peDOCS
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) [Hrsg.]

Gesunde Fachkräfte, gute Bildung: Personal und Qualität in der frühen Bildung sichern. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz

Bonn : SWK 2025, 71 S.

Quellenangabe/ Reference:
Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) [Hrsg.]: Gesunde Fachkräfte, gute Bildung: Personal und Qualität in der frühen Bildung sichern. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Bonn : SWK 2025, 71 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-343007 - DOI: 10.25656/01:34300

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-343007
https://doi.org/10.25656/01:34300

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

SWK
Ständige
Wissenschaftliche
Kommission

Gesunde Fachkräfte, gute Bildung: Personal und Qualität in der frühen Bildung sichern

Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz

Über die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) ist ein unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium der Kultusministerkonferenz. Ihr gehören 16 Bildungsforscher:innen aus unterschiedlichen Disziplinen an. Die SWK berät die Länder zu bildungspolitischen Fragen. Sie identifiziert bestehende Herausforderungen und gibt evidenzbasierte Empfehlungen für deren Lösung. Dabei nimmt die Kommission eine interdisziplinäre, längerfristige und systemische Perspektive ein. Die SWK bindet externe Sachverständige in ihre Arbeit ein und hört Vertreter:innen aus Politik, Verwaltung, Bildungspraxis und Zivilgesellschaft an. Eine Geschäftsstelle unterstützt die Kommission bei ihrer Arbeit.

Mitglieder

Prof. Dr. Olaf Köller (Co-Vorsitzender der SWK und Mitglied der Arbeitsgruppe für diese Stellungnahme)
Geschäftsführender wissenschaftlicher Direktor des IPN
IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik

Prof. Dr. Felicitas Thiel (Co-Vorsitzende der SWK)
Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung
Freie Universität Berlin

Prof. Dr. Isabell van Ackeren-Mindl
Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung
Universität Duisburg-Essen

Prof. Dr. Yvonne Anders (Vorsitzende der Arbeitsgruppe für diese Stellungnahme)
Professorin für frühkindliche Bildung und Erziehung
Universität Bamberg

Prof. Dr. Ulrike Cress
Direktorin des IWM
Leibniz-Institut für Wissensmedien (IWM), Tübingen

Prof. Dr. Claudia Diehl
Professorin für Mikrosoziologie
Universität Konstanz

Prof. Dr. Thilo Kleickmann
Leitung der Abteilung Schulpädagogik
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Prof. Dr. Michael Krelle
Professor für Fachdidaktik Deutsch
Technische Universität Chemnitz

Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose
Professorin für Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität
Universität Bielefeld

Prof. Dr. Susanne Prediger
Professorin für Mathematikdidaktik und fachbezogene Professionalisierungsforschung
Technische Universität Dortmund; IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik

Prof. Dr. Susan Seeber
Professorin für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Georg-August-Universität Göttingen

Prof. Dr. Birgit Ziegler (Mitglied der Arbeitsgruppe für diese Stellungnahme)
Professorin für Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung
Technische Universität Darmstadt

Ständige Mitglieder

Prof. Dr. Samuel Greiff
Vorstandsvorsitzender Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien (ZIB)
Technische Universität München

Prof. Dr. Kai Maaz
Sprecher Autorengruppe Bildungsberichterstattung
DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Prof. Dr. Christian Reintjes
Vorsitzender wissenschaftlicher Beirat der Steuerungsgruppe "Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich"
Universität Osnabrück

Prof. Dr. Petra Stanat
Wissenschaftlicher Vorstand Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)
Humboldt-Universität zu Berlin

Unter Mitarbeit von

Prof. Dr. Franziska Cohen
Pädagogische Hochschule Freiburg

Prof. Dr. Tina Friederich
Katholische Stiftungshochschule München

Prof. Dr. Uta Klusmann
Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Simone Lehrl
Pädagogische Hochschule Weingarten

Prof. Dr. Maike Rönnau-Böse
Evangelische Hochschule Freiburg

Empfehlungen auf einen Blick

Das System der frühen Bildung und Betreuung steht durch inhaltliche Anforderungen, den Personalmangel der letzten Jahre und die Fachkräftesicherung unter Druck. Viele Einrichtungen sind von hoher Personalfluktuation und hohen Krankenständen betroffen, häufig bedingt durch psychische Belastungen. Dies gefährdet nicht nur die Verlässlichkeit der Betreuung, sondern wirkt sich auch negativ auf die pädagogische Qualität aus: Gerade junge Kinder leiden unter wechselnden Bezugspersonen und Instabilität. Emotional erschöpfte Fachkräfte machen außerdem weniger Bildungsangebote.

Frühpädagogische Fachkräfte sind mit vielfältigen Belastungsfaktoren konfrontiert wie einer hohen Interaktionsdichte, Zeitdruck und Lärm. Gleichzeitig existieren Ressourcen, die zur Stressreduktion beitragen können wie kollegialer Austausch, Wertschätzung, Mitgestaltungsmöglichkeiten, unterstützende Führung, Fort- und Weiterbildungsangebote sowie individuelle Strategien der Selbstregulation. Auf systemischer Ebene beeinflussen bildungspolitische Entwicklungen wie die Erweiterungen des Bildungsauftrags die Rahmenbedingungen. Vor allem fehlende Zeitressourcen für Tätigkeiten außerhalb der direkten Arbeit mit den Kindern stellen eine Herausforderung dar.

Resilienz wird als die Fähigkeit verstanden, auch in Krisenzeiten vorhandene Ressourcen zu bewahren oder wiederzuerlangen. Sie spielt sowohl auf individueller als auch auf organisationaler und systemischer Ebene eine zentrale Rolle. Studien zeigen, dass Interventionen wie Achtsamkeitsübungen, Verhaltenstrainings, kollegiale Supervision in Präsenz und Onlineformaten positive Effekte auf das psychische Wohlbefinden der Fachkräfte haben können. Auf systemischer und organisationaler Ebene sind die Verbesserung der Personalschlüssel, die Bereitstellung von ausreichend mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit sowie gut implementierte Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung bedeutsam. Professionalisierung kann wesentlich zur Gesundheitsförderung und Resilienz pädagogischer Fachkräfte beitragen. Der Führungsstil der Leitungskraft und das Teamklima sind zentral. Auch Lärmschutz, ergonomische Ausstattung und die unterstützende Einführung digitaler Technologien sind wichtige Faktoren zur Belastungsreduktion.

Einige gesundheitsförderliche Maßnahmen lassen sich bereits kurzfristig umsetzen, etwa der Erhalt freiwerdender Personalkapazitäten durch den demografischen Wandel mit dem Ziel der Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen. Langfristig wirksam kann Gesundheitsförderung jedoch nur sein, wenn individuelle, organisationale und systemische Ansätze miteinander verknüpft werden. Eine resiliente Organisation braucht eine wertschätzende, fehlerfreundliche und transparente Kultur sowie eine enge Zusammenarbeit aller Ebenen – von der Fachkraft über die Leitung bis hin zu Trägern, Politik und Gesundheitsakteuren. Nur wenn wir die Gesundheit und Motivation der Fachkräfte als zentrales Fundament der frühen Bildung anerkennen, können wir Kindern langfristig eine qualitativ hochwertige Betreuung und Bildung bieten.

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) empfiehlt:

1. Die aktuell sich abzeichnende Entspannung der Fachkräftesituation zur Entwicklung von Strategien zur Gesundheitsförderung zu nutzen, die einen Beitrag zur Fachkräfte- und Qualitätssicherung leisten.

2. Die Gesundheit der Fachkräfte in der frühen Bildung auf systemischer, organisationaler und individueller Ebene zu fördern.

   Dies umfasst:

   - auf der systemischen Ebene der Ministerien, Rahmenbedingungen für die Gesundheitsförderung des pädagogischen Personals zu schaffen.
   - auf der organisationalen Ebene der einzelnen Kindertageseinrichtungen und ihrer Träger, Handlungsspielräume vor Ort zur Gesundheitsförderung des pädagogischen Personals auszuschöpfen.
   - auf der individuellen Ebene aller pädagogischen Fachkräfte, Gesundheitsförderung, Selbst- und Emotionsregulation als professionelle Aufgabe zu begreifen.
   - Ebenen übergreifend, Digitalisierung als Ressource nutzbar zu machen.

Inhaltsverzeichnis

Empfehlungen auf einen Blick 5
Inhaltsverzeichnis 7
1. Einleitung 8
2. Situationsanalyse 10
2.1 Zentrale Begriffe und Rahmenmodelle 10
2.2 Status Quo zu Krankenstand, psychischen Erkrankungen und vorzeitigem Ausscheiden aus dem Beruf 13
2.3 Forschungsstand zu berufstypischen, individuellen, organisationalen und systemischen Anforderungen und Ressourcen 15
2.4 Effekte auf Bildungsqualität, Bildungsstabilität und Chancengerechtigkeit 25
2.5 Berufliche Anforderungen und Ressourcen von Lehrkräften: Empirische Befunde aus einem angrenzenden Berufsfeld 27
3. Konzepte und Maßnahmen zur Förderung der Gesundheit und Resilienz frühpädagogischer Fachkräfte 31
3.1 Individuelle Ansätze 32
3.2 Organisationale und systemische Ansätze 34
3.3 Professionalisierung zur Förderung von Gesundheit und Resilienz 39
3.4 Digitalisierung zur Förderung von Gesundheit und Resilienz 43
4. Schlussfolgerungen und Empfehlungen 46
Literaturverzeichnis 49
Abbildungsverzeichnis 69
Mitwirkende 70
Impressum 71

1. Einleitung

Das frühkindliche Bildungs- und Betreuungssystem ist in Folge des Rechtanspruchs auf einen Betreuungsplatz und in Reaktion auf gesellschaftliche Bedarfe in den letzten Jahren massiv ausgebaut worden. Darüber hinaus ist die pädagogische Qualität von frühen Bildungseinrichtungen in den wissenschaftlichen und politischen Fokus gerückt. Sowohl der quantitative Ausbau als auch die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität gehen mit einem erhöhten Personal- und Fachkräfte- sowie einem Professionalisierungsbedarf einher. Die Anzahl des Personals in der Kindertagesbetreuung hat sich entsprechend über die letzten Jahre enorm gesteigert und – bei gleichzeitig leichten Verbesserungen im Personalschlüssel – seit 2006 verdoppelt. Gleichzeitig war die Kindertagesbetreuung auch von einem großen Fachkräftemangel betroffen, der sowohl die Qualitätsentwicklung behinderte als auch zu Betreuungsengpässen führte. Noch im letzten Jahr wurde prognostiziert, dass bis zum Jahr 2030 in den westdeutschen Ländern weiterhin zwischen 50.000 und 90.000 Fachkräfte fehlen werden (Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2024). Daher wurden unterschiedliche politische Strategien zur Gewinnung zusätzlichen Personals entwickelt, sei es über die Steigerung der Anzahl der Ausbildungsplätze, die Vereinfachung von Möglichkeiten für Quereinsteiger:innen, die Erhöhung der Attraktivität der Ausbildung oder der Berufsfeldorientierung (Arbeitsgemeinschaft „Gesamtstrategie Fachkräfte", 2024; Jugend- und Familienministerkonferenz [JFMK] & Kultusministerkonferenz [KMK], 2024). Auch auf die Notwendigkeit der Gesundheitsförderung wurde hingewiesen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] & JFMK, 2018).

Es zeigt sich mittlerweile, dass sich aufgrund sinkender Geburtenraten die Personalmangelsituation voraussichtlich zeitnah deutlich entschärfen wird. In Teilen Ostdeutschlands offenbart sich schon jetzt ein Überangebot an Kitaplätzen. Und auch für Westdeutschland wird im Jahr 2027/28 für die Altersgruppe der drei- bis fünfjährigen Kinder ein Ausgleich der Mangelsituation erwartet (Olszenka et al., 2024). Zugleich ist absehbar, dass die Ausweitung der Ganztagsbetreuung in den Grundschulen, die auf dieselben Berufsgruppen trifft, zu einem weiteren Personalbedarf vor allem in Westdeutschland führen wird, dessen Umfang sich allerdings nicht genau abschätzen lässt (Meiner-Teubner et al., 2025 im Erscheinen).

Neben einem an vielen Stellen noch deutlich vorhandenen Personalmangel wird das System der frühen Bildung und Betreuung zusätzlich durch personelle Instabilität belastet, die sich nicht durch die sinkenden Geburtenzahlen auflösen wird. Viele Einrichtungen sind von Fluktuation betroffen, einige Fachkräfte wechseln kurze Zeit nach der Ausbildung das Berufsfeld. Die hohen Krankenstände der Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung (oftmals wegen psychischer Erkrankungen) und damit verbunden das Phänomen von emotionaler Erschöpfung, die im schlimmsten Fall im Burnout endet, sind weitere bedeutsame Belastungsfaktoren. Diese kumulierenden Problemlagen führen zu einer sinkenden Betreuungssicherheit und pädagogischen Prozessqualität, die sich wiederum auf das kindliche Wohlbefinden und die kindliche Entwicklung auswirkt. Scheinbar im Widerspruch steht dem gegenüber eine grundsätzlich hohe Arbeits- und Berufszufriedenheit der Fachkräfte.

Unterschiedliche Petitionen und politische Aufrufe haben die Kumulation einer zu geringen Personaldecke, erheblicher Erschöpfungszustände, Krankschreibungen und einer weiteren Anspannung der

Arbeitssituation aufgegriffen und auf den sogenannten *Kita-Kollaps* aufmerksam gemacht. Die politischen Forderungen konzentrieren sich hierbei auf die finanzielle Unterfütterung des Systems, die Verbesserung einzelner Strukturmerkmale, insbesondere des Personalschlüssels und der Gruppengröße sowie eine größere Wertschätzung des Berufs oder allgemeine Strategien der Individualprävention (z. B. Gesundheitsangebote). Die multifaktorielle Genese von emotionaler Erschöpfung und Burnout wird dabei oft ebenso ausgeblendet wie die grundsätzlich hohe Arbeits- und Berufszufriedenheit der Fachkräfte und nur selten werden empirische Forschungsbefunde herangezogen. Hinsichtlich der pädagogischen Qualität wird thematisiert, dass der Fachkräftemangel und Ausfälle oftmals zu realen Personalschlüsseln führen, die weit unter vorgegebenen Richtwerten liegen; d. h. auch hier liegt der Fokus auf der Strukturqualität. Ausschlaggebend für das Bildungspotenzial von Kindertageseinrichtungen sind aber die Quantität und Qualität der Bildungsangebote und der pädagogischen Interaktionen (Anders & Oppermann, 2024). Emotionale Erschöpfung, psychische Erkrankungen und personelle Instabilität haben beträchtliche Auswirkungen auf diese und damit die Bildungsangebote für Kinder. Die SWK betrachtet Bildung und Bildungsqualität über die Lebensspanne und beschäftigt sich daher auch mit frühpädagogischen Fachkräften, die zentral für die Bildungsqualität in der frühen Bildung sind.

Mit der vorliegenden Stellungnahme regt die SWK eine Perspektiverweiterung an: Es werden auf Basis des empirischen Forschungsstands sowohl individuelle, organisationale als auch systemische Einflussfaktoren auf die (psychische) Gesundheit von Fachkräften in der frühen Bildung und Betreuung, auf ihre Arbeitszufriedenheit und ihren Verbleib im Beruf analysiert sowie Auswirkungen auf die Bildungsqualität und die kindliche Entwicklung erläutert. Anschließend werden Präventions- und Interventionsansätze abgeleitet, die an unterschiedlichen Systemebenen ansetzen und auch den Forschungsstand zur (psychischen) Gesundheit von Lehrkräften berücksichtigen.

Die SWK empfiehlt, die aktuell sich abzeichnende Entspannung der Fachkräftesituation zur Entwicklung von Strategien zur Gesundheitsförderung zu nutzen, die einen Beitrag zur Fachkräfte- und Qualitätssicherung leisten. Ein Sonderkapitel widmet sich den Potenzialen der Digitalisierung zur Gesundheits- und Resilienzförderung der Fachkräfte.

2. Situationsanalyse

2.1 Zentrale Begriffe und Rahmenmodelle

Die Frage von Stabilität, Widerstandsfähigkeit, Gesundheit und Krankheit ist eng mit dem Begriff der Resilienz verknüpft. Der Aktionsrat Bildung hat im Jahre 2022 ein Gutachten zu Bildung und Resilienz (2022) vorgelegt, das, vor dem Hintergrund kumulierter Krisen, Resilienz als "Fähigkeit von Kindern, Familien, Fachkräften, Institutionen und Trägern [versteht], auf Herausforderungen (Gefahren, Störungen) und Veränderungen äußerer Bedingungen systemerhaltend zu reagieren, nämlich auf eine Weise, dass bestehende Ressourcen bewahrt oder wiedererlangt werden" (Aktionsrat Bildung & vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., 2022, S. 78). Resilienz kann demnach sowohl individuell als auch institutionell und systemisch verstanden werden und spielt sowohl für die Fachkräftesicherung als auch für die Stabilität und Sicherung der pädagogischen Qualität eine entscheidende Rolle. In pflegenden und personenbezogenen Berufen besteht ein erhöhtes Risiko, dass Überlastung und (emotionale) Erschöpfung in ein sogenanntes Burnout übergehen (DAK, 2023). Hierunter wird ein Krankheitsbild bezeichnet, das durch chronischen Stress bei der Arbeit entsteht und sich in emotionaler Erschöpfung, Depersonalisierungserfahrungen und subjektiv verringerter Leistungsfähigkeit äußert (Trauernicht et al., 2022).

Fasst man die Stabilisierung und Aufrechterhaltung der (psychischen) Gesundheit von frühpädagogischen Fachkräften als zentralen Faktor der Fachkräftesicherung und damit auch der individuellen, institutionellen und systemischen Resilienz auf, so bieten sich unterschiedliche theoretische Zugänge an. Das *Job Demands-Resources*-Modell von Bakker und Demerouti (2007) ist ein oft genutztes arbeitspsychologisches Rahmenmodell zur Erklärung von Arbeitsstress, Motivation und Gesundheit. Es werden grundsätzlich die beiden Dimensionen der Arbeitsanforderungen (job demands) und Arbeitsressourcen (job resources) unterschieden. Diese wirken auf zwei psychologische Prozesse ein: den Belastungsprozess, der zur Erschöpfung führen kann, und den Motivationsprozess, der Engagement und Resilienz fördern kann.

Unter den Arbeitsanforderungen versteht man alle physischen, psychischen, sozialen oder organisatorischen Aspekte der Arbeit, die mit Aufwand und Energieverbrauch verbunden sind und potenziell Stress und gesundheitliche Beeinträchtigungen verursachen können, wenn sie dauerhaft bestehen oder zu hoch sind. In der Arbeitssituation der frühpädagogischen Fachkräfte können das z. B. Zeitdruck, hoher Lärmpegel, fehlende Pausen, emotionale Belastungen durch besonders herausfordernde Interaktionen mit Kindern oder Eltern oder Störungen durch Personalmangel sein.

