene wurden Bachelor- und Masterstudiengänge für Kindheitspädagog\*innen aufgebaut, die Ausbildungsstrukturen an Fachschulen für Sozialpädagogik wurden reformiert und die praxisintegrierte Ausbildung wurde als neues duales Ausbildungsformat etabliert (Weltzien, Hoffer, Hohagen, Kassel & Wirth, 2021).

Dieser quantitative und qualitative Ausbau wurde allerdings nicht durch die Bereitstellung nötiger Finanzmittel für zusätzliches Personal und Unterstützungsstrukturen begleitet. So wurde schon vor zehn Jahren von renommierten Wissenschaftler\*innen (Rauschenbach & Schilling, 2010) ein Fachkräftemangel prognostiziert. Trotz eines deutlichen Ausbaus an Ausbildungskapazitäten – seit dem Schuljahr 2006/2007 haben sich die Anfänger\*innenzahl an den Fachschulen für Sozialpädagogik verdoppelt (nifbe, 2021) und der Einrichtung von mehr als 60 Kindheitspädagogik-Studiengängen – ist dieser Fachkräftemangel Realität geworden: Es fehlen nach konservativen Schätzungen – insbesondere in den westlichen Bundesländern – bis zum Jahr 2025 179.000 ausgebildete pädagogische Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen (Bertelsmann Stiftung, 2021; Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, 2020). Das würde

<sup>2</sup> <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=22541-0001#ab-readcrumb>

<sup>3</sup> ([https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402227004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402227004.pdf?__blob=publicationFile))

<sup>4</sup> <https://www.behindertenrechtskonvention.info/inklusion-3693/>

eine Erweiterung der vorhandenen Ausbildungskapazitäten auf Fach- und Hochschulniveau um mindestens weitere 50 % bedeuten.

Die Corona-Pandemie und ihre Folgen für Bildungsinstitutionen einerseits und Familien andererseits hat die Belastungen der pädagogischen Fachkräfte weiter verschärft: In den Kindertageseinrichtungen mussten angesichts von variierenden Regelungen (Lockdown) der Tagesablauf und die pädagogische Arbeit täglich neu organisiert werden. Nur unter großen Anstrengungen konnte der Betrieb der Einrichtungen aufrechterhalten werden; die Gewährleistung und Verbesserung der pädagogischen Qualität trat in den Hintergrund. Zudem ist die Zahl der psychisch belasteten Kinder durch die vor allem für die Familien besonders harten Einschränkungen deutlich gestiegen (Loss, Blume, Neuperdt, Flerlage & Weihrauch 2023; Maldei-Gohring et al., 2022; Ravens-Sieberer et al., 2022). Alarmierend ist auch die Belastung der pädagogischen Fachkräfte im Feld der FBBE: Seit mehreren Jahren ist ein im Vergleich zu anderen Berufsgruppen sehr hoher Krankenstand aufgrund psychischer Erkrankungen (vor allem Burn-out und Depression) zu verzeichnen (z. B. Barmer, 2021; Trauernicht, Besser & Anders, 2022; Techniker Krankenkasse, 2015).

Als eine Maßnahme zur Entlastung der Fachkräfte und zur Sicherstellung der Betreuungsaufgaben angesichts fehlender pädagogischer Fachkräfte wurden in Deutschland die gesetzlich festgelegten Zugangsvoraussetzungen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen modifiziert und zunehmend auch Fachkräfte ohne pädagogische Kernausbildung (z. B. Gesundheits- und Krankenpfleger\*innen oder Heilerziehungspfleger\*innen) zugelassen. Auch wurden in mittlerweile allen Bundesländern Formen der praxisintegrierten Ausbildung eingeführt (Weltzien, Hohagen & Kassel, 2022).

Durch diese Ausweitung der Eingangsqualifikationen finden sich in den Einrichtungen zunehmend mehr qualifikations-heterogene Teams: „Zwischen 2007 und 2020 hat sich die Anzahl der qualifikationsgemischten Teamtypen stark erhöht. Mittlerweile kann mehr als jede zweite Einrichtung (55 %) diesem Typus zugeordnet werden“ (Bertelsmann Stiftung, 2021) – diese Zahl hat sich bis zum Beginn des Jahres 2023 weiter erhöht. Die qualifikationsgemischten bzw. multiprofessionellen Teams (MPT) werden zur Normalität, wobei der Begriff des MPT unterschiedlich gefasst wird: Strohmmer, Weltzien und Fröhlich-Gildhoff (2016) verstehen in ihrer Definition

Multiprofessionalität (...) als eine Zusammenarbeit verschiedener Berufsabschlüsse in einem gemeinsamen Arbeitsfeld. (...) Als Besonderheit kann hierbei angeführt werden, dass dabei zunächst alle Fachkräfte grundsätzlich mit ähnlichen pädagogischen Aufgaben betraut sind und sich die Zuständigkeiten (wie z. B. bei interdisziplinären Teams in Gesundheitskontexten) zumindest nicht ausschließlich auf verschiedene inhaltliche Bereiche verteilen. Dies bedeutet, dass die Fachkräfte in multiprofessionellen Teams zwar ggf. unterschiedliche Qualifikationen aufweisen, letztlich jedoch alle mit – zumindest teilweise – ähnlichen pädagogischen (Kern-)Aufgaben betraut sind. (ebd., S. 175)

Zusätzliche Binnendifferenzierungen können sich über Funktionsstellen, die mit spezifischen Weiterbildungen verbunden sind – wie z. B. der „Fachkraft für Inklusion“ – ergeben (Cloos & Weltzien, 2019; zur professionstheoretischen Verortung siehe Cloos, 2019).

### 3. Studienlage zu Multiprofessionellen Teams (MPT)

Die gestiegene Heterogenität in Kindertageseinrichtungen wird kontrovers diskutiert (vgl. Cloos & Weltzien, 2019): Dabei stehen Befürchtungen einer professionstheoretisch begründeten De-Qualifizierung Hoffnungen auf Kompetenz- und Perspektivenerweiterungen in den Teams gegenüber. Auf akademischem Niveau ausgebildete Pädagog\*innen, vor allem Kindheitspädagog\*innen, sollen neben der Handlungs- auch eine forschungsbegründete Perspektive in die Arbeit einbringen (z. B. Robert-Bosch-Stiftung, 2008). Berufs- und Quereinsteiger:in-

nen ohne einschlägige pädagogische Aus- bzw. Vorbildung können hingegen nicht ohne Weiteres Anschluss an die gestiegenen Anforderungen im Feld – von der Bezugnahme auf Bildungspläne bis hin zur professionellen Zusammenarbeit mit Familien – finden.

Neben verschiedenen fachlichen Empfehlungen auf Verbandsebene zur Gestaltung von multiprofessionellen Teams (z. B. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 2016; Paritätischer Gesamtverband, 2022) liegen mittlerweile empirische Erkenntnisse aus umfangreichen Evaluationsstudien vor:

Weltzien, Fröhlich-Gildhoff, Strohmmer, Reutter & Tinius (2016) untersuchten 25 Kindertageseinrichtungen mit MPT über 18 Monate mit einem Mixed-Methods-Design; schriftliche Befragungen und Interviews fanden zu drei Messzeitpunkten statt. Es ließen sich drei Qualifikationsgruppen unterscheiden: Rund zwei Drittel (67.3 %) der Fachkräfte gehörten der Gruppe der *einschlägig-traditionell* qualifizierten Fachkräfte an. Dies sind Personen, die eine explizit pädagogische Ausbildung für das Feld der FBBE absolviert hatten. 13.8 % der Fachkräfte waren *einschlägig-hoch* qualifiziert und hatten pädagogische *Studienabschlüsse* (z. B. Lehrer\*in, Erziehungswissenschaftler\*in). 12.2 % der Fachkräfte waren *nicht-einschlägig* qualifiziert, verfügten demnach nicht über einen pädagogischen Abschluss (zusätzlich: 6.7 % Auszubildende/Sonstige). Der Anteil von *neuen* Fachkräften, die entsprechend der abgesenkten Zulassungskriterien *ohne* einschlägige Ausbildung als Erzieher\*in oder Kinderpfleger\*in eingestellt wurden, lag je nach Einrichtung zwischen 5 und 50 %. Die wichtigsten Ergebnisse der Studie:

- Beim dritten *Untersuchungszeitpunkt t2* nach 18 Monaten waren eine hohe Fluktuation und eine sehr hohe Varianz in den Beschäftigungsstrukturen festzustellen. Die Fluktuation war umso je größer, je mehr nicht-einschlägig qualifizierte Personen in den Teams arbeiteten.
- Die Befürwortung MPT sank im Untersuchungszeitraum signifikant, am stärksten bei den einschlägig qualifizierten Personen.
- Ebenso verringerte sich die Arbeitszufriedenheit über die Zeit – am stärksten bei den Einschlägig-Qualifizierten.
- Die Prozessqualität – erfasst mit KES-R (Tietze & Viernickel, 2007) – stand in einem Zusammenhang mit dem Anteil an *nicht-einschlägig* qualifizierten Fachkräften: Der KES-R-Wert fiel vor allem dann eher niedrig aus, wenn viele *nicht-einschlägig* qualifizierte Fachkräfte im Team waren ( $r = -.38, p < .10$ ). Berücksichtigt man hier die Gruppengröße als Moderatorvariable, zeigte sich der beschriebene Effekt größer in kleinen Teams mit weniger als zehn Personen.
- Bedeutsam für eine stabile Teamentwicklung waren Ressourcen für die regelmäßige Reflexion der gemeinsamen Tätigkeit, klare und transparente Aufgabenverteilungen sowie ausreichende Qualifizierungsmaßnahmen für nicht-einschlägig Qualifizierte. Für diese Prozesse trugen wiederum die Leitungen, aber auch weitere Unterstützungssysteme, wie z. B. Fachberatung, Verantwortung (vgl. hierzu auch Fröhlich-Gildhoff, Weltzien & Strohmmer, 2021).

Cloos, Göbel & Lemke (2015) untersuchten mit einer qualitativen Studie, „inwieweit sich unterschiedliche Ausbildungshintergründe der Fachkräfte in der Fallarbeit im Team niederschlagen“ (Cloos, 2017, S. 154). Dabei wurde der Schwerpunkt auf Unterschiede zwischen akademisch und nicht-akademisch qualifizierten Fachkräften gelegt. Dabei fanden sich in Teamgesprächen einerseits nur ‚kleine Unterschiede‘ zwischen den beiden Gruppen. In den MPT kam es andererseits auch fallweise dazu, dass sich die unterschiedlichen Professionsangehörigen zunächst der eigenen professionellen Position vergewissert und diese abgesichert haben. „Multiprofessionelle Zusammenarbeit führt somit zu dem Reflex, professionelle Grenzen zu erzeugen. Folge davon ist, dass kaum Räume einer transprofessionellen Verständigung geschaffen werden“ (Cloos, 2017, S. 154). Die

Bereitschaft zu einer *transprofessionellen* Arbeit ist damit kein ‚Selbstläufer‘, sondern muss aktiv hergestellt werden. Dieses Grundmuster bestätigte sich in einer späteren Untersuchung von inklusiv arbeitenden MPT (Gerstenberg & Cloos, 2021).

Auch Müller (2021), die Teamdiskussionen in inklusiv arbeitenden MPT untersuchte, kommt zu dem Ergebnis, dass „multiprofessionelle Zusammenarbeit in der Anforderung der Umsetzung von Inklusion mit einer permanenten Anstrengung des Ausbalancierens dilemmatischer Orientierungs- und Handlungssituationen im Kontext institutioneller Bedingungen verbunden ist“ (Müller, 2021, S. 27).