Die Arbeitsressourcen beziehen sich auf alle Aspekte der Arbeit, die zur Zielerreichung beitragen, psychischen Stress reduzieren und die persönliche Entwicklung sowie das Engagement fördern. In der Arbeitssituation der frühpädagogischen Fachkräfte können das z. B. eine wertschätzende Teamkultur, die Möglichkeit zur Mitgestaltung, Unterstützung durch Leitung und Träger, Fortbildungen und Supervision, berufliche Entwicklungs- und Aufstiegsperspektiven sowie transparente Kommunikation sein. Ressourcen wirken dabei puffernd, sie können den negativen Effekt hoher Anforderungen auf die Gesundheit mildern. Der

Belastungsprozess beschreibt, wie hohe Anforderungen in chronischem Stress, Erschöpfung und Burnout sowie psychischen und körperlichen Erkrankungen münden können. Der Motivationsprozess bezieht sich auf den Prozess, der den Einfluss hoher Ressourcen auf die intrinsische Motivation und im folgenden Schritt auf hohes Engagement, Arbeitszufriedenheit und individuelle Resilienz beschreibt.

Ein weiteres oft im frühpädagogischen Kontext genutztes Modell ist das Modell beruflicher Gratifikationskrisen von Siegrist (1996), auch bekannt als *Effort-Reward Imbalance Model, ERI-Modell*. Dieses ist konzipiert, um beruflich bedingten Stress zu erklären. Psychischer Stress entsteht demnach, wenn hoher beruflicher Einsatz nicht angemessen belohnt wird und kann bei Dauerbelastung zu erhöhtem Krankheitsrisiko (z. B. Burnout, Depression, Herz-Kreislauf-Erkrankungen) führen.

Beruflicher Einsatz bezieht sich auf alle Anstrengungen, die eine Person im Beruf leistet, wie z. B. Umgang mit Zeitdruck und emotionaler Beanspruchung, Verantwortungsübernahme und ständige Erreichbarkeit. Die Belohnung umfasst alle materiellen, sozialen und emotionalen Rückmeldungen, die eine Person für ihre Arbeit erhält, z. B. das Gehalt, die Arbeitsplatzsicherheit, Wertschätzung, Anerkennung, Aufstiegsmöglichkeiten und das soziale Ansehen des Berufs. Zusätzlich wird die individuelle Komponente des Überengagements (Overcommitment) beschrieben, die Neigung sich übermäßig stark mit der Arbeit zu identifizieren und sich selbst stark zu überfordern. Dieses bildet sich z. B. ab in perfektionistischem Verhalten, einer hohen intrinsischen Verpflichtung und einer geringen Fähigkeit zur Abgrenzung oder zum Abschalten. Dieser individuelle Faktor kann die Wirkung von Ungleichgewichten im Zusammenspiel von beruflichem Einsatz und Belohnung verstärken und erhöht das Risiko gesundheitlicher Beeinträchtigungen.

Überträgt man dieses allgemeine Modell auf die Arbeitssituation frühpädagogischer Fachkräfte, so bestehen die Efforts in starken emotionalen Anforderungen, starken Anpassungsleistungen durch die Veränderung und Erweiterung des Bildungsauftrags und einer zunehmenden Heterogenität der Kinder und Familien sowie der fehlenden Zeit für Pausen, Unterbesetzung im Team, hohe Verantwortung für die Entwicklung der Kinder bei gleichzeitig oft zu geringen Rewards, wie z. B. der geringen gesellschaftlichen Anerkennung, fehlendem Einfluss auf Rahmenbedingungen und begrenzten Aufstiegschancen. Zudem ist das Überengagement durch hohen Idealismus bei frühpädagogischen Fachkräften verbreitet, so dass hieraus ein erhöhtes Risiko von emotionaler Erschöpfung, sinkender Arbeitszufriedenheit und Burnout abgeleitet werden kann.

Es lässt sich schlussfolgern, dass auch im frühpädagogischen Kontext individuelle, organisationale und systemische Ressourcen und Belastungen auf die (psychische) Gesundheit, die Arbeitszufriedenheit und den Verbleib im Beruf wirken. Die Frage, inwieweit Charakteristika der Arbeitssituation als Ressource oder Belastung wirken, ist dabei immer abhängig von den individuellen Voraussetzungen (z. B. Aufstiegsambitionen, Alter, Interessen) und der individuellen Bewertung. Die Fähigkeit zu einer angemessenen Regulation von Anforderungen und Ressourcen der Arbeit sowie eine gesundheitsförderliche Selbstregulation ist eine wichtige individuelle Ressource, die auch als professionelle Kompetenz von (früh-)pädagogischen Fachkräften diskutiert wird (Anders, 2012; Baumert & Kunter, 2006; Klusmann, 2013).

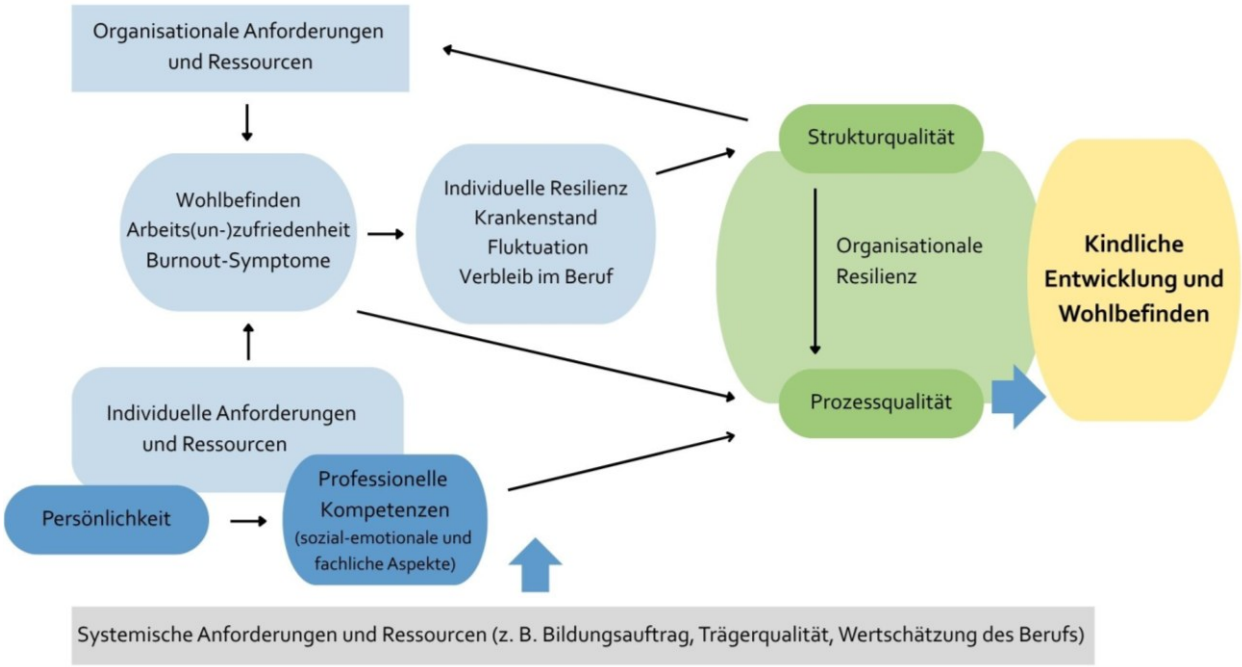
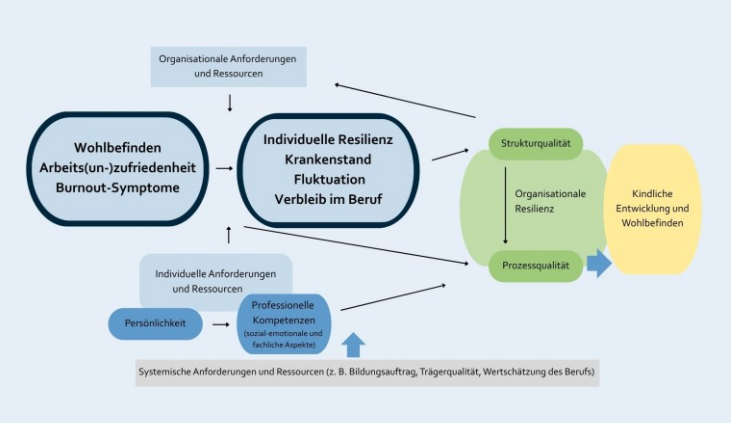


Abbildung 1: Modell zum Zusammenspiel systemischer, organisationaler und individueller Faktoren in der frühen Bildung

Betrachtet man die Bildungsqualität in frühpädagogischen Einrichtungen, so ist zu berücksichtigen, dass Arbeitsunfähigkeiten und Personalfluktuation direkt die Personaldecke und Personalstabilität beeinflussen und hiermit die Strukturqualität. Die Strukturqualität bezieht sich auf in der Regel politisch regulierbare Rahmenbedingungen wie die Einrichtungs- und Gruppengröße, Personalschlüssel, formale Qualifikation der Fachkräfte, Material- und Raumausstattung. Die Strukturqualität beeinflusst die Prozessqualität, welche sich auf die Qualität der pädagogischen Interaktionen, insbesondere der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern bezieht. Das individuelle Erleben von Arbeitsunzufriedenheit, Erschöpfung und die Fähigkeit zur Selbstregulation von Anforderungen und Ressourcen sowie motivationale Voraussetzungen beeinflussen die pädagogischen Interaktionen und damit die kindliche Entwicklung und das Wohlbefinden. Neben den organisationalen Anforderungen und Ressourcen existieren systemische und gesellschaftliche Anforderungen und Ressourcen. Hierzu gehört die Trägerqualität, aber auch die zunehmende kulturelle Diversität der Gesellschaft, die Ausweitung des Bildungsauftrags und das gesellschaftliche Ansehen des Berufs. Der Aktionsrat Bildung (Aktionsrat Bildung & vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., 2022) führte die individuelle Resilienz- und die Qualitätsperspektive auch auf organisationaler Ebene zusammen und definierte auf diesen Ebenen Resilienz als Widerstandsfähigkeit des frühpädagogischen Systems auch unter widrigen und herausfordernden Bedingungen eine hohe Bildungsqualität aufrechtzuerhalten. Die Abbildung 1 führt die unterschiedlichen Theoriestränge zusammen und soll im Folgenden zur Strukturierung der Situationsanalyse und der Empfehlungen genutzt werden.

Für die unterschiedlichen Komponenten und die angenommenen Wirkfaktoren werden der Status Quo und der empirische Forschungsstand beleuchtet.

2.2 Status Quo zu Krankenstand, psychischen Erkrankungen und vorzeitigem Ausscheiden aus dem Beruf



Der Krankenstand in Kindertageseinrichtungen war im August 2024 Gegenstand bundesdeutscher Berichterstattung (z. B. Tagesschau, 2024). Anlass war eine Studie der DAK-Gesundheit aus dem Jahr 2023 zu den Krankenständen unterschiedlicher Berufsgruppen, die in einer Veröffentlichung der Bertelsmann Stiftung aufgegriffen wurde. Auch die Analysen anderer Krankenkassen auf Basis ihrer jeweiligen Versichertendaten zeigen, dass pädagogische Fachkräfte in der Kita (Tagesbetreuung von Kindern) im Durchschnitt häufiger von Krankheit betroffen sind als andere Berufsgruppen (Badura et al., 2023; vgl. Techniker Krankenkasse, 2023).[1]

2.2.1 Krankenstand und psychische Erkrankungen

Akko (2024) hat Daten der DAK-Gesundheit in Bezug auf das pädagogische Personal in Kitas für die Bertelsmann Stiftung aufbereitet und herausgearbeitet, dass dieses relativ zu anderen Berufsgruppen einen sehr hohen Stand an Arbeitsunfähigkeitsbescheinigungen (AU) aufwies. Waren es 2020 noch 23,2 Tage pro Versicherungsjahr im bundesdeutschen Schnitt der Berufsgruppe, in der auch Erzieher:innen zu finden sind, so lag dieser Wert 2022 bei 31 Tagen, 2023 bei 29,6 Tagen (Akko, 2024, S. 3). Die Werte sind für alle Berufsgruppen in Deutschland insgesamt gestiegen, liegen mit 15 AU-Tagen (2020), 20,0 (2022) bzw. 20,1 AU-Tagen (2023) jedoch generell niedriger. Diese Entwicklungen hängen zeitlich auch mit der Corona-Pandemie zusammen. Es zeigt sich, dass Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen von März bis Oktober 2020 am häufigsten eine Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung aufgrund einer Covid-19-Diagnose erhielten (Wissenschaftliches Institut der AOK [WIdO], 2020). Auch von Post-Covid-Erkrankungen, die sowohl physische als auch psychische Bereiche umfassen können, ist das Kita-Personal am zweithäufigsten betroffen (WIdO, 2023). Die Unterschiede zu anderen Berufsgruppen sind nicht durch die Geschlechts- und Altersstruktur zu erklären.[2]

Laut Techniker Krankenkasse (2025) sind bei Berufen in der Kindertagesbetreuung und -erziehung psychische Erkrankungen der zweithäufigste Grund für Krankschreibungen. Die Daten der DAK-Gesundheit

[1] Versichertendaten der Krankenkassen weisen einige Besonderheiten auf, wie sie Akko (2024) beschreibt. So beinhaltet die Kategorie „Berufe in der Kinderbetreuung und -erziehung" überwiegend, aber nicht ausschließlich das pädagogische Personal in Kitas (s. u.). Angaben zu den Mitgliedern werden auf „ganzjährig versicherte Mitglieder" umgerechnet (sog. Versicherungsjahre). Es werden nur ärztlich bescheinigte Arbeitsunfähigkeitstage erfasst, so dass viele kurze Fehlzeiten von ein bis drei Tagen nicht in die Statistik eingehen.

[2] Analysewerte werden nach einem auf Ebene der Ersatzkassen einheitlich abgestimmten Verfahren direkt standardisiert nach Alter und Geschlecht. Vergleiche im Zeitverlauf oder zwischen verschiedenen Bundesländern, Branchen oder Berufsgruppen sind daher in der Regel rechnerisch bereinigt um etwaige Unterschiede in der Alters- und Geschlechtsstruktur. Zu methodischen Hinweisen s. Dehl et al., 2024, S. 161.

zeigen zudem einen Anstieg aufgrund von psychischen Erkrankungen von 5,2 Tagen (2020) auf 6,0 Tage (2023). Im Vergleich dazu lagen die Werte berufsgruppenübergreifend bei 2,65 Tagen (2020) und 3,23 Tagen (2023). Somit sind die Werte beim pädagogischen Kita-Personal fast doppelt so hoch wie in anderen Berufsgruppen (Akko, 2024, S. 4). Nachdem während der Corona-Pandemie der Anteil der psychischen Erkrankungen an den AU-Tagen deutschlandweit beim Kita-Personal auf über 20 Prozent (22,5 Prozent in 2020, 25,5 Prozent in 2021) gestiegen ist, liegt der Anteil nach der Pandemie immer noch bei rund 20,3 Prozent (Akko, 2024, S. 5). In einer Befragung von 346 frühpädagogischen Fachkräften in 305 Einrichtungen in Berlin gaben 21,1 Prozent an, schon einmal wegen Burnout krankgeschrieben gewesen zu sein (Trauernicht et al., 2022, S. 87).

Zusätzlich legte die DAK-Gesundheit einen Report zur längerfristigen Entwicklung der psychischen Erkrankungen im Beruf für den Zeitraum 2013 bis 2023 vor (DAK, 2024). Aus diesem Bericht geht hervor, dass die Anzahl der Ausfalltage aufgrund psychischer Erkrankungen in den letzten zehn Jahren kontinuierlich gestiegen ist und mittlerweile auf Platz 3 der Erkrankungen liegt, die die meisten Fehltage verursachen. Frauen sind deutlich häufiger von Arbeitsunfähigkeit aufgrund von psychischen Erkrankungen betroffen als Männer. Besonders stark steigen die Fallzahlen aktuell bei jungen Beschäftigten zwischen 20 und 29 Jahren. Die dominanten psychischen Erkrankungen sind neurotische, Belastungs- und somatoforme Störungen sowie affektive Störungen (z. B. Depressionen). Eine Analyse nach Berufsgruppen verdeutlicht hier, dass die Gruppe Erziehung, soziale und hauswirtschaftliche Berufe sowie Theologie mit 534 Fehltagen je 100 Versicherte den höchsten Krankenstand aufgrund psychischer Erkrankungen hat, der über die letzten Jahre deutlich gestiegen ist.

Zwischenfazit: Der Krankenstand ist in Kindertageseinrichtungen und bei Erzieher:innen im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern bzw. Berufsgruppen deutlich erhöht. Zunehmend sind psychische Erkrankungen die Ursache von Fehltagen. Besonders betroffen davon sind Frauen, die Fallzahlen steigen besonders stark bei jungen Beschäftigten.

2.2.2 Arbeitsunzufriedenheit und vorzeitiges Ausscheiden aus dem Beruf – (k)ein Problem in der Kindertagesbetreuung?

Der Bereich der Kindertageseinrichtungen hat in den letzten Jahren ein starkes Wachstum erlebt. Seit 2012 ist die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten um 50 Prozent gestiegen, während der deutsche Gesamtarbeitsmarkt nur um 17 Prozent zugenommen hat (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023, S. 6). Besonders im Westen Deutschlands besteht noch Personalmangel, doch die Altersstruktur ist ausgeglichen, was auf viele Personalzugänge in den letzten Jahren zurückzuführen ist. So sind 29 Prozent des Personals im Westen unter 30 Jahre alt, im Osten 23 Prozent. Auch der Anteil der Fachkräfte über 50 Jahre ist zwischen 2007 und 2022 von 21 auf 27 Prozent gestiegen, was auf eine gewisse Verweildauer im Beruf hindeutet (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2023, S. 31).

Laut Grgic (2020) hat sich der Ausstieg aus dem Arbeitsfeld zwischen 1976 und 2000 deutlich verringert: Die temporären Ausstiege halbierten sich von 14 Prozent auf 7 Prozent, die dauerhaften von 8 Prozent auf

2 bis 3 Prozent, inklusive 1 Prozent Verrentungen pro Jahr (Grgic, 2020). Zudem zeigt das Monitoring des KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetzes (KiQuTG), dass 96 Prozent des pädagogischen Personals wahrscheinlich im Berufsfeld der frühkindlichen Bildung bleiben möchten (Balaban-Feldens et al., 2023). Eine aktuelle Analyse der Bertelsmann Stiftung (Lagemann et al., 2024), die auf Befragungsdaten aus dem Jahr 2023 zurückgreift, attestiert allerdings, dass ein relevanter Anteil von frühpädagogischen Fachkräften es für wahrscheinlich hält, innerhalb der nächsten fünf Jahre das Berufsfeld zu verlassen, vor allem wenn sie in Einrichtungen arbeiten, die personell unterbesetzt sind.

Gleichzeitig weist das Fachpersonal in der frühkindlichen Bildung weltweit eine hohe Arbeitszufriedenheit auf (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020). Auch in Deutschland sind 94,6 Prozent im Bereich der Unter-Dreijährigen (U3) und 92,4 Prozent im Bereich der Über-Dreijährigen (Ü3) zufrieden mit ihrer Arbeit. Sie fühlen sich vor allem von Kindern und Eltern wertgeschätzt, jedoch nur zu einem Drittel auch von der Gesellschaft. Weitere deutsche Studien bestätigen die hohe Zufriedenheit.

Bezüglich des Berufseinstiegs nach der Ausbildung zeigen ältere Daten aus zwei Abschlussjahrgängen, dass nach drei Monaten bzw. nach 1,5 Jahren 88 bis 89 Prozent der ausgebildeten Erzieher:innen im Beruf arbeiten, wobei nach 6 bis 18 Monaten nach Ausbildungsabschluss nur etwa zwei Drittel tatsächlich in Kindertageseinrichtungen tätig sind (Theisen, 2017, S. 140; Züchner et al., 2017). Gründe für einen Nicht-Einstieg sind Weiterqualifizierungen oder Familienphasen, aber auch Wechsel in andere Berufsfelder. Übergangsquoten scheinen bei Quereinsteigenden noch höher (BMFSFJ, 2021).

Laut der OECD-Studie TALIS Starting Strong sind in Deutschland gesundheitliche Gründe ein bedeutender Faktor für den Ausstieg aus dem Beruf. Der erste Grund ist der Ruhestand (knapp 25 Prozent), gefolgt von Gesundheitsproblemen (U3: 22 Prozent, Ü3: 24 Prozent) und familiären Verpflichtungen (U3: 20 Prozent, Ü3: 19 Prozent) (Bader, 2022, S. 142).

Zwischenfazit: 10 bis 15 Prozent der Absolvent:innen münden nicht in den Beruf des:der Erzieher:in ein. Die Arbeitszufriedenheit von frühpädagogischen Fachkräften ist sehr hoch. Fachkräfte, die bereits in dem Beruf arbeiten, haben trotz hoher Belastungen eine geringe Wahrscheinlichkeit, wieder auszusteigen. Wenn ein Ausstieg erfolgt, ist er oftmals gesundheitlich bedingt. Eine anhaltende Belastung durch personelle Unterbesetzung macht eine berufliche Umorientierung wahrscheinlicher.

2.3 Forschungsstand zu berufstypischen, individuellen, organisationalen und systemischen Anforderungen und Ressourcen

Nachdem deutlich wurde, dass der Krankenstand und die psychischen Erkrankungen in den letzten Jahren deutlich zugenommen haben, frühpädagogische Fachkräfte aber zugleich eine hohe Zufriedenheit mit ihrer Arbeitstätigkeit berichten, stellt sich die Frage nach den Ursachen. Dabei wird zunächst auf Anforderungen und Ressourcen eingegangen, die sich aus der typischen Tätigkeit einer frühpädagogischen Fachkraft ergeben und dann auf individuelle, organisationale und systemische Aspekte. Diese Aspekte greifen

dabei teilweise ineinander, da es oftmals um die individuelle Bewertung und Wahrnehmung der Arbeitssituation geht.

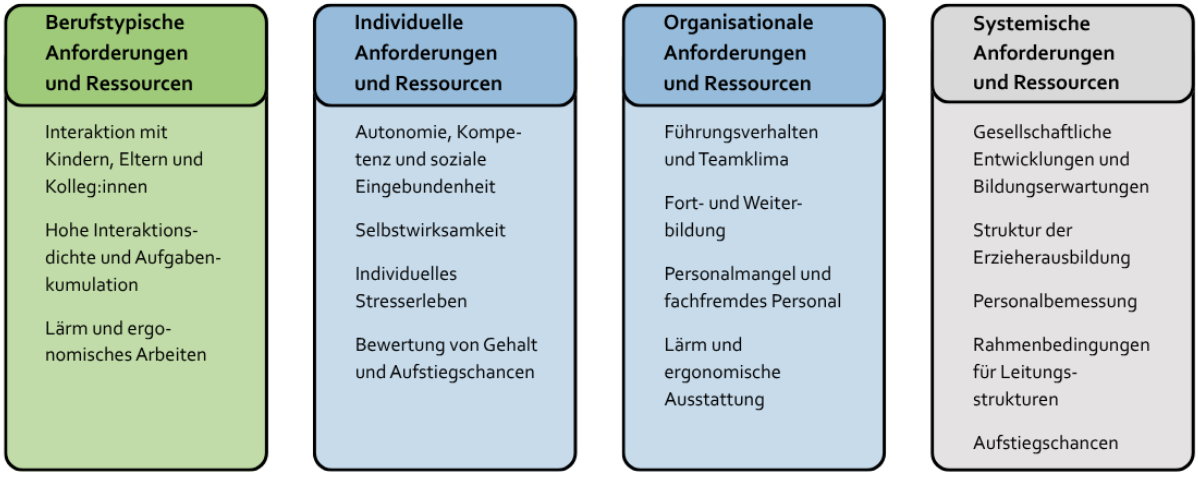


Abbildung 2: Übersicht über berufstypische, individuelle, organisationale und systemische Anforderungen und Ressourcen

2.3.1 Berufstypische Anforderungen und Ressourcen

Eine Reihe von Ressourcen und Belastungen resultieren aus berufstypischen Tätigkeitsmustern und -strukturen. Viernickel und Weßels (2020) zeigen in einer Reanalyse der Daten aus der Studie „Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen" (STEGE-Studie) von 2014, dass pädagogische Fachkräfte in der Kita mehr Ressourcen als Belastungen wahrnehmen. Die größte Ressource liegt hierbei in der Zusammenarbeit und dem Austausch im Team, gefolgt von der Anerkennung durch die Kinder und Kolleg:innen. Weiterhin wird die eigenständige Gestaltung der Arbeitsaufgabe positiv bewertet. Diese Aspekte werden auch in der TALIS Starting Strong Studie (OECD, 2020) bestätigt: Die Fachkräfte ziehen ihre Motivation und Anerkennung überwiegend aus der Interaktion mit den Kindern.

Besondere Anforderungen des Berufs stellt die hohe Interaktionsdichte und Aufgabenkumulation dar (Gambaro et al., 2021; Hall & Leppelmeier, 2015; König, 2009; Viernickel & Weßels, 2020). Diese entstehen unter anderem maßgeblich dadurch, dass nur wenig mittelbare pädagogische Arbeitszeit (z. B. die Vor- und Nachbereitung pädagogischer Angebote oder die Zusammenarbeit mit Familien) existiert.

Darüber hinaus werden auch zu hohe Gruppengrößen (90,5 Prozent), Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten (74,3 Prozent) oder Disziplinprobleme in der Gruppe (67,4 Prozent) als Anforderungen benannt, die häufiger mit einer höheren Beanspruchung einhergehen (Darius et al., 2022). Auch aus der Ausbildungsphase gibt es Hinweise, dass herausforderndes Verhalten von Kindern als Belastungsfaktor erlebt wird (Otto, 2022).

Andere Tätigkeiten als die direkte pädagogische Arbeit mit Kindern werden von frühpädagogischen Fachkräften oftmals als belastend wahrgenommen (Viernickel & Weßels, 2020). In TALIS Starting Strong (OECD, 2020) wurden vor allem Dokumentationstätigkeiten als belastend genannt (zwei Drittel der

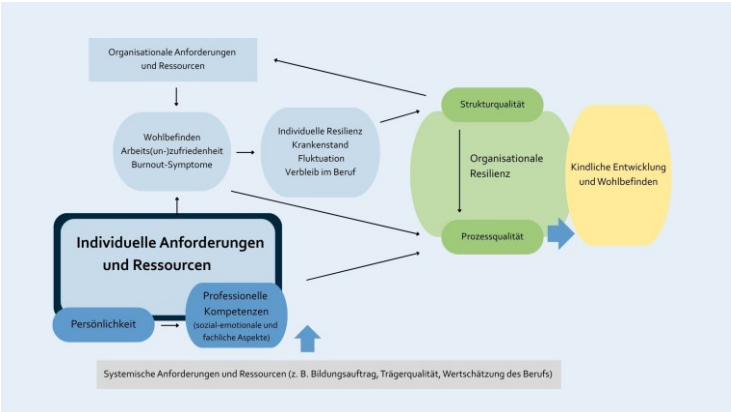
Befragten). Auch die Zusammenarbeit mit Familien wird in anderen Studien als Belastungsfaktor benannt, zumal hierfür eine geringe Professionalisierung und fachliche Vorbereitungen durch die Ausbildung vorliegen (Hummel, 2022). Eine geringe Zufriedenheit mit der Beziehung zu den Eltern geht mit einer deutlich höheren erlebten emotionalen Erschöpfung einher (Trauernicht et al., 2022). Damit entsteht ein Spannungsfeld, da solche Tätigkeiten ein wichtiger Faktor für die Qualitätsentwicklung sind. Hierfür stehen aber oft nicht hinreichende Zeitressourcen zur Verfügung (Darius et al., 2022), so dass sie parallel während der pädagogischen Arbeit mit den Kindern stattfinden müssen. Dieser Aspekt ist wichtig mit Blick auf die Gesunderhaltung des Personals (Viernickel & Weßels, 2020, S. 87–88).

Weitere typische Anforderungen für die Tätigkeit in der Frühen Bildung beziehen sich auf arbeitsergonomische Punkte. Eine Analyse der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2012 von Erzieher:innen im Vergleich zu Frauen anderer Berufsgruppen ergab, dass 55 Prozent der Erzieher:innen den Lärm als besonders belastend empfinden. Eine zusätzliche Anforderung stellt die körperliche Beanspruchung durch z. B. gebücktes, hockendes oder kniendes Arbeiten dar, die von 58,8 Prozent als belastend wahrgenommen werden (Hall & Leppelmeier, 2015, S. 16). Untermauert wird dies durch CUELA[3]-Messungen der Muskel-Skelett-Belastungen im Rahmen des Projekts ErgoKiTa (Sinn-Behrendt et al., 2015), wo Kitas mit einem hohen Zeitanteil mit gebeugtem Oberkörper und einem hohen Anteil kniender Tätigkeit in den Arbeitsschichten der Fachkräfte identifiziert wurden. Insbesondere bei der Betreuung von unter Dreijährigen wurden häufig Lasten über 10 kg gehandhabt. Zudem liegen umfangreiche Daten aus tätigkeitsbezogenen Lärmmessungen vor, die überwiegend zu Werten über 80 dB kommen.

Zwischenfazit: Die Tätigkeiten der frühpädagogischen Fachkräfte werden von ihnen weitgehend als sehr erfüllend wahrgenommen, vor allem die pädagogische Arbeit mit den Kindern. Gleichzeitig werden verschiedene Aspekte als belastend empfunden, insbesondere die hohe Interaktionsdichte, zu große Gruppen und der Umgang mit anforderungsreichen Kindern und Familien, Dokumentationstätigkeiten sowie Lärm und körperliche Belastungen.

[3] CUELA = computerunterstützte Erfassung und Langzeit-Analyse von Belastungen des Muskel-Skelett-Systems

2.3.2 Individuelle Anforderungen und Ressourcen



Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit als Ressource

Aus motivationspsychologischer Perspektive sichert die Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit das psychische und physische Wohlbefinden und ermöglicht die positive Entwicklung der Persönlichkeit (Deci & Ryan, 2000). Bedürfnisfrustration hingegen kann Unwohlsein und Krankheit bedingen (van den Broeck et al., 2008; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Die Erfüllung grundlegender psychologischer Bedürfnisse konnte als vermittelnde Variable zum Teil erklären, dass (wahrgenommene) berufliche Anforderungen mit emotionaler Erschöpfung und berufsbezogene Ressourcen mit Vitalität zusammenhängen.

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Ressource

Eine relevante individuelle Ressource stellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen dar, tatsächlich zeigen Erzieher:innen diese im hohen Maße. In der OECD TALIS Starting Strong Studie gaben in der Befragung deutscher Fachkräfte 95,1 Prozent der U3-Tätigen und 94,7 Prozent der Ü3-Tätigen an, dass „sie das Selbstvertrauen der Kinder stärken können" (Bader, 2022, S. 143). Weiterhin gehen die Befragten davon aus, „dass sie es schaffen, allen Kindern ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln, das Sozialverhalten und die Interaktion zwischen den Kindern zu fördern und aufgebrachte Kinder zu beruhigen" (Bader, 2022, S. 143). Somit ergibt sich ein Bild von hohen Zufriedenheits- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei gleichzeitig hoher Belastung. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stellen einen zentralen Prädiktor für berufliches Wohlbefinden von frühpädagogischen Fachkräften dar, auch unter Kontrolle von weiteren individuellen und berufsbezogenen Kontextmerkmalen (Jeon et al., 2018). Sie können die negativen Auswirkungen von Stress auf die Zufriedenheit signifikant reduzieren (Bader, 2022). Das Ausmaß der Belastungen im Verhältnis zu Arbeitszufriedenheit und Selbstwirksamkeit ist somit insgesamt entscheidend für die Gesunderhaltung des pädagogischen Personals.

Weitere individuelle Ressourcen

Unterschiedliche Reviews weisen auf weitere individuelle Ressourcen hin (z. B. Bengel & Lyssenko, 2012; Chen, 2024; Masten & O'Dougherty Wright, 2010; Poyner, 2016): Positive Emotionen/Optimismus, flexibler Umgang mit Emotionen, sozial-emotionale Kompetenzen, flexible Zielanpassung, Problemlösefähigkeiten, adaptive Bewältigungsstrategien/Coping, ein positiver Selbstwert und ein Kohärenzgefühl. Als

individuelle soziale Schutzfaktoren wurden vor allem ein unterstützendes soziales Netzwerk, organisierte soziale Netzwerke und enge Beziehungen/Partnerschaften identifiziert (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2023). Eine Studie von Lang et al. (2020) identifizierte als protektive Faktoren auf der individuellen Ebene das Wissen der Fachkräfte über Stress und Stressbewältigungs- und Emotionsregulationsstrategien.

Individuelles Stresserleben als Anforderung

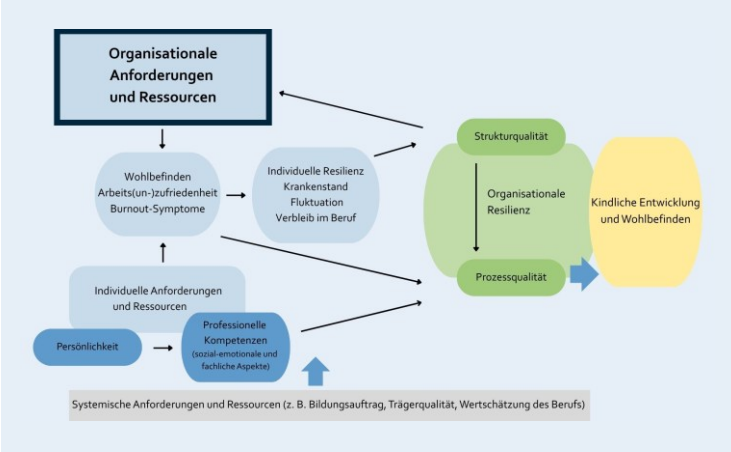
Es zeigt sich ein Zusammenhang des Stresserlebens mit der Arbeitszufriedenheit. Auch gibt es einen Zusammenhang zwischen einem hohen Stresslevel und der Wahrscheinlichkeit, aufgrund von gesundheitlichen Problemen den Beruf aufgeben zu müssen (Bader, 2022, S. 145). Das Stresserleben, die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und reale Belastungen stellen Faktoren dar, die miteinander zusammenhängen und Ansatzpunkte zur Gesunderhaltung liefern und zum Verbleib des Personals in Kitas beitragen.

Individuelle Bewertung von Gehalt und Aufstiegschancen

Bei der subjektiven Bewertung des Gehalts gab das pädagogische Personal in Kitas bereits 2014 in der Studie von Schreyer et al. (2014) an, dass sie eher unzufrieden seien (unterhalb des Skalenmittelpunkts). Diese Einschätzung bestätigt sich in einer neueren Auswertung von SOEP-Daten, die zeigt, dass 81 Prozent der Erzieher:innen ihr Gehalt als unangemessen niedrig empfinden (Gambaro et al., 2021), wie auch in TALIS Starting Strong (Bader, 2022). Diesen Bewertungen steht gegenüber, dass real die Gehälter für Erzieher:innen in den letzten Jahren angestiegen sind. Auch Aufstiegschancen werden in vielen Studien als unzureichend beschrieben (z. B. Bader, 2022; Fuchs-Rechlin, 2007; Schreyer et al., 2014). Trauernicht et al. (2022) zeigten einen Zusammenhang zwischen Unzufriedenheit mit dem Gehalt sowie den Aufstiegschancen und der erlebten emotionalen Erschöpfung auf, während Bauknecht und Madeira Firmino (2024) in ihrer Analyse aus Daten der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung von 2006, 2012 und 2018 keinen Effekt von Gehalt und Aufstiegschancen auf die Arbeitszufriedenheit von Erzieher:innen fanden.

Zwischenfazit: Die Befriedigung grundlegender Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit kann die Arbeitszufriedenheit steigern. Unterschiedliche Aspekte der Arbeitssituation werden von den Fachkräften individuell als belastend wahrgenommen, wie z. B. das Gehalt oder der Aufgabenzuschnitt. Berufliche Erfüllung wird in der direkten pädagogischen Arbeit mit dem Kind wahrgenommen. Eine wichtige individuelle Voraussetzung für die Verhinderung eines hohen Stresserlebens stellen die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen dar, diese gilt es zu fördern.

2.3.3 Organisationale Anforderungen und Ressourcen



Eine Reihe von Ursachen für zunehmende Erkrankungen und Erschöpfung des pädagogischen Personals in Kitas finden sich in Arbeitsbelastungen, die auf organisationaler Ebene oder auf Ebene der Träger lokalisiert sind (Gambaro et al., 2021; Hall & Leppelmeier, 2015; Viernickel & Voss, 2013). Diese sind seit ca. zwanzig Jahren Gegenstand von Forschung (regional: z. B. Jungbauer & Ehlen, 2013; Rudow, 2004; national: z. B. Fuchs-Rechlin, 2007; Schreyer et al., 2014; Viernickel et al., 2014 – repräsentativ für Nordrhein-Westfalen).

Empirisch zeigen die Daten der TALIS Starting Strong Studie, dass 22 Prozent der Varianz im Stresserleben der Fachkräfte in Einrichtungen für Unter-Dreijährige und 12 Prozent der Varianz der Fachkräfte in Einrichtungen für Über-Dreijährige auf der Einrichtungsebene liegen (OECD, 2019, eigene Analysen, ohne Gewichtung). Das heißt: Wie gestresst sich Fachkräfte fühlen, hängt zu einem spürbaren Teil von der jeweiligen Einrichtung ab – bei Krippen (für Kinder unter drei Jahren) macht es rund ein Fünftel aus, bei Kitas für ältere Kinder etwa ein Achtel. Das verdeutlicht, dass gerade bei der Betreuung der ganz jungen Kinder einrichtungsspezifische Faktoren auf das Stresserleben wirken. Dies geht einher mit anderen Befunden, wonach der Einfluss des Personalschlüssels auf die pädagogische Prozessqualität bei Unter-Dreijährigen im Vergleich zu den älteren Kindern bedeutsam ist (Hausladen et al., 2025). Es zeigt sich, dass die Arbeitsbedingungen bei der Betreuung der ganz jungen Kinder besonderes Augenmerk verdienen.