Im Evaluationsbericht zum Programm „Kita-Helferinnen und Kita-Helfer zur Entlastung des pädagogischen Personals“ des Bundesfamilienministeriums (BMFSFJ) kommen Weltzien et al. (2022) ebenfalls zur Schlussfolgerung, dass der Einsatz nicht-pädagogisch ausgebildeten Personals in Kindertageseinrichtungen nur dann eine Entlastung der Pädagog\*innen darstellt, wenn klare Tätigkeitsbeschreibungen vorliegen, „keinerlei Anrechnung auf den Personalschlüssel erfolgt“ sowie eine „Einarbeitung und regelmäßige Personalgespräche auf Leitungsebene [erfolgen], um die Zusammenarbeit im Team und die Alltagsorganisation entsprechend gut aufeinander abzustimmen“ (Weltzien et al., 2022, S. 47). Es zeigte sich in der Studie sehr deutlich, dass immer wieder die Erwartungen der Pädagog\*innen und der Kita-Helfer\*innen abgeglichen werden müssen; dies erfordert Zeit und Ressourcen für die Teams.

Die bisher referierten Forschungsergebnisse aus Deutschland decken sich mit internationalen Befunden. In ihrem Review von 35 Studien zu ‚integrated working‘ (inter-professional work) – besonders beim Wechsel von monoprofessionellen zu interprofessionellen Arbeitszusammenhängen – identifizierten Robinson, Atkinson und Downing (2008) als zentrale Faktoren für ein Gelingen des inter- bzw. multiprofessionellen Arbeitens: Eine Organisationskultur bzw. -haltung, die Respekt für professionelle Unterschiedlichkeit fördert, eine Abstimmung unterschiedlicher Handlungsstrategien, sowie die Abstimmung über die gemeinsamen Arbeitsstrukturen, um Synergien zu fördern. Auch hierbei kommt der Leitung eine zentrale Rolle zu. Wong, Sumson & Press (2012) bestätigten in ihrer multimethodal ausgerichteten Studie zu „interprofessional work in early childhood institutions“ in Australien diese Ergebnisse.

Als *Zwischenfazit* lassen sich relevante Faktoren für eine langfristig erfolgreiche Team- und Organisationsentwicklung im Besonderen bei heterogenen bzw. multiprofessionell zusammengesetzten Teams herausfiltern:

- Entwicklung einer gemeinsamen Haltung und eines pädagogischen Wertekerns (Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013) im Team, die Ausdruck einer „gelebten Konzeption“ sind;
- gemeinsam abgestimmte Aufgabenteilungen (Zielklarheit) bis hin zu klar beschriebenen Funktionen;
- Anerkennung von Diversität im Team als Ressource hinsichtlich Qualifikationen bzw. Kompetenzen, aber auch individuell-biographischer Werdegänge;
- Langfristige Sicherstellung der Arbeitszufriedenheit (z. B. über gute Personalentwicklungsmodelle aber auch Unterstützung von Qualifizierung und Spezialisierung seitens des Trägers);
- gemeinsame und individuelle Qualifizierungsprozesse (u. a. Inhouse-Teamfortbildungen, Spezialisierungen und Funktionsübernahme, zielgruppenorientierte Einarbeitungs- und Anleitungskonzepte, Einbettung in Qualitätsnetzwerke).



#### 4. Einfluss von Leitungsebene und strukturellen Faktoren für Qualitätsentwicklung und Teamstabilität

Auf die hohe Bedeutung der *Leitung* für die Team- und Organisationsentwicklung wird in allen einschlägigen Publikationen verwiesen. Strehmel und Ulber (2014, S. 12 f.) stellen in ihrer zusammenfassenden WiFF-Expertise sieben zentrale Aufgabenbereiche der Leitung heraus: Pädagogische Leitung, Mitarbeiter\*innenführung, Zusammenarbeit gestalten, Organisation entwickeln (auch: Betriebsführung/Verwaltung, Qualitätsmanagement), Selbstmanagement, Rahmenbedingungen und Trends beobachten sowie eine Strategie für die eigene Leitungstätigkeit entwickeln. Übergreifend führen die Autorinnen aus: „Die Leitung ist in ihrem Verhalten Vorbild und Modell für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Einrichtung und kann so zu einer wertschätzenden Organisationskultur beitragen. Sie setzt und wacht über Normen für den Umgang miteinander und klärt gegebenenfalls Erwartungen und Regeln im sozialen Miteinander“ (ebd., S. 19). Dies stützen Nentwig-Gesemann, Nicolai und Köhler (2016), die als eine Zusammenfassung ihrer Studie „Kita-Leitung als Schlüsselposition“ formulieren: „Die Leitung hat hier als pädagogisches Vorbild und als Visionär\_in im Sinne des Leaderships eine Schlüsselposition für die Organisations- und Teamentwicklung und in dem Zusammenhang auch für die Kooperation mit den Familien und im Sozialraum“ (ebd., S. 84). Eine wichtige Erkenntnis dieser Untersuchung war darüber hinaus, dass vom Träger bereitgestellte Stellen- bzw. Aufgabenprofile oft fehlen. „Solche Stellenbeschreibungen erscheinen dann sinnvoll, wenn sie ‚passgenau‘ sind und den KiTas und ihren Leitungen in ihrer jeweiligen Spezifität gerecht werden“ (ebd., S. 83). Für die Zufriedenheit der Leitungen ist ebenfalls eine Begrenzung der administrativen Aufgaben bzw. eine Entlastung von diesen wichtig (ebd.; Rönnau-Böse et al., 2021; Pult, Limberger, Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2022).

Auf einen bedeutsamen weiteren Aspekt der Leitungstätigkeit weist Strehmel (2016) hin: Aufgabe der Leitung sei es auch, Rahmenbedingungen und Trends kontinuierlich zu beobachten, also Strukturen und Veränderungen in der Fachpolitik und im Sozialraum einzuschätzen – und damit die eigene Organisation kontinuierlich als lebendigen Bestandteil eines kompetenten Gesamt-Systems zu entwickeln.