Gutes Führungsverhalten und gutes Teamklima als Ressourcen

Bedeutsame Faktoren für die Arbeitszufriedenheit und das Belastungserleben stellen das Teamklima und das Handeln der Einrichtungsleitung dar. So zeigten sich in der TALIS Starting Strong Studie deutliche Zusammenhänge zwischen der Gesamtzufriedenheit mit der Leitung und der eigenen Arbeitszufriedenheit (Bader, 2022, S. 153). Die Bedeutung der Leitung bestätigt die Studie von Eling et al. (2023), die anhand der Befragung von 182 Fachkräften aus 75 rheinland-pfälzischen Kitas zeigen konnte, dass ein konstruktives Führungsverhalten von Leitungskräften stabil positiv mit der Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter:innen zusammenhängt (Eling et al., 2023, S. 115). Zentrales Ergebnis ist, dass die Arbeitszufriedenheit beim pädagogischen Personal schlechter war, wenn das Führungsverhalten der Leitung ambivalent oder nur moderat konstruktiv wahrgenommen wurde als bei einem konstruktiven Führungsverhalten. Auch andere Studien wie z. B. Schreyer et al. (2014) und Bader (2022) kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Darius et al. (2022) zeigten einen Zusammenhang zwischen dem Leitungshandeln und den Spannungen im Team mit dem Burnout-Risiko auf. Auch Oppermann et al. (2025) wiesen auf die zentrale Bedeutung von Leadership mit Blick auf die Teamkultur und das Auftreten von emotionaler Erschöpfung von frühpädagogischen Fachkräften hin. Das Führungshandeln wirkt dabei als einer von vielen Faktoren (Eling et al., 2023). Die

psychische Gesundheit der Fachkräfte hängt auch in hohem Maß mit der Qualität der Zusammenarbeit im Team zusammen (Trauernicht et al., 2022).

Chen (2024) benennt auf organisationaler Ebene insbesondere soziale Schutzfaktoren wie Mentor:innen, kollegiale Unterstützung, Unterstützungsnetzwerke und unterstützende Beziehungen. Maier-Höfer (2015) belegte die Relevanz von Mentor-Beziehungen zu erfahrenen Kolleg:innen. Erlebte soziale Unterstützung trägt wesentlich dazu bei, das Stresserleben zu mindern (Vonneilich & Franzkowiak, 2022).

Fort- und Weiterbildung als organisationale Ressource

In der TALIS Starting Strong Studie wurde außerdem der potenzielle Beitrag von Fort- und Weiterbildung zu einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen und der Arbeitszufriedenheit untersucht. Es konnte herausgearbeitet werden, dass die Wahrnehmung der frühpädagogischen Fachkräfte, durch Träger und Leitung in der beruflichen Fort- und Weiterbildung unterstützt zu werden, bedeutsam mit der Arbeitszufriedenheit assoziiert ist (Bader, 2022, S. 149–150). Weiterhin konnten Jeon et al. (2018) zeigen, dass der Zugang zu Professionalisierungsmöglichkeiten bei pädagogischen Fachkräften mit geringerer Depressivität und geringerem Stressempfinden einhergingen.

Personalmangel und fachfremdes Personal als Anforderungen

Analysen zeigen, dass der aktuelle Fachkräftemangel als zusätzliche Belastung wahrgenommen wird (Bader, 2022, S. 157–159). Auch wenn der Berufsausstieg aus Kitas nicht in nennenswertem Umfang erfolgt, führt der aktuelle Personalmangel zu Personalfluktuation in den Einrichtungen. Auch Krankschreibungen führen zu einer dünneren Personaldecke. Beides beeinträchtigt die Arbeitssituation der verbleibenden Teammitglieder zum Teil erheblich: Mehr als zwei Drittel der Befragten der TALIS Starting Strong Studie (67,1 Prozent im U3-Bereich, 71,3 Prozent im Ü3-Bereich) geben an, zusätzliche Pflichten aufgrund der Abwesenheit von anderen pädagogischen Fachkräften zu haben. Zudem wünschen sich fast 80 Prozent eine Verkleinerung der Gruppen durch zusätzliches Personal (Bader, 2022, S. 159). Meyer und Alsago (2023) zeigten, dass die Fluktuation in den Teams während der Corona-Pandemie zunahm, was zu erhöhtem Arbeitsaufwand für die verbleibenden Kolleg:innen führte. Hildebrandt et al. (2023) untersuchten die Folgen des Personalmangels auf die Beschäftigten und konstatieren häufiger Schmerzen, Schlafstörungen und Erschöpfung, die dann zu einer Zunahme von Arbeitsunfähigkeitstagen führen.

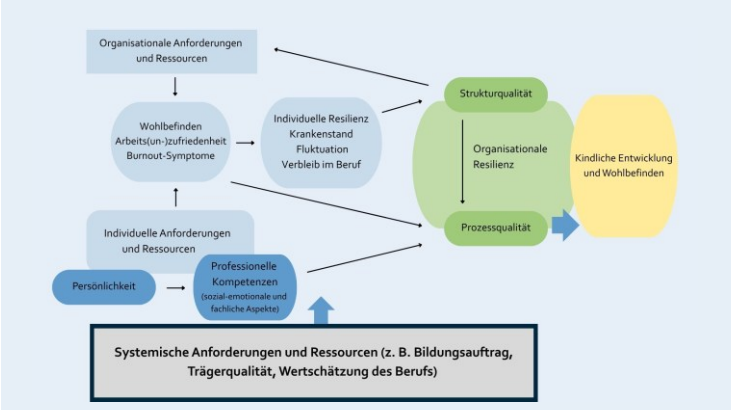
Im Kontext von Fluktuation und Fachkräftemangel besteht die Herausforderung, schnell neues Personal zu gewinnen. Wenn hierbei auf fachfremdes Personal zurückgegriffen wird, kann dieses durch den Mehraufwand für Einarbeitung und Weiterbildung zunächst zu zusätzlicher Arbeitsbelastung für das Team führen, was wiederum sinkende Arbeitszufriedenheit und Fluktuation befördern kann (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021; Weltzien et al., 2016). Zugleich legen Analysen der der BIBB/BAuA (Bauknecht & Madeira Firmino, 2024) den Schluss nahe, dass die Reduzierung von Belastungen vermutlich deutlicher zur Steigerung von Arbeitszufriedenheit beiträgt als die Verbesserung anderer Faktoren.

Lärm und ergonomische Ausstattung als Anforderung und Ressource

Die Befragungsergebnisse von Darius et al. (2022) unter 194 Erzieherinnen zeigen auf, dass 73,7 Prozent die Lärmschutznahmen der Räume als unzureichend einschätzen und 51,3 Prozent meinen, dass es nicht genügend ergonomische Wickeltische und Tische und Stühle für Erwachsene gebe. Zugleich existieren Konzepte zur Minimierung dieser Anforderungen, die im Kapitel zu Maßnahmen zur Förderung der Gesundheit der Fachkräfte noch ausführlicher dargestellt werden.

Zwischenfazit: Das Zusammenspiel verschiedener organisationaler Faktoren bei der Entstehung einer geringen Arbeitszufriedenheit und emotionaler Erschöpfung ist komplex. Wenn die Strukturqualität eingeschränkt ist, vor allem im Bereich des Personalschlüssels, kumulieren die Anforderungen, die ohnehin typisch für die Tätigkeit der frühpädagogischen Fachkräfte sind (Arbeitsverdichtung, hohe Interaktionsdichte) zu einer Belastung, die sich negativ auf die Arbeitszufriedenheit und Gesundheit auswirkt. Die klimatischen Arbeitsbedingungen erweisen sich als besonders bedeutsame Resilienz- bzw. Stressfaktoren. Leadership im Sinne transformationaler Führung ist der Schlüssel zur Organisationsentwicklung, der das Auftreten emotionaler Erschöpfung verhindern kann.

2.3.4 Systemische Anforderungen und Ressourcen



Neben den dargestellten tätigkeitsspezifischen, individuellen und organisationalen Ursachen, die zu erhöhtem Krankenstand und psychischen Belastungen führen, können auch systemische Ursachen benannt werden. Damit wird lose Bezug genommen auf die Logik des kompetenten Systems, welches Urban et al. (2012) in der CoRe-Studie entwickelt haben. Die Autor:innen arbeiteten heraus, dass die frühkindliche Bildung auf mehreren Ebenen ineinandergreift, nämlich der individuellen der Fachkraft, der institutionellen der Einrichtung, der interinstitutionellen, d. h. dem Unterstützungssystem wie Träger, Fachberatungen, Aus-, Fort- und Weiterbildung und dem politischen System. Somit geraten die systemischen Rahmenbedingungen, unter denen die frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen organisiert ist, in den Blick. Darunter fallen Gesetze und Verordnungen, die die Ausgestaltung beeinflussen. Es stellt sich die Frage, was auf systemischer Ebene als besondere Anforderung zu benennen ist und was als Ressource wirkt.

Zunächst ist festzustellen, dass sich die Anforderungen an die Tätigkeit von frühpädagogischen Fachkräften bereits seit vielen Jahren durch gesellschaftliche Entwicklungen und Ereignisse (z. B. Fluchtbewegungen, zunehmende kulturelle Diversität, Covid-Pandemie) immer mehr erhöht haben. Die zunehmende soziale und kulturelle Diversität der Familien muss in den Kindertageseinrichtungen aufgegriffen werden. Diese Diversität stellt dabei nicht nur eine besondere Anforderung in der pädagogischen Arbeit mit den

Kindern dar, sondern auch in der Zusammenarbeit mit Familien. Diese ist als essenzieller Bestandteil pädagogischer Qualität von Kindertageseinrichtungen verankert.

Hinzu kommt, dass sich die gesellschaftlichen Bildungserwartungen ebenfalls über viele Jahre gesteigert haben. Neben der Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung wird die Förderung früher akademischer, schulnaher Kompetenzen (z. B. Sprache, frühe mathematische Kompetenzen) mittlerweile deutlich stärker akzentuiert. Die Forderung einer frühen Bildung in den Kindertageseinrichtungen, die auch kompensatorisch mit Blick auf die Abfederung der Nachteile von Kindern, die in bildungsbenachteiligten Familien aufwachsen, wirken kann, wurde zuletzt aufgrund der Ergebnisse der letzten Schulleistungsuntersuchungen von Grundschüler:innen deutlich verstärkt (McElvany et al., 2023; SWK, 2022a).

Diese Entwicklungen gehen nicht nur mit höheren fachlichen Anforderungen, sondern auch zusätzlichen Aufgaben, wie Dokumentation, Qualitätsentwicklung, Diagnostik etc. einher. Zudem macht die Erweiterung des Bildungsportfolios um zukunftsgerichtete Bildungsbereiche wie digitale Medienbildung auch vor den Kindertageseinrichtungen nicht Halt (SWK, 2022b). Bereits in einer Studie von Hall und Leppelmeier (2015) wurde konstatiert, dass die fachlichen Arbeitsanforderungen an das pädagogische Personal in Kitas gestiegen sind. Hier benennen 60 Prozent der Erzieher:innen eine Zunahme fachlicher Anforderungen in den letzten zwei Jahren (seit 2010; andere Berufe 46,5 Prozent). 28 Prozent der Erzieher:innen beurteilen die Arbeitsmenge als überfordernd (andere Berufe 18 Prozent). Diese Entwicklungen haben sich fortgesetzt. Auch wenn die Fachkräfte selbst im Allgemeinen die fachlichen Anforderungen als (noch) gut zu bewältigen einschätzen, weisen die Studien, die sich mit pädagogischer Prozessqualität beschäftigt haben, in eine andere Richtung. Diese belegen immer wieder, dass die globale Qualität und das emotionale Klima zwar durchschnittlich im moderaten bis guten Bereich liegen, die Qualität in der Förderung früher akademischer oder schulnaher Kompetenzen (z. B. Sprache, Mathematik oder Naturwissenschaften) allerdings deutlich geringer ausfällt (z. B. Anders & Oppermann, 2024). Auch zeigen Studien zu den fachlichen Voraussetzungen von frühpädagogischen Fachkräften für die Nutzung digitaler Medien in der frühen Bildung, dass diesbezüglich geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vorliegen (Cohen et al., 2023).

Auf systemischer Ebene ist auch die Struktur der Erzieher:innenausbildung zu diskutieren. Diese qualifiziert als generische Ausbildung für die pädagogische Arbeit mit Menschen von 0 bis 27 Jahren. Mögliche Arbeitsplätze liegen nicht nur in Kindertageseinrichtungen, sondern in vielen anderen Feldern des Bildungssystems und der Kinder- und Jugendhilfe, wie z. B. der Hortbetreuung, Familienberatung, betreute Wohngruppen oder auch außerhalb des Sozial- und Bildungswesens, wie z. B. im Tourismus. Daher ist offensichtlich, dass (zu) wenig Lernzeit für spezifische Anforderungen in der frühen Bildung (wie auch für die anderen Tätigkeitsfelder) vorhanden ist. Dieses unterstreicht zusätzlich die Bedeutung von Fort- und Weiterbildung zur Stärkung der professionellen Kompetenzen, damit fachliche Anforderungen nicht in eine Belastung mit negativen Auswirkungen auf die Gesundheit münden.

Ein weiterer Aspekt auf systemischer Seite ist die zu knappe Personalbemessung (Strehmel & Viernickel, 2022; Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016). Analysen zeigen, dass der rechnerische Personalschlüssel und die realisierte Fachkraft-Kind-Relation nicht übereinstimmen können, da Urlaub, Fort- und Weiterbildungen, Krankheit und unbesetzte Stellen nicht angemessen berücksichtigt sind. Daher ist die reale Fachkraft-Kind-Relation deutlich schlechter als in den Landesgesetzen verankert. Dieses führt wiederum zu dem zuvor

dargestellten Kreislauf von steigender Stressbelastung, Krankheit und Fluktuation. Daher empfehlen Strehmel und Viernickel (2022, S. 19) in ihrer Expertise für das BMFSFJ, für Ausfallzeiten "zusätzlich ein[en] pauschal[en] Anteil in Höhe von 20 Prozent eines Vollzeitäquivalents zu berücksichtigen".

Darüber hinaus sind die für sogenannte mittelbare pädagogische Arbeit (z. B. für die Vor- und Nachbereitung pädagogischer Angebote, Zusammenarbeit mit Familien) verfügbaren Zeiten in der Regel deutlich geringer als der von unterschiedlichen wissenschaftlichen Expert:innen vorgeschlagene Anteil von etwa 20 Prozent. Dies führt zu der ständigen Parallelität von zu erledigenden Aufgaben und damit zu einer Arbeitsverdichtung. Somit ist nicht nur der aktuell noch vorhandene Fachkräftemangel ein Problem, sondern die systemisch angelegte Verfügbarkeit von zu wenig Zeitressourcen für unterschiedliche Arbeitsaufgaben bzw. die grundsätzliche personelle Ausstattung. Die unangemessenen Zeitressourcen für mittelbare pädagogische Arbeit verdeutlichen auch ein auf gesellschaftlicher Ebene verankertes Problem der Wertschätzung der Anforderungen, die der Beruf der frühpädagogischen Fachkraft mit sich bringt. So impliziert dieser Tatbestand die Erwartung, dass frühpädagogische Fachkräfte Bildungsangebote entweder gar nicht vorbereiten müssen oder dieses parallel zur Betreuung der Kinder erledigen können. Die strukturellen Rahmenbedingungen der Tätigkeit und Inhalte der Ausbildung sind überwiegend in Landesgesetzen bzw. Schulcurricula festgeschrieben und sollten dort verändert werden.

Trotz des Ausbaus der frühpädagogischen Studiengänge münden die Absolvent:innen kaum in die frühpädagogische Praxis ein. Sie könnten allerdings einen großen Beitrag zur Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen leisten und so auch für die Teams als Ressource wirken, die verhindern kann, dass zu hohe fachliche Anforderungen zur Belastung werden und sich schließlich in gesundheitlichen Beschwerden abbilden. Siraj-Blatchford et al. (2006) wiesen nach, dass sich Einrichtungen mit besonders gutem Teamklima und besonders hoher Prozessqualität dadurch auszeichneten, dass mindestens eine frühpädagogische Fachkraft einen Hochschulabschluss hatte. In Deutschland ist der Anteil der hochschulisch qualifizierten Fachkräfte an allen frühpädagogischen Fachkräften nicht bedeutsam über 5 Prozent gestiegen (Balaban-Feldens et al., 2024). Das steht in deutlichem Zusammenhang damit, dass die Verdienststrukturen nicht angepasst wurden. Lediglich einigen wenigen Ländern, wie beispielsweise Hamburg, ist es gelungen, zumindest bei den Kita-Leitungen den Anteil der Fachkräfte mit hochschulischem Abschluss deutlich zu steigern, einhergehend mit deutlich besseren Verdienstmöglichkeiten (Balaban-Feldens et al., 2024).

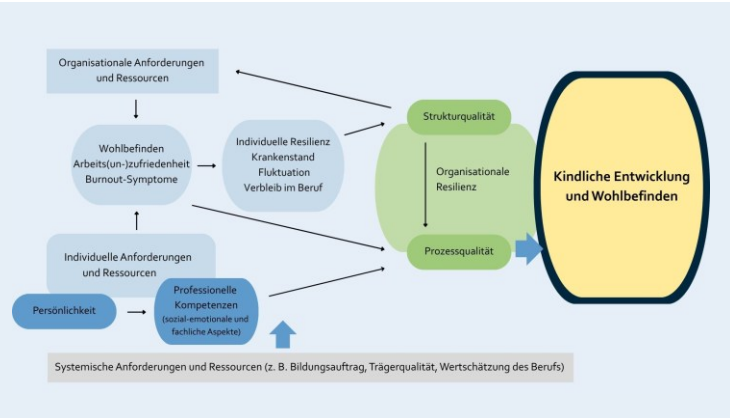
Das Verständnis von Leadership im Sinne von transformationaler und geteilter Führung sowie das Leitungshandeln wurde als weiterer zentraler organisationaler Aspekt herausgearbeitet, der eine große Ressource für das Wohlbefinden und die (psychische) Gesundheit der Fachkräfte sein kann (Siraj et al., 2022). Die systemischen Voraussetzungen für die Qualifikation und die Verankerung der Kita-Leitung sind jedoch ebenfalls sehr heterogen (BMFSFJ, 2023). Aufgrund der Vielzahl an sehr kleinen Organisationen gibt es viele Einrichtungen, in denen es sich bei der Kita-Leitung um eine Fachkraft handelt, die im Gruppendienst handelt und freigestellte Leitungsstunden erhält. Der Umfang der Freistellung ist dabei ebenso wie die qualifikatorischen Voraussetzungen für die Übernahme der Leitungsfunktion zwischen den Ländern sehr unterschiedlich. Daher sind auch hier gesetzliche Grundlagen eine wichtige Voraussetzung, um eine Ressource für die Gesunderhaltung und Sicherung der Fachkräfte zu schaffen.

Ein weiteres Beispiel sind die mangelnden Aufstiegschancen. So zeigt sich teilweise, dass Erzieher:innen mit steigendem Alter immer weniger zufrieden mit den Aufstiegschancen waren (Bauknecht & Madeira Firmino, 2024, S. 14). Es könnte also für den Verbleib im Berufsfeld wichtig sein, Aufstiegschancen z. B. durch Fachkarrieren zu ermöglichen. Hier könnte auch eine stärkere Orientierung des Zuschnitts der Tätigkeiten an den individuellen gesundheitlichen und fachlichen Ressourcen sowie den beruflichen Interessen und Motivationen umgesetzt werden. Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass für eine Stärkung der individuellen und organisationalen Ressourcen zur Förderung der (psychischen) Gesundheit auch die systemische Ebene mitgedacht und auf dieser Ebene Voraussetzungen geschaffen werden müssen.