Gegenüber dem Faktor Organisationskultur scheinen *Rahmenbedingungen* wie Gruppengröße, Fachkraft-Kind-Relation oder soziale Lage einer Einrichtung weniger Einfluss auf Arbeitszufriedenheit und Burnout-Gefahr der pädagogischen Fachkräfte, damit letztlich auf die Prozessqualität zu haben. In der Evaluation des „Gute Kita Gesetzes“ (KiQuTG) wurde deutlich, dass die Arbeitszufriedenheit einerseits mit beispielsweise der Fachkraft-Kind-Relation und der für die eigentliche pädagogische Arbeit zur Verfügung stehenden Zeit korreliert – andererseits ließen sich immer wieder Kitas identifizieren, in denen die Arbeitszufriedenheit weniger mit diesen Kennzahlen, sondern mit der Teamkultur, der internen Wertschätzung sowie der Arbeitsteilung und den Weiterentwicklungsmöglichkeiten in der Einrichtung zusammenhängen. In diesen Einrichtungen ist die Teamstruktur stabil und die Fluktuation gering (Rönnau-Böse et al., 2021). Trauernicht et al. (2022) untersuchte in einer Online-Befragung den Zusammenhang der Burnout-Gefahr für pädagogische Fachkräfte mit verschiedenen Einflussgrößen. „Regressionsanalysen zeigten, dass eine geringere Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Team sowie mit den Eltern mit höheren Werten auf allen drei Burnout-Dimensionen [emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und verringerte Leistungsfähigkeit, Anm. d. Verf.] einhergingen. Daneben wiesen die Analysen auf entgegengesetzte Zusammenhänge zwischen emotionaler Erschöpfung und der Zufriedenheit mit den Aufstiegschancen, den Arbeitszeiten und dem Arbeitslohn hin“ (Trauernicht et al., 2022, S. 85).

In der Evaluation des Gute-Kita-Gesetzes in Deutschland (Rönnau-Böse et al., 2021, 2023; Pult et al., 2022) zeigten sich in der vertieften Analyse von Fallsystemen – von der politischen Steuerungsebene bis zu den Fachkräfte-Teams in Kitas – zwei weitere Einflussfaktoren, die bisher im Fachdiskurs selten betrachtet wurden:

Zum einen war es bedeutsam, dass *Regelungs- und Steuerungsmaßnahmen*, wie Gesetze und Verordnungen, auf überregionaler und regionaler Ebene eine wesentliche höhere Akzeptanz fanden und stringenter umgesetzt werden konnten, wenn sie erstens auf einer breiten, partizipativ geprägten Diskussion aller Beteiligten aus dem System der FBBE basierten und zweitens mit möglichst geringem Verwaltungsaufwand bei der Umsetzung verbunden waren. Manche gut gemeinten und mit finanziellen Ressourcen gekoppelten Maßnahmen wurden von Trägern und Einrichtungen nicht nachgefragt, weil der Aufwand zu Beantragung zu groß war. Dies entspricht auch den Evaluationsergebnissen des Bundesprogramms Fachkräfteoffensive (vgl. Weltzien, Hohagen, Kassel, Pasquale & Wirth, 2022).

Zum anderen wurde deutlich, dass *Trägerqualität*, vor allem die konkrete Unterstützung und Entlastung der Leitungen und Fachkräfte in den Einrichtungen einen Einfluss auf die Zufriedenheit der Beschäftigten und die Fluktuation hat.

## 5. Fazit: Perspektive Kompetentes Gesamt-System

Aus den referierten Ergebnissen lassen sich mit Ergänzung der Erkenntnisse von Weltzien et al. (2016) Handlungsnotwendigkeiten für die Qualitätsentwicklung ableiten. Grundlegend hierfür ist es, gesamte Systeme der FBBE zu betrachten und auf mehreren Ebenen gezielte Veränderungen anzustoßen bzw. entsprechende Prozesse zu implementieren. Bereits in der CoRe-Studie und deren professionstheoretische Erkenntnissen (Urban et al., 2012; European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2011) wurde beschrieben, dass sich Qualitäts- und Kompetenzentwicklungsprozesse in vier miteinander verbundenen Dimensionen vollziehen (müssen): 1. Individual level, 2. Institutional and team level, 3. Inter-institutional level sowie 4. Level of governance (European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2011, S. 33). Diese Konzept eines „competent system“ (ebd., S. 33) geht über eine individualisierende oder auf Einzelinstitutionen Sicht von Qualität(entwicklung) hinaus<sup>5</sup>. Es stehen jedoch individuelle wie überindividuelle *Kompetenzen* im Fokus – das im Folgenden vorgestellte Modell (siehe Abbildung 1) des Kompetenten *Gesamt-Systems* bezieht weitere strukturelle Aspekte mit ein:

---

<sup>5</sup> Parallelen hierzu finden sich auch in der Expertise für das BMFSFJ von Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh (2014).