Zwischenfazit: Individuelle und organisationale Anforderungen und Ressourcen bewegen sich in systemischen Rahmenbedingungen. Höhere Bildungserwartungen an den frühkindlichen Bildungsbereich einerseits und Kinder und Familien mit immer heterogeneren Voraussetzungen andererseits steigern die Aufgabenfülle. Eine Verbesserung der strukturellen Arbeitsbedingungen im Sinne der Bereitstellung von mehr zeitlichen Ressourcen kann zur Entzerrung der Arbeitsverdichtung beitragen.

Zudem liegt in der Spezialisierung in Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie einer Steigerung des Anteils akademisch qualifizierter Fachkräfte, auch durch entsprechende Aufstiegschancen und Verdienstmöglichkeiten, ein Potenzial, diese Aufgabenfülle besser zu bewältigen und die Zufriedenheit der frühpädagogischen Fachkräfte zu steigern.

2.4 Effekte auf Bildungsqualität, Bildungsstabilität und Chancengerechtigkeit



Grundsätzlich hat eine hohe pädagogische Qualität, die sich nach dem Struktur-Prozess-Modell in Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität unterteilen lässt, nachweislich positive Effekte auf die kindliche Entwicklung (Kluczniok, 2018). Die Prozessqualität, die sich auf die Qualität der Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind, der Kinder untereinander und der Kinder in Auseinandersetzung mit Raum und Material bezieht, ist dabei zentral für die Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung. Eine hohe Prozessqualität wirkt sich sowohl auf die sozio-emotionale Entwicklung als auch auf die kognitiv-leistungsbezogene Entwicklung aus (Anders, 2013; Anders & Oppermann, 2024; Ulferts et al., 2019). Die positiven Auswirkungen einer hohen Prozessqualität lassen sich bis ins Jugend- und Erwachsenenalter nachweisen.

Es ist daher zu fragen, welchen Einfluss psychische und andere gesundheitliche Belastungen auf die Prozessqualität haben. Zunächst ist zu berücksichtigen, dass Erschöpfungszustände und gesundheitliche Belastungen zu häufigen Krankschreibungen und Personalfluktuation führen. Hierdurch wird die Strukturqualität geschwächt, insbesondere der Personalschlüssel aber auch die Stabilität der Gruppenstrukturen

innerhalb einer Einrichtung. Diese spielt eine wichtige Rolle als Voraussetzung der Prozessqualität (Viernickel, 2021). Viernickel und Voss (2013) stellten in ihrem salutogenetischen Modell den Zusammenhang von Qualität und Fachkräftegesundheit ebenfalls heraus.

Die Fachkräfte selbst gehen von einem negativen Zusammenhang zwischen Personalmangel und Kita-Qualität aus. In einer Studie mit 128 pädagogischen Fachkräften aus 13 Ländern, die bis April 2020 an Gruppendiskussionen teilnahmen, beschreiben die Fachkräfte einen Spagat zwischen professionellen Ansprüchen und konkreten Rahmenbedingungen (z. B. mangelndes Personal, Zeit, Raum). Folgen sind „Druck und Hektik, [...] Zerrissenheit und Anspannung" (Klusemann et al., 2020, S. 11). Die Befragten benennen konkrete Auswirkungen auf die Kinder, indem Bildungsangebote verschoben und Bildungsanlässe nicht aufgegriffen werden. Darüber hinaus gerät das einzelne Kind aus dem Blick und die Partizipation der Kinder wird eingeschränkt. Somit ist durch eine zu dünne Personaldecke die Bildungs- und Chancengerechtigkeit stark gefährdet. Darüber hinaus berichtet das pädagogische Personal, dass es gestresster und angespannter ist. Dies steht in Widerspruch zu anregenden und wertschätzenden Interaktionen, die das Lernen der Kinder unterstützen können.

Mit Stress steigt auch die Gefahr für Kindeswohlgefährdungen bei Mangelsituationen. Neben persönlichen und berufsbiografischen Hintergründen des Personals werden prekäre Rahmenbedingungen in der Interviewstudie von Boll und Remsperger-Kehm (2021) als Ursache von verletzendem Verhalten gegenüber Kindern in Kitas benannt. In 58 Interviews mit Studierenden zeigte sich, dass „strukturelle Rahmenbedingungen wie ein ständiger Personalmangel, das Alleinsein der Fachkräfte in Alltagssituationen, fehlende Pausen sowie die mangelnde Qualifikation einiger Fachkräfte" vermutet werden. Hinzu kommt die Annahme, dass es auch an der unzureichenden Qualität der Leitung und des Teams liegen könnte, in denen es an „Kommunikation, Umgangsformen und Respekt" mangelt (Boll & Remsperger-Kehm, 2021, S. 89).

Allerdings sind die empirischen Befunde zum direkten Einfluss des Personalschlüssels auf die Prozessqualität aus quantitativen Untersuchungen nicht immer eindeutig (Hausladen et al., under review). Eine aktuelle Meta-Analyse zeigt, dass sich dieser Einfluss vor allem für Kinder unter drei Jahren und altersheterogene Gruppen belegen lässt, für Gruppen mit älteren Kindern nicht. Ein angemessener Personalschlüssel ist eine notwendige Voraussetzung für eine hohe Prozessqualität, allerdings keine hinreichende. Bei einer Verbesserung des Personalschlüssels müssen diese Ressourcen entsprechend für adaptive und individualisierte Interaktionen und Bildungsangebote nutzbar gemacht werden. Andersherum können einige Fachkräfte auch bei schlechten Personalschlüsseln qualitativ hochwertige Bildungsangebote und Interaktionen aufrechterhalten, das allerdings langfristig auf Kosten der eigenen Gesundheit.

Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass Personalmangel und Fluktuation für die Kinder zu instabilen Betreuungssettings und wechselnden Bezugspersonen führt. Die Forschung zu den Auswirkungen des Eintrittsalters und des Betreuungsumfangs auf die kindliche Entwicklung zeigt deutlich, dass grundsätzlich auch ein früher Eintritt in die Kindertagesbetreuung bei moderaten Betreuungsumfängen in der Regel keine negativen Auswirkungen auf die sozio-emotionale Entwicklung hat (Anders, 2013). Instabilität in den Bezugspersonen wirkt sich allerdings negativ aus, vor allem bei Kindern mit sensiblen Ausgangsvoraussetzungen.

Die frühpädagogische Fachkraft steht im Zentrum der Gestaltung einer hohen pädagogischen Prozessqualität. Ausschlaggebend sind hier die professionellen Kompetenzen, wie das professionelle Wissen,

Überzeugungen und weitere motivationale Voraussetzungen. In Bezug auf sozial-emotionale Kompetenzen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte bestehen enge Korrelationen zu verbesserten Leistungen der Kinder und deren guten Beziehungen zu Peers (Siekkinen et al., 2013). Die Gestaltung von anregenden und wertschätzenden Interaktionen ist jedoch anspruchsvoll.

Somit ist es naheliegend, dass die pädagogische Qualität davon abhängt, wie belastet oder zufrieden das pädagogische Personal seine Aufgabe ausübt (Nürnberg, 2018). Es ist davon auszugehen, dass belastete und gestresste Fachkräfte weniger einfühlsam und sensibel auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen können, was sich auf die Prozessqualität in den Einrichtungen negativ auswirken dürfte (Hinweise in Bader, 2022; Rudow et al., 2021; Schreyer et al., 2014; Weltzien et al., 2016) und sich letztlich negativ auf die Entwicklung der Kinder niederschlägt (Pianta et al., 2009). Trauernicht et al. (2021) belegten den Zusammenhang von einer hohen Stressbelastung mit einer verringerten Empathiefähigkeit. Sie zeigten außerdem den Einfluss emotionaler Erschöpfung auf eine verringerte Anzahl von Bildungsangeboten (Trauernicht et al., 2023). Eine neuere Studie von Stacheder et al. (eingereicht) bei Eltern legt nahe, dass eine hohe Empathiefähigkeit als Moderator wirken kann und eine hohe Stressbelastung sich besonders bei Menschen mit geringer Empathiefähigkeit auf die Qualität der Interaktionen mit Kindern auswirken kann.

Zwischenfazit: Die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen lässt sich in Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität unterteilen. Eine unzureichende Fachkraft-Kind-Relation, bedingt durch krankheitsbedingte Ausfälle, kann zu einer Verschlechterung der Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern führen, was sich negativ auf die Entwicklung der Kinder auswirkt. Belastetes Personal ist weniger zu anregenden und wertschätzenden Interaktionen in der Lage, die für die Förderung der sozial-emotionalen und kognitiv-sprachlichen Kompetenzen entscheidend sind.

2.5 Berufliche Anforderungen und Ressourcen von Lehrkräften: Empirische Befunde aus einem angrenzenden Berufsfeld

Aus der Forschung zu den beruflichen Anforderungen von Lehrkräften und zur Entwicklung gezielter Interventionen liegen Ergebnisse vor, die auch für den Bereich der (früh-)pädagogischen Fachkräfte von Interesse sein können. Lehrkräfte sind eine Berufsgruppe, die mit (früh-)pädagogischen Fachkräften zentrale Gemeinsamkeiten aufweist und ebenfalls mit einer erhöhten beruflichen Belastung assoziiert wird. Die Tätigkeitsprofile beider Berufe beinhalten die Förderung kognitiver und psychosozialer Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, eine sehr hohe soziale Interaktionsdichte sowie die Beratung von und Kommunikation mit Eltern. Auch die herangezogenen theoretischen Modelle zur Erklärung der Entstehung von Belastung und gesundheitlichen Beschwerden sind identisch, obgleich auch deutliche Unterschiede in Tätigkeitsprofilen, Rahmenbedingungen und der organisationalen Einbettung existieren. Es ist eine Vielzahl von Forschung mit Lehrkräften vorhanden; daher sollen zentrale Befunde zu folgenden Fragen dargestellt und auf ihre Implikationen für frühpädagogische Fachkräfte diskutiert werden: (1) Wie lassen sich berufliche Anforderungen der Lehrkräfte beschreiben und was ist über ihre Konsequenzen bekannt? (2) Was wissen wir über die Ursachen für berufliche Belastung und welche Ressourcen wurden identifiziert?

Interventionsansätze, die bei Lehrkräften erprobt wurden und sich als wirksam erwiesen haben, werden in Kapitel 3 dargestellt.

2.5.1 Relevanz und Niveau der beruflichen Beanspruchung von Lehrkräften

Stress, Burnout-Symptome und Unzufriedenheit bei Lehrkräften haben motivationale, kognitive und emotionale Konsequenzen (z. B. Jennings & Greenberg, 2009; Maslach & Leiter, 1999). Studien belegen, dass Lehrkräfte, die unter Burnout-Symptomen leiden, eine geringere emotionale Unterstützung, Empathie und Fürsorge aufweisen, weniger effektiv in der Klassenführung sind und seltener auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingehen (Klusmann et al., 2022; McLean & Connor, 2018). Ebenfalls zeigten sich Zusammenhänge zwischen der beruflichen Zufriedenheit und der Interaktionsqualität im Unterricht (Harrison et al., 2023; Wartenberg et al., 2023). Eine größere berufliche Unzufriedenheit geht mit einer höheren Absicht, den Beruf zu wechseln und einer erhöhten Anzahl von Krankentagen einher (Wartenberg et al., 2023).

Über unterschiedliche Studien hinweg berichteten 10 bis 48 Prozent der Lehrkräfte eine starke Burnout-Symptomatik, die höher ausgeprägt ist als in anderen Berufen (García-Carmona et al., 2019; Seibt & Kreuzfeld, 2021). Auch im Schulbarometer, einer repräsentativen Befragung von Lehrkräften in Deutschland, berichteten 36 Prozent der Lehrkräfte, sich mehrmals in der Woche erschöpft zu fühlen, 12 Prozent sogar täglich. Gleichzeitig berichten auch Lehrkräfte, dass sie grundsätzlich sehr zufrieden mit ihrer Tätigkeit und ihrer Schule sind (Robert Bosch Stiftung, 2024). Die Befunde unterstreichen einerseits die Bedeutung des Wohlbefindens für die berufliche Performanz und somit den Handlungsbedarf in Hinblick auf die erhöhten Burnout-Symptome. Andererseits wird parallel zur Situation bei frühpädagogischen Fachkräften die grundsätzliche Attraktivität des Berufs durch die generell hohe berufliche Zufriedenheit belegt.

2.5.2 Ursachen beruflicher Beanspruchung und relevante Ressourcen

Welche tätigkeitsbezogenen, organisationalen und individuellen Merkmale als Ressourcen dienen und welche Anforderungen bzw. Stressoren sind, wurde bei Lehrkräften vielfach untersucht (vgl. Rothland & Klusmann, 2023).

Tätigkeitsbezogene Anforderungen und Ressourcen

Aus zahlreichen Studien zu tätigkeitsbezogenen und organisationalen Einflussfaktoren für das berufliche Wohlbefinden sind unzählige Listen entstanden, die aus der Sicht der Lehrkräfte Belastungsfaktoren oder aber auch Ressourcen darstellen. In den Ranglisten der subjektiven Belastungsfaktoren wird zuerst das Verhalten der Schüler:innen mit Unruhe, Motivationsmangel, Störungen, Konflikten oder Aggressivität genannt (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2024; vgl. Rothland & Klusmann, 2023). Zusätzlich werden der quantitative Arbeitsumfang, organisationale Aspekte, fehlende Pausen und die Anzahl und Größe der zu unterrichtenden Jahrgangsstufe genannt (Scheuch et al., 2015). Konflikte in der Interaktion mit Kolleg:innen, Eltern und Schulleitungen werden ebenfalls häufig als belastend berichtet (vgl. Hascher & Waber, 2021). Schmidt

et al. (2017) konnten allerdings mit einem Tagebuchansatz zeigen, dass Lehrkräfte über einen Zeitraum von 14 Tagen täglich mehr positive als negative berufliche Ereignisse berichten. Am häufigsten wurden sowohl positive als auch negative Ereignisse im Bereich der sozialen Interaktionen – entweder mit Schüler:innen oder Kolleg:innen – berichtet. Auch bei Lehrkräften sind individuelle Bewertungsprozesse beim Erleben beruflichen Wohlbefindens relevant. Darüber hinaus wurde deutlich, dass das berufliche Wohlbefinden stärker mit beruflichen als privaten Stressoren zusammenhing (Klusmann et al., 2021).

Individuelle Anforderungen und Ressourcen

In Hinblick auf soziodemographische Merkmale zeigte sich, dass aktuell eher jüngere Lehrkräfte eine höhere Beanspruchung berichten als ältere Lehrkräfte (Robert Bosch Stiftung, 2024). Ebenfalls berichten tendenziell eher Frauen von einer hohen beruflichen Beanspruchung und es zeigt sich, dass Lehrkräfte eine höhere emotionale Erschöpfung und geringere Berufszufriedenheit berichten als Schulleitungen (Robert Bosch Stiftung, 2024).

In Hinblick auf allgemeine Persönlichkeitsmerkmale ist ein konsistenter Befund, dass Neurotizismus ein Risikofaktor für das Erleben beruflicher Beanspruchung darstellt. Lehrkräfte, die über sich sagen, dass sie dazu tendieren, ängstlich, nervös oder reizbar zu sein, berichten gleichzeitig auch ein höheres Stresserleben (vgl. Cramer & Binder, 2015). Lehrkräfte, die sich hingegen als emotional stabil beschreiben, berichten auch signifikant weniger beruflichen Stress. Auch die Persönlichkeitsmerkmale Verträglichkeit, Extraversion und Gewissenhaftigkeit können als persönliche Ressourcen bei der Bewältigung beruflicher Anforderung und deren Wahrnehmung und Bewertung verstanden werden (Roloff et al., 2022).

Mit Blick auf berufsspezifische individuelle Merkmale wurde auch bei Lehrkräften insbesondere die Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Bandura, 1997) untersucht. Verschiedene Studien haben gezeigt, dass Lehrkräfte, die davon überzeugt sind, auch schwierige berufliche Situationen erfolgreich bewältigen zu können, eine geringere Beanspruchung erleben (Dicke et al., 2014; Klassen & Chiu, 2011).

Im Rahmen der Forschung zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006) wurde auch der Zusammenhang zwischen dem fachlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Wissen von Lehrkräften und ihrer beruflichen Beanspruchung untersucht. Während sich keine Effekte für das Fach- oder fachdidaktische Wissen zeigten (Klusmann et al., 2012; Rothland & Klusmann, 2023), gibt es Hinweise, dass das pädagogisch-psychologische Wissen der Lehrkräfte, d. h. ihr Wissen über Lernprozesse und Besonderheiten der Schüler:innen sowie über Klassenführung und Methoden, einen reduzierenden Effekt auf das Beanspruchungserleben hat (Dicke et al., 2015; Klusmann et al., 2012; Lauermann & König, 2016). Ebenso sind die berufliche Selbstregulation, d. h. die Fähigkeit eine Balance aus Engagement und Distanzierung zu finden, und die Emotionsregulation, d. h. die Fähigkeit negative Emotionen regulieren und bewusst verändern zu können, als individuelle Ressource zu verstehen (Hascher & Waber, 2021; Rothland & Klusmann, 2023).

Organisationale Anforderungen und Ressourcen

Um die Rolle organisationaler Faktoren zu analysieren, können die Angaben ganzer Kollegien hilfreich sein, da damit untersucht werden kann, wie stark sich das berufliche Wohlbefinden zwischen Schulen unterscheidet und welche Effekte eine geteilte Schulumwelt auf ihre Mitglieder hat. Studien dokumentieren, dass sich Schulen in ihren Belastungsfaktoren und Ressourcen unterscheiden (Merkmale der Schulleitung, des Kollegiums und der Schüler:innen). Der Hauptanteil der Varianz im Befinden liegt allerdings innerhalb der Schulen (Klusmann et al., 2008; Schulze-Hagenest et al., 2023; van Droogenbroeck et al., 2021). Als zentrale Ressource fungiert auf Schulebene die Qualität der Zusammenarbeit im Kollegium (vgl. Schulze-Hagenest et al., 2023).

Zwischenfazit: Insgesamt unterstreicht die bisherige Forschung, dass individuelle Merkmale einer Lehrkraft wie ihre allgemeinen Persönlichkeitseigenschaften sowie ihr pädagogisch-psychologisches Wissen, Emotionsregulation und Selbstregulation wichtige Ressourcen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen darstellen. Auch positive soziale Interaktionen mit Schüler:innen und Kolleg:innen stellen eine deutliche Ressource dar. Insbesondere die Forschung zu erlern- und veränderbaren Merkmalen ist von zentraler Relevanz für eine verbesserte Aus- und Fortbildung. Hier lassen sich auch Implikationen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte ableiten.

Die Befunde unterstreichen die Bedeutung der individuellen Wahrnehmung der Personen. Sie zeigen allerdings nicht, dass der organisationale Kontext keine Rolle für das berufliche Wohlbefinden spielt, sondern dass Personen individuell verschieden auf vergleichbare Bedingungen reagieren.

Befunde zu Effekten des Kontextes müssen mit Blick auf die Übertragbarkeit aufgrund der unterschiedlichen Organisationsformen von Kita und Schule vorsichtig geprüft werden. Gute klimatische Bedingungen (kollegialer Zusammenhalt, Teamklima, Beziehung zu den Familien) sind allerdings für beide Berufsgruppen eine Ressource.

3. Konzepte und Maßnahmen zur Förderung der Gesundheit und Resilienz frühpädagogischer Fachkräfte

Die vorhandenen Konzepte zur Förderung der Gesundheit und Resilienz von frühpädagogischen Fachkräften sind im deutschsprachigen Raum überschaubar. Vor allem sind kaum Studien zu ihrer Wirksamkeit vorhanden. Resilienz- und Gesundheitsförderung wird bisher – sowohl national als auch international – für die Zielgruppe der Lehrkräfte sehr viel häufiger thematisiert. Daher werden im Folgenden auch immer wieder Befunde zur Förderung der Gesundheit von Lehrkräften herangezogen und diskutiert, was davon auf die Situation der Fachkräfte in der frühen Bildung übertragbar ist. Die Mehrheit der aktuellen Überblicksarbeiten zum Wohlbefinden von Lehrkräften zeigen, dass die entwickelten und evaluierten Präventions- und Interventionsmaßnahmen in der Mehrheit einem verhaltensbezogenen Ansatz folgen und auf die Stärkung persönlicher Bewältigungsmöglichkeiten abzielen (Avola et al., 2025; Berger et al., 2022). Gleichzeitig wächst der Konsens, dass eine rein individuelle Betrachtungsweise zu kurz greift und den komplexen Entwicklungen nicht gerecht wird (Klusmann, 2024). Die Zugänge sollten miteinander kombiniert werden, um nachhaltige Effekte zu ermöglichen. Diese Linie ist auf den frühpädagogischen Kontext übertragbar.

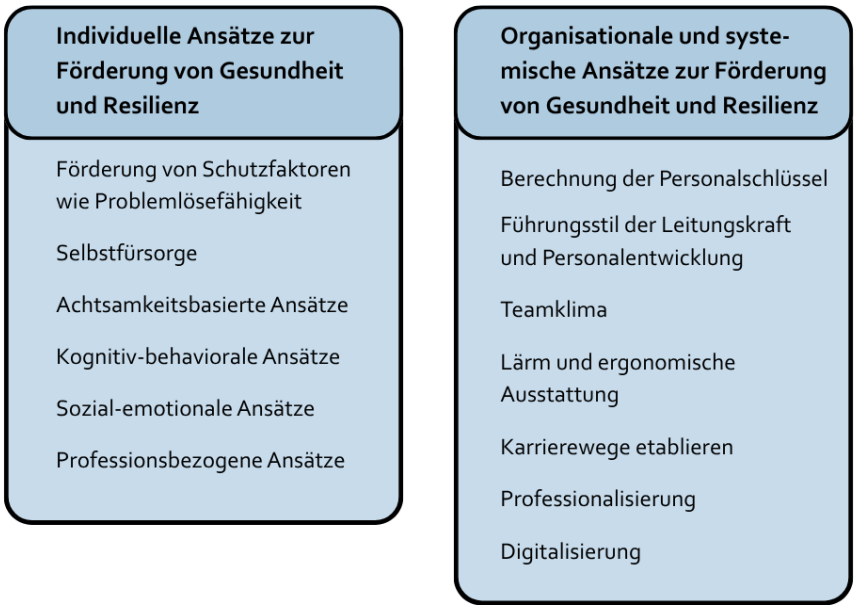
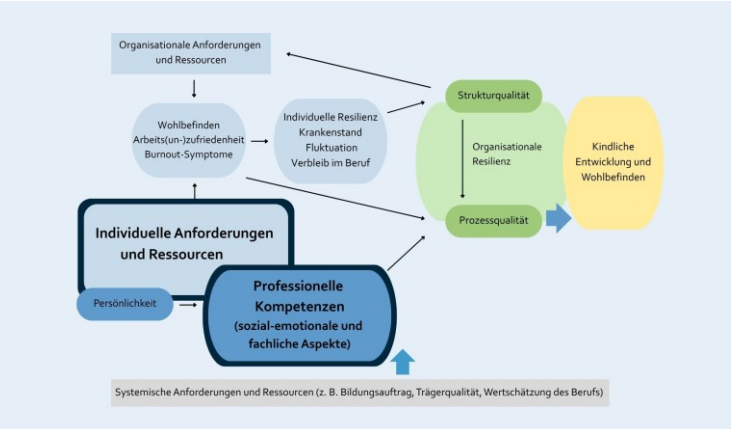


Abbildung 3: Übersicht über individuelle, organisationale und systemische Ansätze zur Förderung von Gesundheit und Resilienz

3.1 Individuelle Ansätze



Abu Hasan et al. (2022) fanden in ihrem Review 15 Studien, die sich mit der Resilienzförderung von Fachkräften im Kontext der frühen Bildung beschäftigten. Resiliente Fachkräfte haben Problemlösefähigkeiten und achten auf eine ausgewogene Lebensführung. Die verschiedenen herausgefilterten Interventionen des Reviews variieren stark in ihrer Dauer, den Inhalten und der Art der Durchführung. Sie reichen von zweistündigen (Selbstlern-) Onlinekursen bis zu kontinuierlichen Angeboten ein- bis zweimal pro Woche für eine Gruppe von Fachkräften. Die Interventionen beinhalten am häufigsten Achtsamkeitsstrategien[4], z. T. kombiniert mit Entspannungs- und Bewegungseinheiten, aber auch Vermittlung von Stressbewältigungsstrategien, Problemlösefähigkeiten und Verhaltenstrainings zur Aktivierung positiver Emotionen. Vier Interventionen beinhalten kollegiale Supervision und Austausch zu herausfordernden Situationen im pädagogischen Alltag. Drei Interventionen fanden als Onlinekurse statt, einmal mit weiterführenden Materialien zum Selbststudium. Ein Programm wurde als Tool auf dem Smartphone angeboten. Von den 15 untersuchten Studien wiesen acht auf positive Effekte der durchgeführten Interventionen auf die psychische Gesundheit oder das Wohlbefinden hin. Dabei sind alle Formen der Durchführung, verschiedenste Inhalte und Dauer vertreten. Fast alle Studien wiesen Auswirkungen auf die pädagogischen und psychosozialen Fähigkeiten der Teilnehmenden nach. Des Weiteren reduzierte sich das Stresslevel und es verbesserten sich der Umgang mit Emotionen, das Verhalten sowie das Achtsamkeitserleben (Abu Hasan et al., 2022, S. 19). Das Review verdeutlichte darüber hinaus, dass zwar am häufigsten Interventionen durchgeführt wurden, in denen mit Gruppen von pädagogischen Fachkräften gearbeitet wurde, diese aber am meisten von Fluktuation und Abbruch betroffen waren. Die Autor:innen des Reviews führen das auf eine fehlende vorgeschaltete Bedarfsanalyse zurück, d. h. die Gruppenangebote waren nur für einen Teil der Fachkräfte relevant und orientierten sich nicht an den individuellen Bedürfnissen.

Lang et al. (2020) führten einen dreistündigen Onlinekurs für pädagogische Fachkräfte zur Förderung des Wissens der Fachkräfte über Stress und Stressbewältigungs- sowie Emotionsregulationsstrategien durch. Neben einer Verbesserung von oben genannten Strategien berichteten die Fachkräfte auch von einer erhöhten Responsivität in Fachkraft-Kind-Interaktionen.

Im Kontext individueller Maßnahmen gewinnt das Konzept der *Selbstfürsorge* zunehmend an Beachtung. Es beinhaltet drei Komponenten: sich selbst liebevoll und wertschätzend begegnen, eigene Bedürfnisse und das Befinden ernst nehmen und aktiv zum eigenen Wohlergehen beitragen (Dahl & Dlugosch, 2020,

[4] Achtsamkeitsbasierte Ansätze fördern das Bewusstsein und die Akzeptanz für die eigenen Gefühle und Gedanken und üben Techniken für einen selbstfürsorgenden Umgang mit Belastungen ein (Roeser et al., 2012; Zarate et al., 2019). Hierbei wird vermittelt, wie automatische Bewertungsprozesse erkannt und vermieden werden können, um negative Emotionen und Stress zu reduzieren (z. B. Flook et al., 2013; Roeser et al., 2022).

S. 29). Bisher existieren hauptsächlich (populärwissenschaftliche) Bücher zur Thematik. Dahl und Dlugosch (2020) haben das Seminar *Besser leben! Selbstfürsorge für psychosoziale Fachkräfte* zur Prävention von Stress und Burnout entwickelt. Die Intervention beinhaltet psychoedukative Inhalte, Achtsamkeitsübungen und Strategien der Selbstfürsorgepraxis mit Anregungen zum Transfer in den Arbeitsalltag. Die Inhalte werden in vier wöchentlichen Einheiten durchgeführt sowie einem Praxistag zum Ideen- und Erfahrungsaustausch. Die Ergebnisse der randomisiert kontrollierten Evaluation belegen eine Reduktion des Stresserlebens und des Erschöpfungsausmaßes sowie eine Erhöhung der Selbstfürsorge durch die Nutzung von eigenen Ressourcen. Die Veränderungen blieben auch nach drei Jahren stabil. Lattner et al. (2022) benennen in ihren Handlungsempfehlungen zur Stärkung von pädagogischen Fachkräften ebenfalls die Selbstfürsorge der Kita-Leitungen in Bezug auf ein selbstbewusstes Einfordern der Einhaltung von Arbeitsbedingungen gegenüber dem Träger.

Blickt man ins benachbarte Feld der verhaltensbezogenen Maßnahmen zur Förderung des Wohlbefindens von Lehrkräften, so wird zwischen kognitiv-behavioralen, achtsamkeitsbasierten, sozial-emotionalen und professionsbezogenen Ansätzen unterschieden (Beames et al., 2023; Iancu et al., 2018). Bei kognitiv-behavioralen Ansätzen stehen neben der Vermittlung von Wissen über die Entstehung beruflicher Beanspruchung sowie typischer belastender Denk- und Bewertungsmustern auch das Erlernen konkreter Bewältigungsstrategien und Verhaltenstechniken im Vordergrund (von der Embse et al., 2019). Ein etabliertes und evaluiertes Programm ist das sogenannte AGIL-Training (Hillert et al., 2023). Es findet in Gruppensitzungen statt und umfasst vier Grundmodule (à acht Doppelstunden) und sieben Aufbaumodule. Einem etablierten und evaluierten achtsamkeitsbasierten Ansatz folgen *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) Trainings. Roeser et al. (2013) konnten in randomisierten kontrollierten Studien (RCTs) zeigen, dass die Teilnahme am zwölf Wochen dauernden *Stress Management and Stress Reduction Training* (SMART in Education) einen signifikanten Effekt auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte hatte.

Sozial-emotionale Ansätze konzentrieren sich auf die Emotionsregulation sowie soziale Fähigkeiten. Zudem wird die Fähigkeit gefördert, die Emotionen anderer wahrzunehmen und empathisch zu reagieren. Ein international gut etabliertes Programm stellt *CARE for Teachers* dar (Jennings et al., 2017). Ein Programm, das sich in Deutschland bewährt hat, sind die Freiburger Coaching-Gruppen. Die Grundidee des Programms ist, die Lehrkräftegesundheit durch Stärkung der Beziehungskompetenz zu schützen. Dieses Programm ist positiv evaluiert (Pfeifer, 2020).

Professionsorientierte Ansätze adressieren die Förderung berufsspezifischer, individueller Kompetenzen, die typische Belastungssituationen weniger häufig machen bzw. mit denen diese besser bewältigt werden können. Für Lehrkräfte haben sich insbesondere Klassenführungstrainings als wirksam zur Förderung ihres Wohlbefindens erwiesen (Dicke et al., 2015; Kennedy et al., 2021).

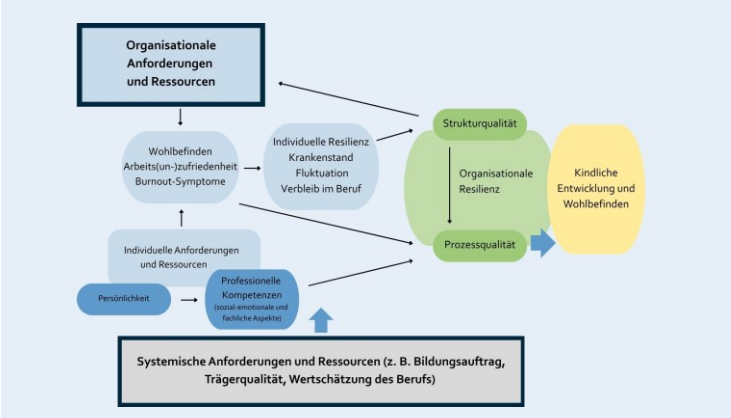
Die Wirksamkeit der Interventionen für Lehrkräfte im Beruf ist gut dokumentiert: kognitiv-behaviorale Programme fördern die Bewältigungsstrategien der Lehrkräfte und verringern depressive und Burnout-Symptome (Iancu et al., 2018; Klingbeil & Renshaw, 2018; Oliveira et al., 2021). Achtsamkeitsbasierte und sozial-emotionale Programme sind ebenfalls wirksam in der Reduktion des individuellen Stresserlebens, emotionaler Erschöpfung, depressiver Symptomatik und von Angstzuständen, während gleichzeitig das prosoziale Verhalten und die Lebensqualität der Teilnehmenden verbessert werden (Flook et al.,

2013; Jennings et al., 2017; Roeser et al., 2022). Effekte achtsamkeitsbasierter Interventionen zeigen sich darüber hinaus auch in der Qualität der Interaktionen im Klassenzimmer, wodurch nicht nur das Wohlbefinden der Lehrkräfte verbessert wurde, sondern auch die Lernbedingungen für die Schüler:innen (Jennings et al., 2017; Roeser et al., 2022).

Die beschriebenen wirksamen Programme wurden an die spezifischen Bedarfe und Anforderungen des Lehrkräfteberufs angepasst (vgl. Avola et al., 2025; Beames et al., 2023). Gerade mit Blick auf die individuellen Ressourcen ist aber eine Übertragbarkeit auf frühpädagogische Fachkräfte gegeben. Die wirksamen Angebote umfassen mehr als einen Termin, so dass es zwischen den Sitzungen Zeit für die Anwendung und Erprobung der Inhalte im beruflichen Alltag gibt (Beames et al., 2023). Unklar ist, ob die Angebote auch die stark belasteten Lehrkräfte erreichen. Eine für die Lehrkräfte ressourcensparende Alternative stellen digitale Programme dar, die mittlerweile auch als Gruppenprogramme für Lehrkräfte vorliegen (vgl. Benckwitz et al., im Erscheinen). Ebenfalls sinnvoll erscheint, wenn die Programme von der Schule durch zeitliche oder räumliche Ressourcen unterstützt werden.

Zwischenfazit: Es gibt zahlreiche wirksame Maßnahmen zur Förderung der Gesundheit und Resilienz, die bei der Stärkung der individuellen Ressourcen ansetzen. Diese sind für den Bereich der Frühpädagogik noch sehr wenig, für Lehrkräfte dagegen schon relativ stark systematisiert. Die bisher überschaubare Anzahl an Studien in Bezug auf die Frühpädagogik weisen aber ebenfalls auf (teilweise kurzfristige) Effekte hin und scheinen für die unterschiedlichen Bedarfe von Fachkräften ein breites Repertoire an Interventionsmöglichkeiten zu bieten. Eine kontextspezifische Anpassung ist wichtig, damit die Trainings ihre volle Wirkung entfalten.

3.2 Organisationale und systemische Ansätze



Im Diskurs um Gesundheits- und Resilienzförderung besteht Konsens darüber, dass eine einseitige Fokussierung auf individuelle Ressourcen nicht ausreicht (insgesamt dazu Karidi et al., 2018). Unterschiedliche organisationale Kontexte beeinflussen sich mit individuellen Faktoren wechselseitig (Kungl et al., 2023, S. 6). Strategien zur Gesundheits- und Resilienzförderung müssen an den Bedürfnissen der Individuen ansetzen und die vorhandenen Stärken wie Bedingungen vor Ort in den Organisationen berücksichtigen (vgl. dazu Opp et al., 2024; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2023). Es wird deshalb dafür plädiert, nicht nur individuelle Ansätze auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte zu entwickeln und zu implementieren, sondern das gesamte Setting Kindertageseinrichtung in den Blick zu nehmen. Ein Setting-Ansatz kann effektiv und nachhaltig alle beteiligten Akteure adressieren, gerade vor dem Hintergrund, dass viele Studienergebnisse, z. B. bezüglich der Arbeitszufriedenheit, auf die Notwendigkeit eines organisationalen Vorgehens hinweisen. Dazu gehört, auf

der systemischen und organisationalen Ebene Anzeichen von Erschöpfung und Überforderung bei den Mitarbeitenden direkt regelmäßig zu erfragen (u. a. z. B. durch Integration in das ERiK-Monitoring) und auch die Perspektive der Kinder auf die Beziehungsqualität mit den pädagogischen Fachkräften in den Blick zu nehmen (Vatou et al., 2020).

Eine gesundheitsförderliche Organisationsentwicklung beinhaltet auch einen Fokus auf die Arbeitsbedingungen in der Kindertageseinrichtung, wie z. B. ausreichend Personalressourcen, mittelbare pädagogische Arbeitszeiten sowie Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten wie zuvor dargestellt. Sommer et al. (2017) fassen erfolgreiche Ansätze der Gesundheitsförderung in Bildungseinrichtungen zusammen und stellen heraus, dass es sich um „offene und lernorientierte Konzepte [handeln sollte], nicht um eine einheitliche Universallösung für alle Einrichtungen" (Sommer et al., 2017, S. 385). Diese Konzepte sollten Elemente des betrieblichen Gesundheitsmanagements enthalten und auf die Partizipation der beteiligten Akteur:innen setzen.

3.2.1 Strukturqualität stärken

Eine zentrale Anforderung der Tätigkeit von frühpädagogischen Fachkräften ist die zuvor beschriebene Aufgabenverdichtung. Um dieser entgegenzuwirken, kann eine Verbesserung des Personalschlüssels in Anlehnung an wissenschaftliche Empfehlungen (Strehmel & Viernickel, 2022) angestrebt werden. Trotz Verbesserungen der letzten Jahre, gerade für die Betreuung von Kindern unter drei Jahren (Rönnau-Böse et al., 2022), zeigt sich hier noch eine große Variabilität. Außerdem werden wie zuvor dargestellt in den realisierten Personalschlüsseln oftmals Urlaubs- und Fehlzeiten nicht hinreichend berücksichtigt. Eine Flexibilisierung der Personalschlüssel, indem auch weitere Anforderungen außer dem Alter des Kindes systematisch berücksichtigt werden (z. B. Anteil der Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf, soziale Zusammensetzung der Kinder, die eine Einrichtung besuchen), kann zu einer Entlastung beitragen.

Weiterhin lässt sich die mittelbare pädagogische Arbeitszeit als ein zentraler Schlüsselfaktor zur Verhinderung einer übermäßigen Arbeitsverdichtung und damit einer Verbesserung des beruflichen Wohlbefindens benennen. Eine Bereitstellung von mindestens 20 Prozent mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit ermöglicht, dass hinreichend Zeit für beispielsweise Vor- und Nachbereitung pädagogischer Angebote oder die Zusammenarbeit mit Familien gegeben ist. Schließlich sind auch für Fort- und Weiterbildung sowie Maßnahmen im Rahmen der Qualitätsentwicklung Zeitkontingente vorzusehen.