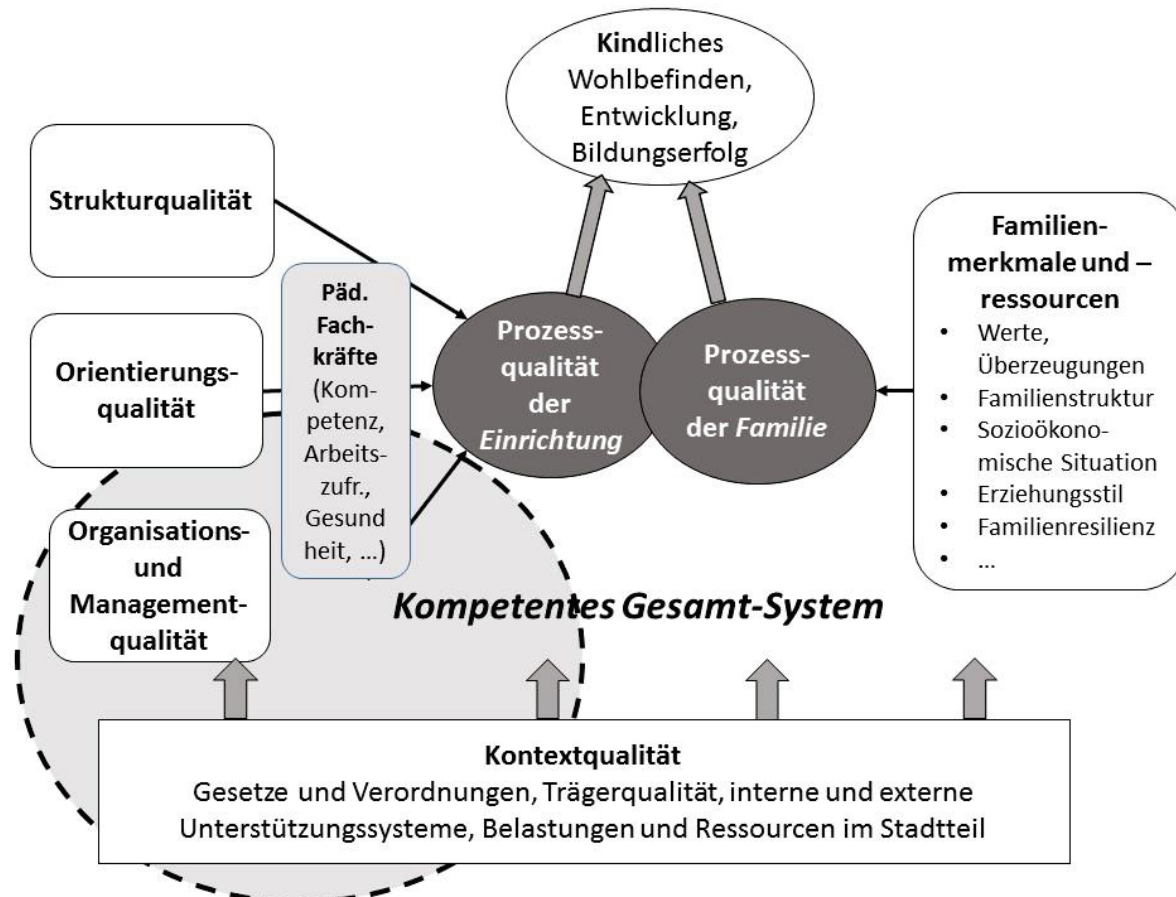


Abbildung 1. Bestandteile des Kompetenten Gesamt-Systems (eigene Abbildung in Anlehnung an die Grundstruktur von Strehmel & Ulber, 2020, S. 10)

Vorrangiges Ziel aller professionellen und politischen Aktivitäten im Bereich der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung müssen positive Entwicklungsmöglichkeiten für die je einzelnen Kinder unter besonderer Beachtung der Kinderrechte (UN Kinderrechtskonvention<sup>6</sup>) sein. Dies betrifft vor allem die Rechte auf Sicherheit, auf Wohlbefinden, auf Bildung und Entwicklungsförderung sowie auf Beteiligung, normativ z. B. im § 1 des Sozialgesetzbuches VIII in Deutschland festgelegt: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“.

Wesentlichen Einfluss hat hier das Zusammenspiel der (Prozess)qualität der Familie und der Prozessqualität der pädagogischen Institutionen, in denen das Kind betreut, erzogen und gebildet wird<sup>7</sup>.

Auf der Seite der professionellen Institutionen, der Kindertageseinrichtungen, wurde Qualität klassisch anhand der Parameter Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität definiert (Tietze & Viernickel, 2016). Strehmel & Ulber (2020) erweiterten dieses Modell um die Komponenten *Organisations- und Managementqualität* – mit besonderer Beachtung der Funktion der Einrichtungsleitung – und *Kontextqualität*. Letztere steht für die Rahmenbedingungen – von der

<sup>6</sup> <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut/>

<sup>7</sup> Auf die Merkmale und Ressourcen, die die Prozessqualität einer positiven Entwicklungsunterstützung und -begleitung von Kindern durch die Familie maßgeblich beeinflussen, kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden, einen Überblick zu diesem Thema gibt das Handbuch von Ecarius und Schierbaum (2022). Vielfache Hinweise finden sich auch in der Erziehungsstilforschung (z. B. Mischo, 2016). Hinweise zur Wechselwirkung von Einrichtungsqualität und elterlichen Einflüssen gibt z.B. die NICHD Langzeitstudie (NICHD, 1996).

(Sozial)Gesetzgebung bis zum sozialräumlichen Umfeld –, in denen Familien wie die Institutionen der Kindertagesbetreuung sich ‚bewegen‘ müssen.

Die eigentliche Prozessqualität – in der Interaktion mit den Kindern und in der Zusammenarbeit mit den Eltern – wird durch das konkrete Handeln der pädagogischen Fachkräfte unter je gegebenen Strukturbedingungen (Strukturqualität) generiert. Hierbei haben aufseiten der Fachkräfte vor allem deren Kompetenz (vgl. hierzu Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch, 2014; Rauh & Fröhlich-Gildhoff, 2018), deren Arbeitszufriedenheit (vgl. Trauernicht et al., 2022; Schreyer, Krause, Brandl & Nicko, 2014 ) und deren (psychische) Gesundheit (vgl. Viernickel & Voss, 2013) eine besondere Bedeutung.

Das Zusammenspiel mehrerer Qualität-generierender Faktoren verdeutlicht, dass nicht allein die pädagogische Fachkraft und deren Handeln Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes in der und durch die Kita und darüber hinaus hat. Diese Fachkraft ist eingebunden in ein Gesamt-System von sich – zumindest teilweise – wechselhaft beeinflussenden Faktoren: Kontextfaktoren wie Gesetze und Trägerqualität – mit dem Einfluss auf Strukturqualität –, Organisationsstrukturen und -variablen, die Art des Einrichtungs- und Teammanagements, die reflexive Gestaltung der Orientierungsqualität machen im Zusammenspiel ein Kompetentes Gesamt-System aus.

Zusammenfassend lässt sich aus den Ausführungen ableiten, dass Strategien zur Gestaltung eines Kompetenten Gesamt-Systems auf fünf Ebenen ansetzen müssen:

### 1) Überregionale und regionale Steuerungsebene

Partizipativ gestaltete Steuerungsprozesse – von der Gesetzesebene bis zur regionalen Regelungspraktiken – werden besser akzeptiert und in der Praxis verankert, wenn sie von vornherein partizipativ mit einem breiten Kreis von Fachkräften aus dem Feld der FBBE abgestimmt werden. Beim Umsetzen und Überprüfen von Gesetzen, Verordnungen etc. ist immer auf eine Begrenzung bürokratischer Vorgabe auf das minimal nötige Maß mitzudenken.