3.2.2 Führungsstil der Leitungskraft, Personalentwicklung und Teamklima

Innerhalb der organisationalen Faktoren hat sich der Führungsstil der Leitungskraft als besonders relevant für die Arbeitszufriedenheit und (psychische) Gesundheit herausgestellt. Strehmel (2020) beschreibt eine salutogene Führung als gesundheitsförderlich. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass die Leitung die Aspekte des Kohärenzgefühls nach Antonovsky berücksichtigt und z. B. durch eine transparente Kommunikation für Verstehbarkeit sorgt oder in Teamsitzungen an einem gemeinsamen Ziel arbeitet und dadurch das Gefühl der Sinnhaftigkeit erhöht. Ebenfalls förderlich lässt sich ein Führungsstil im Sinne von *Distributed*

Leadership benennen (Aktionsrat Bildung & vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., 2022). Ein solcher Führungsstil enthält Elemente transformationaler Führung, integriert allerdings auch die dezentralen, partizipativen Organisationsformen in der Kinder- und Jugendhilfe mit flachen Hierarchien sowie die dezentrale Steuerung. Ein solches Führungsverständnis geht damit einher, dass neben der Leitungskraft auch weitere frühpädagogische Fachkräfte pädagogische Führungsaufgaben erhalten, wodurch Karrierewege geschaffen sowie Sinngebung und Kohärenzgefühl gestärkt werden. (Aktionsrat Bildung & vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., 2022). Gute Führung impliziert eine systematische Personalentwicklung. Idealerweise jährlich durchgeführte Mitarbeitendengespräche bieten einen Rahmen, Interessen, Stärken und Schwächen, Wünsche nach Weiterqualifizierung ebenso wie gesundheitliche Herausforderungen von Mitarbeitenden gemeinsam zu identifizieren und diesen z. B. in Fortbildungen und/oder durch individuelle Aufgabenzuschnitte zu begegnen. Dies entspricht dem Ansatz der *Path-Goal Theory of Leadership* (House, 1996), die dem Aufgreifen der individuellen Voraussetzungen und Motivation eine entscheidende Rolle beim Führungshandeln und in der Organisationsentwicklung einräumt.

Leitungen brauchen für diese Aufgaben Unterstützung vom Träger in Form von Qualifizierung und Beratungsangeboten, aber auch die Möglichkeit, digitale Tools nutzen zu können, z. B. für Onlinefortbildungen (Lattner et al., 2022). 82 Prozent der Leitungen, die am ERiK-Survey 2022 teilnahmen, besuchten in den vergangenen zwölf Monaten wenigstens eine Fort- oder Weiterbildung (Balaban-Feldens et al., 2024). Der höchste Fortbildungsbedarf wurde neben Kinderschutz und Qualitätssicherung und -entwicklung im Bereich „Leitung und Entwicklung von Teams" eingeschätzt und 45 Prozent der Teilnehmenden an Fortbildungen gaben eine Fortbildung in diesem Bereich an. Hohe Bedarfe wurden auch im Bereich Konfliktmoderation im Team (realisiert von 29 Prozent), Personalführung (realisiert von 34 Prozent) und Selbstmanagement (realisiert von 32 Prozent) angegeben.

Zuvor wurde auf die hohe Bedeutsamkeit des Teamklimas als organisationale Ressource hingewiesen. Lattner et al. (2022) machen deutlich, dass für den kontinuierlichen Austausch im Team und die Weiterentwicklung des Teamklimas zeitliche Ressourcen eingeplant werden müssen. Mit Blick auf die inhaltliche Ausgestaltung wird in verschiedenen Studien die Bedeutung von Supervision zur Stärkung der kollegialen Unterstützung genannt (Lepore, 2016; Susman-Stillman et al., 2020). Diese unterstützt den Zusammenhalt und das gegenseitige Verständnis durch Perspektiverweiterung und ein erweitertes Handlungsrepertoire. Supervision trägt damit dazu bei, die psychische Gesundheit von Fachkräften zu stärken (Reinfelder, 2019). Lattner et al. (2022) ergänzen neben der Supervision weitere externe Unterstützungssysteme, wie die Fachberatung, Coaching oder Leitungsnetzwerke. Insgesamt mangelt es in der frühen Bildung aber an systematisch empirisch evaluierten Ansätzen zur Verbesserung von Teamklima und Aufgabenverteilung in frühpädagogischen Teams. Zuletzt zeigten Vatou et al. (2025) positive Effekte einer einjährigen Intervention auf Kita-Ebene auf Wohlbefinden und Burnout der pädagogischen Fachkräfte: Dabei wurden Fortbildungen zu individuellen Maßnahmen zur Förderung des Wohlbefindens wie Achtsamkeit und positiven Emotionen kombiniert mit der ersten Stufe des in den USA verbreiteten Programms *School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS)* (S. 2), das darauf abzielt, die einrichtungsweite Kooperation zu stärken, um eine unterstützende Lernumwelt zu schaffen und herausforderndem Verhalten der Kinder vorzubeugen.

Auch in der Forschung zur Lehrkräftegesundheit gibt es nur wenige evaluierte verhältnisorientierte Maßnahmen, die direkt auf der Schulebene ansetzen (Avola et al., 2025). Die wenigen mit mindestens einem

Prä-Post-Kontrollgruppen-Design evaluierten Maßnahmen lassen sich zwei Bereichen zuordnen (Naghieh et al., 2015): (a) organisationale Ansätze zur Verbesserung von Führung, Kommunikation und Schulklima sowie (b) Maßnahmen, die innerhalb des organisationalen Settings Aufgaben- und Rollenmerkmale verändern, etwa durch die Reduktion von Arbeitsbelastung oder die Erweiterung von Entscheidungsspielräumen.

Ein Beispiel für einen Ansatz zur Verbesserung der Führung ist das zweijährige *Balanced Leadership Program* für Schulleitungen (Jacob et al., 2015). Es fokussiert fünf zentrale Praktiken wirksamer Führung: die Entwicklung einer gemeinsamen Vision schulischer Leistung, den Aufbau eines unterstützenden Schulklimas, die Förderung von Führungskompetenz bei Lehrkräften, die Verbesserung des Unterrichts sowie ein effektives Management von Personal, Daten und Prozessen zur Schulentwicklung. Lehrkräfte, deren Schulleitungen am Training teilgenommen hatten, berichteten in einer randomisiert-kontrollierten Studie positive Effekte auf das Führungsverhalten und die Zusammenarbeit; zudem sank die Fluktuation der Lehrkräfte um sieben und die der Schulleitungen um 23 Prozentpunkte. Ein weiterer organisationsbezogener Ansatz wurde von Laine et al. (2018) untersucht, die eine kooperationsfördernde Umgebung entwickelten und positive Effekte auf das berufliche Wohlbefinden fanden.

Interventionen, die auf Aufgaben- und Rollenmerkmale abzielen, beinhalten Komponenten wie die Umgestaltung von Arbeitsaufgaben, flexible Arbeitszeitmodelle oder eine Veränderung der Arbeitsumgebung. In einer Studie, in der er solche Maßnahmen mit einem individuellen Stressmanagement-Programm kombinierte, fanden Wu et al. (2006) in einer Kontrollgruppen-Studie mit acht Schulen positive Effekte für die Interventionsgruppe. Diese zeigten Verbesserungen im Wohlbefinden sowie in verschiedenen aufgabenspezifischen Belastungsdimensionen wie Rollenüberlastung, Rollenunklarheit, Verantwortungsdruck und zwischenmenschlicher Belastung. Allerdings ist unklar, auf welchen Anteil die Effekte zurückzuführen sind: die aufgabenbezogenen oder individuellen Inhalte der Intervention. Ein systematisches Review von Vo und Allen (2022) leitete auf Basis schulbasierter Interventionen zentrale Gelingensbedingungen für wirksame Programme ab. Dazu zählen: die Freiwilligkeit der Teilnahme auch auf Schulebene, eine kontextspezifische Ausrichtung an den Bedürfnissen der jeweiligen Lehrkräfte oder Schulen, der Gruppenkontext mit Gelegenheit zum kollegialen Austausch, die Durchführung durch qualifizierte Trainer:innen sowie eine regelmäßige Umsetzung über einen Zeitraum von mehreren Wochen bis hin zu einem Jahr.

Insgesamt zeigt sich, dass es an systematisch evaluierten Präventions- und Interventionsangeboten für die organisationale Ebene mangelt. Dabei empfiehlt auch die Weltgesundheitsorganisation, sowohl die Arbeitsbedingungen als auch die individuellen Bewältigungsmöglichkeiten in den Blick zu nehmen, um Gesundheit und Wohlbefinden im Beruf zu stärken. Gründe für den Mangel an Studien könnten in der deutlich größeren organisatorischen Anforderung an empirisch belastbaren Interventionsstudien im Feld liegen, wenn organisationale Aspekte verbessert werden sollen. Mit Blick auf Lehrkräfte zeigt sich auch die geringe Varianz des Wohlbefindens der Lehrkräfte zwischen Schulen als Herausforderung. Diese ist aber in frühpädagogischen Einrichtungen höher ausgeprägt. Eine systematische Kombination von individuumszentrierten und einrichtungsbezogenen Interventionen, die auf die Herausforderungen der Fachkräfte und Einrichtungen angepasst sind, könnte ein vielversprechender Weg sein, um das Wohlbefinden von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen wirksam und nachhaltig zu fördern. Dabei müssen

die organisationsbezogenen Maßnahmen jedoch sowohl an die Charakteristika frühpädagogischer Tätigkeit als auch an die spezifischen Bedarfe der jeweiligen Kita und ihrer Teams angepasst werden.

3.2.3 Lärmvermeidung und ergonomische Ausstattung

Zur Vorbeugung und Reduktion der Belastungen durch Lärm und der Fehlbelastungen von Muskeln und Skelett haben vor allem die Unfallkassen eine Reihe von Maßnahmen zusammengestellt (Viernickel et al., 2014). Dabei werden in beiden Fällen bauliche bzw. ausstattungsbezogene Maßnahmen mit verhaltensbezogenen Maßnahmen kombiniert: Fehlbelastungen von Muskeln und Skelett lassen sich durch die Anschaffung ergonomischer Möbel (z. B. erwachsenengerechte Stühle oder Wickeltische, die Kinder selbst erklettern können) reduzieren. Über Schulungen können Veränderungen im eigenen Verhalten, z. B. rückenschonendes Heben und Tragen, eingeführt werden. Veränderungen im Gruppenablauf wie ein Sitzkreis auf dem Boden reduzieren die Notwendigkeit, Stühle tragen zu müssen. Nicht zuletzt können die Fachkräfte die Bewegungsaktivitäten der Kinder auch für sich nutzen.

Lärm lässt sich zum einen durch bauliche Maßnahmen wie Akustikdecken, -wände und -böden wirksam reduzieren. Hilfreich ist, alle verfügbaren Flächen auch tatsächlich zu nutzen, um die Anzahl der Personen pro Raum zu reduzieren. Der gezielte Wechsel von lauteren und leiseren Aktivitäten, die Auslagerung besonders lauter Aktivitäten nur in bestimmte Räume oder die Einführung einer Lärmampel sind weitere Maßnahmen, die in ein je kitaspezifisches Lärmschutzkonzept integriert werden können, wovon dann sowohl Fachkräfte als auch Kinder profitieren. Wenn sie räumlich abgegrenzt stattfindet, kann auch die mittelbare pädagogische Arbeitszeit als Lärmpause für die pädagogischen Fachkräfte genutzt werden. Organisational können diese Maßnahmen dadurch eingebettet werden, dass Gesundheit zum festen Tagesordnungspunkt in Teambesprechungen wird (Sinn-Behrendt et al., 2015).

3.2.4 Verknüpfung individueller, organisationaler und systemischer Ansätze

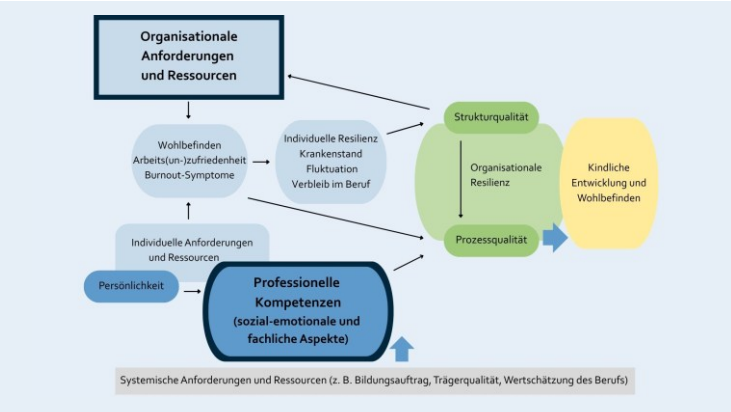
Soucek et al. (2016) schlagen vor, die Interaktion von Individuen und Teams in den Vordergrund zu rücken und die damit in Zusammenhang stehenden Arbeitsbedingungen in einem betrieblichen Resilienz-Management zu berücksichtigen. „Organisationale Resilienz wird damit als eine organisationale bzw. arbeitsbezogene Ressource betrachtet, die Individuen sowie Teams bei der Bewältigung von Krisen unterstützt" (Soucek et al., 2016, S. 134). Soucek et al. (2018) beschreiben in diesem Zusammenhang auch die „organisationale Achtsamkeit", die durch eine fehlerfreundliche Kultur und eine offene Kommunikation über Handlungsalternativen gekennzeichnet ist (Soucek et al., 2018, S. 135). Auch Lattner et al. (2022) verweisen auf die Bedeutung einer von gemeinsamen Werten und Normen getragenen Organisationskultur und eines positiven Organisationsklimas. Die Autorinnen schließen aus dem aktuellen Forschungsstand, dass insbesondere die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Systemebenen der frühkindlichen Bildung und die Qualität der Arbeits- und Organisationsbeziehungen wesentliche Faktoren für resiliente Systeme sind (Lattner et al., 2022, S. 59). Lattner et al. (2025) sehen hier die Kranken- und Unfallkassen als ein wichtiges Bindeglied zwischen Gesundheitssystem und System der frühkindlichen Bildung, um in Zusammenarbeit systemübergreifend mit den Wohlfahrtsverbänden Aufklärung und Information über

Gesundheitsleistungen zu bieten und die Gesundheitskompetenz der Fachkräfte zu verbessern. Eine systemübergreifende Vernetzung von beteiligten Akteuren im Gesundheits- und Bildungswesen sehen die Autorinnen als Voraussetzung für eine gelingende Gesundheitsförderung in Kitas.

Es sollten für alle Verantwortlichen sowie für die Fachkräfte selbst gebündelte Informationen zu Maßnahmen zur Gesundheitsförderung zentral und gut auffindbar verfügbar gemacht werden. Ein Anlaufpunkt könnten die Internetauftritte des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) bzw. der jeweiligen zuständigen Ministerien der Länder sein, die dann wiederum von den Trägern weiter an die Fachkräfte disseminiert werden.

Zwischenfazit: Gesundheits- und Resilienzförderung der Fachkräfte in der frühen Bildung sollte auf individueller, organisationaler und systemischer Ebene adressiert werden. Wichtige Maßnahmen umfassen die Verbesserung der Strukturqualität, indem Krankheits- und Fortbildungszeiten ebenso wie eine ausreichende mittelbare pädagogische Arbeitszeit für die Vor- und Nachbereitung von Bildungsangeboten, Dokumentation und die Zusammenarbeit mit Familien bei der Berechnung der Personalschlüssel angemessen einbezogen werden. Ein gesundheitsförderlicher Führungsstil, der an Konzepten salutogener Führung und Distributed Leadership orientiert ist, spielt eine zentrale Rolle. Dafür brauchten die Leitungen Unterstützung durch die Träger, etwa in Form von Fortbildungsangeboten und der Verfügbarkeit digitaler Tools. Supervision und externe Unterstützungssysteme wie Fachberatung und Coaching tragen zur Stärkung des Teamklimas bei. Zur Reduktion der Folgen von Lärm und Fehlbelastungen von Muskeln und Skelett sind bauliche, ausstattungs- und verhaltensbezogene Maßnahmen verfügbar. Unfall- und Krankenkassen können als Bindeglied zwischen Gesundheits- und Bildungssystem zur Gesundheitsförderung der Fachkräfte beitragen.

3.3 Professionalisierung zur Förderung von Gesundheit und Resilienz



Aus-, Fort- und Weiterbildung können Gesundheitsförderung zum einen direkt adressieren, zum anderen können Professionalisierungsmaßnahmen als Stellschraube in der Unterstützung der Befriedigung des Bedürfnisses nach eigenem Kompetenzerleben und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen fungieren. Auch in dem Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) zu „Arbeitsbelastungen in der Kinder- und Jugendhilfe und gesundheitsförderliche[n] Strategien" (2024) wird dafür plädiert, die personalen Schutzfaktoren gezielt in Aus- und Weiterbildung zu unterstützen, sowie die Fachkräfte dazu anzuregen, sich auszutauschen und auch die Einarbeitung zu nutzen, um sie zu thematisieren (AGJ, 2024, S. 9). „Denn auch wenn die Ursachen vieler Belastungen weit jenseits des Handlungsrahmens der einzelnen Fachkräfte, Teams oder Organisationen liegen, schärft sie den Blick

für die Möglichkeiten einer Selbstermächtigung und für Handlungsspielräume, die bestehen und genutzt werden können, um zumindest kurzfristig für Entlastung zu sorgen" (AGJ, 2024, S. 8).

Fantuzzo et al. (2012) argumentieren, dass Lehrkräfte mit besseren Weiterbildungsmöglichkeiten eher neue Fähigkeiten erwerben, ihre Unterrichtspraxis reflektieren, positive Beziehungen zu Kindern aufbauen und effektiver mit Kolleg:innen zusammenarbeiten. Dadurch können sie sich sicherer im Umgang mit Kindern fühlen, was wiederum ihr psychisches Wohlbefinden stärken könnte. Dieser Wirkmechanismus lässt sich auch auf frühpädagogische Fachkräfte übertragen. Es gilt daher Professionalisierungsansätze so zu gestalten, dass sie zur Weiterentwicklung und Entlastung der Fachkräfte beitragen und nicht als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden. Hierbei sollten besonders diejenigen Bereiche adressiert werden, die von den Fachkräften selbst als belastend wahrgenommen werden und/oder in einem nachgewiesenen Zusammenhang zum Belastungserleben stehen, wie z. B. Qualitätsentwicklung und Dokumentation oder die Zusammenarbeit mit Familien. Ein konkretes Beispiel ist das Vermitteln von Gesprächstechniken, die sich in der Zusammenarbeit mit Familien und auch Kolleg:innen als hilfreich erweisen (Klusmann & Waschke, 2018) und die auch zugeschnitten auf frühpädagogische Fachkräfte vermittelt werden.[5]

Einzelne Krankenkassen haben diese Zusammenhänge bereits aufgegriffen und bieten ganze Fortbildungsprogramme für Erzieher:innen, Leitungen und Träger zum Thema Gesundheit, wobei neben Wissen über (psychische) Gesundheit und Gesundheitsförderung auch besonders belastende Arbeitsbereiche aufgegriffen werden (AOK Die Gesundheitskasse, o.J.).