Es ist weiterhin auf der Steuerungsebene wichtig, nicht-einschlägig qualifizierte Fachkräfte nicht bzw. nur teilweise auf den allgemeinen Personalschlüssel (Gruppenfachkraft) anzurechnen, solange ihnen die Grundlagen fehlen, die sie im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen erwerben. Für diese Weiterbildungsmaßnahmen müssen (über)regionale Strukturen geschaffen werden. Dazu gehört ebenfalls, bewährte Ausbildungsmodelle, wie die Praxisintegrierenden Ausbildungen (PiA) auszuweiten (Weltzien; Hoffer et al., 2021).

### 2) Trägerebene

Träger haben die vordringliche Aufgabe, die Leitungen und pädagogischen Fachkräfte in den Kitas zu unterstützen, sie bei den anstehenden Herausforderungen zu begleiten und in Krisenfällen zu schützen. Hierzu gehören auch eher unpopuläre Entscheidungen wie die Schließung von Gruppen bei zu starken Personalausfällen. Dazu müssen fachliche Unterstützungsstrukturen wie Fachberatung und/oder Supervision geschaffen werden und ausreichende Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit gewährleistet werden.

Die Einrichtungen selbst sollten von administrativen Arbeiten und nicht-pädagogischen Aufgaben weitestgehend befreit werden. Stichworte in diesem Zusammenhang: Leitungssekretariat/Verwaltungskraft, aber auch Hauswirtschaftskräfte, um mehr Zeit für „echte“ pädagogische (Leitungs-/Konzeptionsarbeiten) zu generieren.

Den einschlägig-qualifizierten Fachkräften müssten mittel- bis langfristige Perspektiven geboten werden, z. B. in Form einrichtungsinterner Funktionsstellen. Hinzu kommen Maßnahmen zur langfristigen Personalbindung (u. a. Jahres- oder Lebensarbeitszeitmodelle, die Möglichkeit zum Sabbatical und ähnliche Leistungsanreize – hierfür müssten die entsprechenden Möglichkeiten innerhalb der tariflichen Strukturen geschaffen werden).

### 3) Ebene der Leitungen und Teams

Auf der Team-/Leitungsebene ist eine kompetenzorientierte Teamentwicklung zu forcieren, um die Potentiale multiprofessioneller Teams zu stärken und Risiken einer Qualitätssenkung zu verringern (vgl. hierzu Weltzien & Viernickel, 2021). Hierzu gehören u. a. Konzeptionstage zur Stärken-Schwächen-Analyse, die (Weiter-) Entwicklung von Leitbild und Konzeption auf der Grundlage von Vielfalt und Inklusion (vgl. Weltzien et al., 2021). Verbunden hiermit ist die (weitere) Ausdifferenzierung von Aufgaben, Funktionen und Zuständigkeiten, die Stärkung von Verantwortlichkeiten und Entscheidungsspielräumen. Diese Maßnahmen sollten über einen längeren Zeitraum prozessbegleitend trägerseitig mit ausreichenden Ressourcen ausgestattet werden (Inhouse-Schulungen, Hospitationen, kollegiale Beratung etc.).

Der deutlich höhere Zeitaufwand für Personalgewinnung, -einarbeitung und -entwicklung in multiprofessionellen Teams sowie in Teams mit besonderen Schwerpunkten und/oder Anforderungen (Familienzentren, Inklusion bzw. Schwerpunkt-Kitas) sollte zudem sowohl bei den Zeitressourcen für die Leitung als auch bei zusätzlichen Funktionsstellen unterhalb der Leitungsebene (*divided leadership*) berücksichtigt werden.

### 4) Ebene der individuellen Fachkräfte

Auf der individuellen Fachkräfteebene ist die Entwicklung, Erprobung und Evaluation passgenauer Einarbeitungskonzepte notwendig. Hierbei sind ausreichende zeitliche Ressourcen für die Einarbeitung (inkl. Hospitation in verschiedenen Gruppen/Funktionsräumen), die wechselseitige Klärung von Erwartungen, Zielen, Aufgaben, Zuständigkeiten und Rollen sowie strukturierte, regelmäßige Reflexionsgespräche, kollegiale Beratung, Coaching und Supervision (für neue Fachkräfte, ggf. auch auf Teamebene) wichtige Bausteine. Zudem sind qualifizierte Maßnahmen zu einer Vertiefung der Kompetenzen im Bereich der FBBE notwendig. Fachkräften auf Qualifikationslevels unter dem ISCED (International Standard Classification of Education) Level 6 müssen Weiterqualifizierungsmöglichkeiten erhalten, um diesen Kompetenzstand zu erreichen. Nicht-einschlägig qualifizierten Fachkräften fehlen Wissen, Fertigkeiten und Reflexionsfähigkeiten im Bereich der frühkindlichen Bildung und Entwicklung. Wenn sie in der pädagogischen Arbeit eingesetzt werden, müssen sie Anleitung erhalten, für die ihrerseits Ressourcen zur Verfügung stehen. Parallel zur Arbeit müssen sie systematisch qualifiziert werden, um an das Qualifikationsniveau des Teams Anschluss zu erhalten. Qualifizierungsziel müssen staatlich anerkannte Abschlüsse auf dem Niveau der Erzieher\*in sein.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass ein Kompetentes Gesamt-System einerseits auf klaren Regularien zur Sicherstellung der wissenschaftlich basierten Strukturbedingungen beruht. Andererseits muss innerhalb dieses Rahmens die Balance und Anerkennung unterschiedlicher regionaler und trägerabhängiger Strukturen fokussiert werden. Dann werden Teams und die einzelnen Fachkräfte eine gute Basis haben, unter den jeweiligen Bedingungen ‚vor Ort‘ – unterstützt durch Träger und Fachberatung – pädagogische Qualität zum Wohl der Kinder in den Kitas zu realisieren.

## Literatur

- Bader, S., Bloem, S., Riedel, B. Seybel, C. & Turani, D. (Hrsg.). (2018). *Kita-Praxis im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018*. München: DJI. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/icec/Kita-Praxis\\_im\\_internationalen\\_Vergleich.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/icec/Kita-Praxis_im_internationalen_Vergleich.pdf)
- BARMER Institut für Gesundheitssystemforschung (Hrsg.). (2021). *BARMER Gesundheitsreport 2021. BerufsAtlas*. Berlin: BARMER. <https://www.bifg.de/publikationen/reporte/gesundheitsreport-2021>
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2021). *Fachkräfte-Radar für KiTa und Grundschule*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fachkraefte-radar-fuer-kita-und-grundschule-2021-all>.
- Cloos, P. (2017). Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Neue Herausforderungen für die Zusammenarbeit. In H.v. Ballusek (Hrsg.) *Professionalisierung der Frühpädagogik* (2. Aufl., S. 145–157). Opladen: B. Budrich.
- Cloos, P. (2019): Professionalisierung für eine inklusive Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen. Forschungsperspektiven und Forschungsstand. In Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung [nifbe] (Hrsg.), *Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der KiTa*. (S. 53–63). Freiburg: Herder.
- Cloos, P., Göbel, A. & Lemke, I. (2015). Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitung in Teamgesprächen In König, A., Leu, H. R. & Viernickel, S. (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 144–162). Weinheim, Basel: Beltz.
- Cloos, P. & Weltzien, D. (2019). Multiprofessionelle Zusammenarbeit – ein thematischer Aufriss. *KiTa aktuell spezial* 4/2019, 124–127.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2016). *Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Implementierung und Ausgestaltung multiprofessioneller Teams und multiprofessionellen Arbeitens in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Deutscher Verein. <https://www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2016/dv-34-14-multiprofessionelle-teams.pdf>
- Ecarius, J. & Schierbaum, A. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Familie* (2., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2011). *CORE, competence requirements in early childhood education and care*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fc7e05f4-30b9-480a-82a7-8afd99b7a723/language-en/format-PDF/source-search>
- Forschungsverbund DJI/TU Dortmund (2020). *Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 1: Kinder vor dem Schuleintritt*. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/dasdji/presseinformationen/2020/PI%C3%A4tzePersonalFinanzen2020\\_Teil1.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/presseinformationen/2020/PI%C3%A4tzePersonalFinanzen2020_Teil1.pdf)
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Kompetenzen früh-/ kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Expertise erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ]. Berlin: BMFSFJ. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/86378/67fa30384a1ee8ad097938cbb6c66363/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte-data.pdf>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D. & Strohmer, J. (2021). Unterstützungspotenziale für multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Zentrale Erkenntnisse einer Längsschnittstudie in Baden-Württemberg. *Frühe Bildung*, 10(1), 4–15. <https://econtent.hogrefe.com/doi/epdf/10.1026/2191-9186/a000505>
- Gerstenberg, F. & Cloos, P. (2021). Grenzarbeit in multiprofessionellen Teams und interorganisationaler Kooperation. Teamgespräche in inklusiven Setting. *Frühe Bildung*, 10(1), 16–22.
- Ifp [Staatsinstitut für Frühpädagogik] (2009). Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union: Ausbildungen und Arbeitsfelder – Projektergebnisse. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. [https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014\\_bmfsfj\\_fachpersonal\\_eu27\\_neu.pdf](https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014_bmfsfj_fachpersonal_eu27_neu.pdf).
- Loss, J., Blume, M., Neuperdt, L., Flerlage, N. & Weihrauch, T. (2023). Wie steht es um die Gesundheit von Mädchen und Jungen in der COVID-19-Pandemie? Ausgewählte Ergebnisse der KIDA-Studie. *Journal of Health Monitoring*, 8(2), 40–58. DOI: 25646/11299
- Maldei-Gohring, T., Opdensteinen, K. D., Hellbach, C., Grassmann, T., Hofer, J., Walther, E. & Hechler, T. (2022). Ein halbes Leben lang Corona: Wie Vorschulkinder und ihre Bezugspersonen die Covid-19 Pandemie wahrnehmen und von ihr beeinflusst werden. *Kindheit und Entwicklung*, 31(2), 91–99.
- Mischo, C. (2016). Entwicklungsumwelten. In K. Fröhlich-Gildhoff, C. Mischo & A. Catello (2016). *Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik* (2., vollständig überarbeitete Aufl., S. 137–182). Kronach: Carl Link.
- Müller, G. (2021). Multiprofessionalität als Prozess inklusiver/integrativer Kindertagesbetreuung. *Frühe Bildung*, 10(1), 23–29.
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. & Köhler, L. (2016). *KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_WB\\_KiTa-Leitung\\_als\\_Schluesselposition\\_2016.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_KiTa-Leitung_als_Schluesselposition_2016.pdf).
- NICHD Early Child Care Research Network (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269–306. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90009-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90009-5)
- Nifbe [Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung] (2021). *In der Zwickmühle: Erzieher\*innen-Ausbildung zwischen Fachlichkeit und Fachkräftebedarf*. <https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1971-in-der-zwickmuehle-erzieher-innen-ausbildung-zwischen-fachlichkeit-und-fachkraeftebedarf>
- Oberhuemer, P. (2012). *Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 17). München
- Paritätischer Gesamtverband (2022). *Kita-Bericht 2022*. [https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user\\_upload/broschuere\\_kitabericht-2022.pdf](https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/broschuere_kitabericht-2022.pdf)

- Pult, G., Limberger, J., Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2022). Stärkung der Leitung? Erste Ergebnisse des Gute-KiTa-Gesetzes. *KiTa aktuell*, 34(11), 6–11.
- Rauh, K. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen. Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Kompetenzentwicklung pädagogischer Fachkräfte und dem psychischen Wohlbefinden der Kinder. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum* (S. 331–360). Freiburg: FEL.
- Rauschenbach, T. & Schilling, M. (2010). *Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen. Empirische Analysen und Modellrechnungen. Studie im Rahmen des Projektes Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)*, München: Eigenverlag des DJI. [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Anhaenge/U3-Ausbau\\_u\\_personelle\\_Folgen-Aktualisierung-2012-Korrektur-Mai2012\\_2\\_.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Anhaenge/U3-Ausbau_u_personelle_Folgen-Aktualisierung-2012-Korrektur-Mai2012_2_.pdf)
- Ravens-Sieberer U., Kaman A., Devine J., Löffler C., Reiß F., Napp A.-K., Gilbert M., Naderi, H., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H. & Erhart, M. (2022). Seelische Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Kindern und Eltern während der COVID-19-Pandemie - Ergebnisse der COPSYS-Längsschnittstudie [The mental health and health-related behavior of children and parents during the COVID-19 pandemic: findings of the longitudinal COPSYS study]. *Deutsches Ärzteblatt International*; 119. <https://doi.org/10.3238/arztebl.m2022.0173>
- Robinson, M., Atkinson, M., & Downing, D. (2008). *Supporting theory building in integrated services research*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Rönnau-Böse, M., Anders, Y., Fröhlich-Gildhoff, K., Blaurock, S., Burghardt, L., Große, C., Limberger, J., Lorenzen, A., Pult, G. & Wolf, K. (2021). Zwischenbericht der Evaluationsstudie zur Wirksamkeit des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG). In Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend [BMFSFJ] (Hrsg.), *Erster Evaluationsbericht der Bundesregierung zum Gute Kita Gesetz*. Berlin: BMFSFJ. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/185910/39abf1c6fdb62f323d60444713633e4d/erster-evaluationsbericht-der-bundesregierung-zum-gute-kita-gesetz-data.pdf>
- Rönnau-Böse, M., Anders, Y., Fröhlich-Gildhoff, K., Blaurock, S., Burghardt, L., Große, C., Limberger, J., Lorenzen, A., Pult, G. & Wolf, K. (2023). *Abschlussbericht der Evaluationsstudie zur Wirksamkeit des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG)*. Berlin: BMFSFJ. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/228532/e277c994e4e58be8c31031f045eb58ef/zweiter-bericht-der-bundesregierung-zur-evaluation-des-kiqutg-data.pdf>
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). *AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Strehmel, P. (2016). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen: Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel: *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3., korrigierte Aufl., S. 131–252). Freiburg: Herder.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (Hrsg.) (2020). *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (2., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.



- Strehmel, P & Ulber, D. (2014). *Leitung in Kindertageseinrichtungen* (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF-Expertise 39). München: DJI. [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old\\_uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_39\\_Leitung\\_in\\_Kitas\\_01.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Expertise_39_Leitung_in_Kitas_01.pdf)
- Strohmer, J., Weltzien, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2016). Teamsituation und Teamprozesse als zentrale Determinanten berufsbezogener Erlebens- und Verhaltensmuster in multiprofessionellen Teams. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, S. Viernickel & T. Betz (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IX. Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung* (Materialien zur Frühpädagogik, Band 19, S. 173–202). Freiburg: FEL.
- Techniker Krankenkasse (Hrsg.). (2015). *Depressionsatlas. Arbeitsunfähigkeit und Arzneiverordnung*. Hamburg: TKK.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2016). *Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen*. Weimar: das netz.
- Trauernicht, M., Besser, N. & Anders, Y. (2022). Burnout in der Kita und der Zusammenhang zu Aspekten der Arbeitszufriedenheit. *Frühe Bildung*, 11(2), 85–93.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K. & Peeters, J. (2012). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (CoRe)*. University of East London and University of Ghent. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>
- Viernickel S. & Voss, A. (2013). *STEGE. Strukturqualität und Erzieher\_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: ASH. [https://www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/PDF\\_2013/studie\\_stege.pdf](https://www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/PDF_2013/studie_stege.pdf)
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Paritätischer Wohlfahrtsverband.
- Weltzien, D. (2020). Team und Teamarbeit, multiprofessionelle Teams. In J. Roos & A. Roux (Hrsg.), *Handbuch Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 545–554). Köln: Carl Link.
- Weltzien, D., Albers, T.; Döther, S., Söhnen, S. A., Verhoeven, N. & Ali-Tani, C. (2021). *Inklusionskompetenz in Kita-Teams (InkluKiT). Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Freiburg: FEL. [http://www.zfkj.de/images/InkluKiT\\_Abschlussbericht\\_Online.pdf](http://www.zfkj.de/images/InkluKiT_Abschlussbericht_Online.pdf)
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J., Reutter, A. & Tinius, C. (2016). *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weltzien, D., Hoffer, R., Hohagen, J., Kassel, L. & Wirth, C. (2021). *Expertise zur praxisintegrierten Ausbildung. Überblick, Perspektiven und Gelingensbedingungen*. Freiburg. [https://fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fachkraefteoffensive/FC\\_FKO\\_PiA-Expertise.pdf](https://fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fachkraefteoffensive/FC_FKO_PiA-Expertise.pdf)
- Weltzien, D. Hohagen, J., & Kassel, L. (2022). *Evaluation erweiterter Fördermodule des Bundesprogramms Fachkräfteoffensive. Teilbericht I Kita-Helferinnen und Kita-Helfer zur Entlastung des pädagogischen Personals*. Freiburg. [https://fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fachkraefteoffensive/Evaluationsbericht\\_I\\_Kita-HelferInnen.pdf](https://fachkraefteoffensive.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fachkraefteoffensive/Evaluationsbericht_I_Kita-HelferInnen.pdf)

- Weltzien, D., Hohagen, J., Kassel, L., Pasquale, D. & Wirth, C. (2022). *Wissenschaftlicher Abschlussbericht: Gewinnung von Nachwuchs – Bindung der Profis: Evaluation des Bundesprogramms „Fachkräfteoffensive“ (GeBiFa)*. Freiburg. [https://www.fruehechancen.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/FKO/Abschlussbericht\\_FKO\\_programmbegleitende\\_Evaluation.pdf](https://www.fruehechancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/FKO/Abschlussbericht_FKO_programmbegleitende_Evaluation.pdf)
- Weltzien, D. & Viernickel, S. (2021). Kompetenzorientierte Personalentwicklung in heterogenen Teams systematisch untersuchen und fördern. *Frühe Bildung*, 10(2), 106–108. <https://econtent.hogrefe.com/doi/epdf/10.1026/2191-9186/a000520>
- Wong, S., Sumsion, J. & Press, F. (2012). Early childhood professionals and inter-professional work in integrated early childhood services in Australia. *Australian Journal of Early Childhood*, 37(1), 81–88.