Selbst wenn Qualifizierungsmaßnahmen nicht gezielt auf die Förderung des Selbstwirksamkeitserlebens ausgerichtet sind, könnten sie zur Stärkung dieses Empfindens beitragen. Dies zeigt sich an der Studie von von Suchodoletz et al. (2018). Hier wurden die Veränderungen der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von 341 frühpädagogischen Fachkräften in den USA untersucht, die entweder an einer kursorientierten oder einer coachingorientierten Weiterbildung teilnahmen. Die coachingorientierte Gruppe zeigte die größten Zuwächse. Auch über die Facette Wissen könnten Professionalisierungsmaßnahmen indirekt Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beeinflussen. Zwar ist die Befundlage zur Bedeutung des Wissens für die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften inkonsistent (Dicke et al., 2015; Lauermann & König, 2016; Morris et al., 2017), qualitative Studien, in denen Lehrkräfte nach der Grundlage ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen befragt wurden, zeigen jedoch, dass Wissen häufig als ein zentraler Faktor genannt wird (Bautista & Boone, 2015; Palmer, 2011). Zudem wird angenommen, dass Wissen insbesondere für Personen von Bedeutung ist, die nur eingeschränkt auf andere Quellen zur Förderung ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zugreifen können (Gold et al., 1991; Schwarzer & Warner, 2011).

Ein weiterer Ansatz ist, angehenden Lehrkräften nicht erst in Fortbildungen, sondern bereits im Lehramtsstudium die wesentlichen Ergebnisse der Stress- und Belastungsforschung zu vermitteln (vgl. KMK, 2022), um sie so präventiv für die Herausforderungen des Berufs zu stärken. Vor diesem Hintergrund widmen sich verschiedene Projekte der Förderung stressrelevanter Kompetenzen im Lehramtsstudium (Dicke et al.,

[5] https://www.aok.de/pk/magazin/cms/fileadmin/pk/nordost/pdf/flyer-gesund-arbeiten.pdf (letzter Zugriff: 29.10.2025)

2015). Ein Trainingsprogramm zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz zielt darauf ab, Lehramtsstudierende im Masterstudium auf den Übergang in die berufliche Praxis und die hiermit verbundenen sozialen Herausforderungen vorzubereiten. Das Programm hatte positive Effekte auf die adressierten Kompetenzen. Auch konnte im Vergleich zu einer Kontrollgruppe eine Verstärkung des positiven Affekts nachgewiesen werden (Carstensen et al., 2019). Eines der Handlungsfelder des Zukunftszentrum Lehrkräftebildung an der Leuphana Universität Lüneburg (ZZL-Netzwerk) widmet sich dem Thema Lehrkräftegesundheit durch ein Seminar zur Gesundheitsförderung für Lehramtsstudierende im Masterstudium (Hohensee & Schiemann, 2023; vgl. auch Peperkorn et al., 2021). Neben diesen studienintegrierten Ansätzen gibt es in einigen Ländern auch in der Berufseingangsphase gezielte Angebote für junge Lehrkräfte[6], die sowohl der berufsfachlichen Kompetenzentwicklung als auch der Gesundheitsförderung dienen sollen.

Das Thema der Gesundheitsförderung von Fachkräften, insbesondere der psychischen Gesundheit, erfährt zwar viel Aufmerksamkeit von Gewerkschaften, Medien und im Weiterbildungsbereich (Deutsches Jugendinstitut e. V. & Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte [WiFF], 2020), mit Blick auf die Erstausbildung der Fachkräfte ist allerdings festzustellen, dass das Thema Gesundheitsförderung stärker als Bildungsbereich für die Kinder oder organisational im Sinne der Verhältnisprävention (gesundheitsförderliche Arbeitsumgebung, ergonomische Aspekte) in den Ausbildungen integriert ist (Geene et al., 2015; KMK & JFMK, 2010).

3.3.1 Gestaltung von Professionalisierungsmaßnahmen als Ressource

Pädagogische Fach- und Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen erreichen eine Teilnahmequote an non-formalen Fort- und Weiterbildungen von 80 Prozent oder mehr (Bader et al., 2021, S. 15; Beher & Walter, 2012, S. 33; Buschle & Gruber, 2018, S. 59; Fuchs-Rechlin, 2007, S. 15) und liegen damit über dem Durchschnitt anderer Berufsgruppen (Schönfeld & Behringer, 2017, S. 67). Laut Mikrozensus 2016 nahmen Beschäftigte im Bereich der Frühen Bildung fast doppelt so häufig an Weiterbildungen teil wie die Gruppe der Erwerbstätigen insgesamt (Buschle et al., 2021, S. 106). Allerdings besuchen frühpädagogische Fachkräfte hauptsächlich kürzere Weiterbildungen, sodass die Gesamtzahl der absolvierten Weiterbildungstage im Vergleich mit anderen Berufsgruppen unter dem Durchschnitt liegt (Buschle et al., 2021, S. 107). Der Medianwert der befragten Fachkräfte der WiFF-Befragung 2020/21 für die Dauer der zuletzt besuchten Weiterbildungen lag bei zwei Tagen (Gessler & Gruber, 2022).

Ein wesentlicher Grund für die Nicht-Teilnahme an (längeren) berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungen ist der Zeitmangel, der durch Personalengpässe in den Einrichtungen bedingt ist (Bader, 2022, S. 159; Beher & Walter, 2012, S. 44; Buschle & Gruber, 2018, S. 62). Weitere häufig genannte Hindernisse sind hohe Kosten (Bader, 2022, S. 159) sowie ein unzureichendes Angebot an passenden Weiterbildungsmaßnahmen (Buschle & Gruber, 2018, S. 62). Auch aus der WiFF-Fachkräftebefragung 2020/21 (Gessler & Gruber, 2022) geht hervor, dass die meisten Kita-Träger der non-formalen Fort- und Weiterbildung eine hohe Bedeutung beimessen und das pädagogische Personal durch Freistellungen oder die Übernahme der Teilnahmekosten

[6] https://www.startklar.berufseinstiegsphase.sachsen.de/index.html (letzter Zugriff: 01.10.2025)

unterstützen. Dennoch stellen hohe Kosten für fast jede zehnte Leitungskraft und eine ähnlich große Zahl an Fachkräften ein Hindernis für die Teilnahme dar (Gessler & Gruber, 2022). Ein beträchtlicher Anteil (ca. 40 Prozent) der Fachkräfte übernehmen zumindest einen Teil der Kosten selbst oder nehmen in der Freizeit an Weiterbildungsmaßnahmen teil (Buschle & Gruber, 2018, S. 64). In Einrichtungen, in denen Fort- und Weiterbildungen nicht vollständig finanziert werden, haben sich Leitungskräfte insgesamt seltener weitergebildet (Gessler & Gruber, 2022). Für die Fachkräfte selbst spielte jedoch weniger die Kostenübernahme als vielmehr die Möglichkeit der Freistellung durch den Arbeitgeber eine entscheidende Rolle bei der Teilnahme (Gessler & Gruber, 2022). Um die nicht-formale, berufsbezogene Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zu fördern, sind daher geeignete Strukturen erforderlich, bei denen die Kita-Träger eine entscheidende Rolle spielen.

Zur inhaltlichen Gestaltung zeigt sich, dass frühpädagogische Fachkräfte sich praktische Anregungen wünschen, etwas Neues lernen und Hintergrundwissen aufbauen wollen (Beher & Walter, 2012; Buschle & Gruber, 2018). Gleichzeitig wird eine reine Fallbetrachtung als weniger lernförderlich angesehen, sondern eher die Kombination von Theoriewissen und Fallbeispielen (Buschle & Gruber, 2018).

Neben den non-formalen Angeboten spielt auch informelles Lernen eine wichtige Rolle. Frühpädagogische Fachkräfte nehmen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen überdurchschnittlich häufig an informellen Lernaktivitäten teil (Buschle & Gruber, 2018). Besonders verbreitet ist das Lesen von Fachliteratur (Buschle & Gruber, 2018; Gessler & Gruber, 2022). Groß angelegte Initiativen und Programme wie das Bundesprogramm *Sprach-Kitas* funktionieren zudem nach dem Prinzip, dass Zusatzkräfte zur Teamentwicklung gefördert werden, die dann das non-formale und informelle Lernen im Team anregen. Die Wertschätzung informellen Lernens durch die Kita-Leitungen beeinflusst das Interesse des Teams an solchen Aktivitäten, was die zentrale Rolle der Leitungskräfte unterstreicht. Häufig finden diese Lernaktivitäten aber außerhalb der Arbeitszeit und im privaten Umfeld statt, da es am Arbeitsplatz oft an Zeit oder an notwendiger Ausstattung wie Computern mit Internetzugang fehlt. Dennoch nehmen frühpädagogische Fachkräfte diese privaten Investitionen auf sich, was ihren hohen Bedarf an ergänzenden informellen Lernmöglichkeiten zusätzlich unterstreicht (Gessler & Gruber, 2022).

Zu den informellen Lernmöglichkeiten zählen auch der Kontakt zu einer Fachberatung, Mentoring, Coaching, Supervision oder (interne und externe) Hospitationen. Solche eher arbeitsplatznahen Lernformen sind sehr effektiv mit Blick auf den Lerntransfer (z. B. Anders et al., 2016; Egert et al., 2018) und können auch niederschwelligen Charakter haben, wenn sie direkt am Arbeitsplatz und innerhalb der Arbeitszeit angeboten werden. Die Effektivität von Fachberatung für die professionelle Weiterentwicklung des Teams und der Organisation hängt allerdings von unterschiedlichen Faktoren ab. Hierzu gehören die professionellen Kompetenzen der Fachberatung, die Beratungsdichte, -intensität und -qualität. Außerdem ist entscheidend, ob die Erkenntnisse aus der Beratung weiter ins Team getragen werden.

Zwischenfazit: Professionalisierungsmaßnahmen können die beruflichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und andere professionelle Kompetenzen steigern und so zur Gesundheitsförderung und Steigerung der Resilienz beitragen. Damit Professionalisierungsmaßnahmen als Ressource und nicht als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden, sollten aus struktureller Sicht weitreichende zeitliche

und finanzielle Ressourcen durch die Träger bereitgestellt werden und eine individuelle, passgenaue, selbstbestimmte Fortbildungsplanung in den Kita-Teams stattfinden. Aus inhaltlicher Perspektive sollten Fortbildungsangebote thematisch breit gefächert sein, um die individuellen fachlichen Bedarfe und Interessen der Fachkräfte abzudecken. Außerdem sind die fachlichen Voraussetzungen und die Qualität der Fortbildungs- und Beratungsangebote entscheidend.

3.4 Digitalisierung zur Förderung von Gesundheit und Resilienz

Die Digitalisierung nimmt in der frühkindlichen Bildung einen zunehmend bedeutenden Platz ein. Sie kann zugleich eine zusätzliche Belastung für frühpädagogische Fachkräfte sein, da die Nutzung digitaler Medien für den Großteil der frühpädagogischen Fachkräfte nicht in der Ausbildung thematisiert wurde. Dies ist insbesondere relevant im Kontext psychischer Belastungen und gesundheitsbedingter Berufsausstiege in diesem Bereich. Ob digitale Technologien als Ressource oder Belastung wirken, hängt maßgeblich von ihrer Implementierung, den vorhandenen Rahmenbedingungen und der digitalen Kompetenz der Fachkräfte ab.

Auf der einen Seite bieten digitale Technologien Potenziale zur Verringerung von Arbeitsbelastung, Stresserleben und zur Stärkung der (psychischen) Gesundheit und Resilienz. Digitale Technologien erleichtern administrative Aufgaben und können dadurch zeitliche Ressourcen schaffen (Deutscher Kitaleitungskongress, 2021; Friedrichs-Liesenkötter, 2020). Kommunikations- und Kollaborationstools ermöglichen eine effizientere Abstimmung im Team sowie mit Eltern und können so zur Reduktion von Missverständnissen und Optimierung von Arbeitsprozessen beitragen (Anders et al., 2022; Hummel et al., 2025). Dies wirkt sich langfristig auch auf die (psychische) Gesundheit aus. Zudem eröffnet der Einsatz digitaler Medien neue Möglichkeiten zur professionellen Weiterentwicklung, etwa durch Online-Fortbildungen und den kollegialen Austausch auf digitalen Plattformen (Dunekacke & Barenthien, 2023). Um die wahrgenommene Selbstwirksamkeit im Umgang mit digitalen Technologien zu steigern, sollten digitale Kompetenzen gefördert werden. Hierdurch erwerben Fachkräfte positive Erfahrungen mit digitalen Technologien und verfügen damit über ein breiteres Repertoire an Werkzeugen für ihre pädagogische Arbeit zur Aufrechterhaltung und Verbesserung der pädagogischen Qualität (Sandilos et al., 2018).

Auf der anderen Seite können digitale Technologien auch zu einer erhöhten Arbeits- und Stressbelastung führen, die in eine Belastung der (psychischen) Gesundheit übergehen kann. Die Einführung neuer Systeme kann zu sogenanntem *Technostress* führen (Berg-Beckhoff et al., 2017; Califf & Brooks, 2020; Syvänen et al., 2016), insbesondere wenn Fachkräfte nicht ausreichend vorbereitet sind (Lee & Tsai, 2010). Laut der TALIS Starting Strong Studie weisen frühpädagogische Fachkräfte in Deutschland geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich ihrer digitalen Kompetenzen auf und fühlen sich nicht vorbereitet auf den Umgang mit digitalen Technologien in der pädagogischen Arbeit (Bader et al., 2021). Eine eher geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Umgang mit digitalen Technologien ließ sich auch in der Evaluation des Bundesprogramms *Sprach-Kitas* (Anders et al., 2022) sowie in einer Studie zu den Voraussetzungen frühpädagogischer Fachkräfte im Umgang mit digitalen Medien dokumentieren (Cohen et al., 2023). Auch in Bezug auf selbstregulatorische Kompetenzen der Fachkräfte kann die Arbeit mit digitalen

Kommunikationstechnologien eine Herausforderung darstellen, z. B. in Bezug auf eine Entgrenzung der Arbeit in der Elternkommunikation (Hummel, 2022).

Das *Technology Acceptance Model* (TAM) zeigt, dass die Akzeptanz digitaler Technologien von der wahrgenommenen Nützlichkeit und Bedienerfreundlichkeit von digitalen Technologien abhängt (Davis, 1989; Scherer et al., 2019; Teo, 2009). Fachkräfte, die digitale Medien als hilfreich für ihre pädagogische Arbeit wahrnehmen, berichten eher von einer Entlastung. Hingegen führen ineffiziente oder für den pädagogischen Alltag inkompatible Technologien zu zusätzlichem Aufwand (Knauf, 2019) und steigern den Stress (Al-Fudail & Mellar, 2008). Zudem sind viele Einrichtungen unzureichend technisch ausgestattet (Cohen et al., 2023).

Digitale Technologien können als Ressource wirken und die Resilienz von frühpädagogischen Fachkräften stärken, wenn sie gezielt zur Arbeitsentlastung, Kompetenzstärkung und Vernetzung eingesetzt werden. Ein Aspekt ist die zeitliche Reduktion administrativer Aufgaben. Digitale Dokumentationssysteme ermöglichen eine effizientere Erfassung und Verwaltung von Beobachtungen und Entwicklungsberichten, wodurch Fachkräfte entlastet werden und mehr Zeit für die pädagogische Arbeit mit Kindern gewinnen. Künstliche Intelligenz mit Large Language Models kann darüber hinaus bei der Organisation von Dienstplänen, Verwaltungstätigkeiten, der Elternzusammenarbeit oder der Planung von Bildungsaktivitäten unterstützen (Hein et al., 2024).

Die Elternzusammenarbeit profitiert von digitalen Medien insbesondere durch die Möglichkeit zeit- und ortsunabhängiger Kommunikation (Cohen et al., 2021; Hummel, 2022; Hummel et al., 2025). Dies kann Missverständnisse reduzieren, den Beziehungsaufbau erleichtern und für Eltern mit Sprachbarrieren oder schwer erreichbare Familien Partizipationsmöglichkeiten verbessern. Eine Herausforderung im Hinblick auf digitale Medien in der Elternzusammenarbeit besteht ggf. in der Erwartung an eine ständige Erreichbarkeit der Fachkräfte für die Eltern. Es ist deshalb wichtig, klare Regelungen zur Erreichbarkeit zu etablieren, um eine Entgrenzung der Arbeit und damit ein Risiko der Überlastung zu vermeiden.

Auch in der Teamarbeit können digitale Medien die Zusammenarbeit erleichtern. Online-Plattformen bieten Möglichkeiten zur flexiblen Abstimmung, insbesondere in Einrichtungen mit wechselnden Arbeitszeiten oder Teilzeitkräften. Digitale Netzwerke für frühpädagogische Fachkräfte ermöglichen den überregionalen Austausch von Best Practices und Erfahrungen, was zur Professionalisierung und gegenseitigen emotionalen und sozialen Unterstützung beiträgt. Digitale Fort- und Weiterbildungsformate ermöglichen eine flexiblere und individualisierte Integration in den Arbeitsalltag (Eichen et al., 2024), während Reflexionstools eine gezielte Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis unterstützen können (Reichert-Garschhammer et al., 2021).

Digitale Technologien können zudem dazu beitragen, psychische Belastungssymptome präventiv zu reduzieren, indem sie bei der Stressbewältigung unterstützen. Mobile Anwendungen zur Reflexion des Arbeitsalltags oder Online-Kurse zu Stressmanagement und Resilienzförderung stellen eine wertvolle Ergänzung dar (Heber et al., 2017). Die Studienlage in Bezug auf Fachkräfte im Gesundheitswesen (Egger et al., 2023) und Eltern mit Kleinkindern zeigt positive Ergebnisse (MacKinnon et al., 2022).

Zwischenfazit: Digitalisierung bietet sowohl Chancen für die Gesundheitsförderung und Resilienz als auch Belastungsrisiken. Digitale Medien können einen positiven Beitrag zur Resilienz leisten, wenn bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt sind und sie gezielt zur Entlastung und Prävention eingesetzt werden. Notwendig hierfür ist die Schaffung einer digitalen Infrastruktur und eine gezielte, pädagogisch fundierte Implementierung digitaler Medien, die langfristig zur Entlastung der Fachkräfte beiträgt. Hieraus leitet sich ein hoher Professionalisierungsbedarf ab, damit digitale Technologien als Ressource nutzbar werden und nicht durch unreflektierten Einsatz neue Belastungen entstehen.

4. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Das System der frühen Bildung und Betreuung steht nicht nur durch den Personalmangel der letzten Jahre unter Druck, sondern auch durch Herausforderungen der Fachkräftesicherung. Viele Einrichtungen sind von hoher Personalfluktuation und überdurchschnittlich hohen Krankenstände betroffen, häufig bedingt durch psychische Belastungen. Die Vielzahl dieser Problemlagen führt zu einer zunehmenden Instabilität im System. Diese gefährdet nicht nur die Verlässlichkeit der Betreuung, sondern wirkt sich auch negativ auf die pädagogische Qualität aus: Gerade junge Kinder leiden unter wechselnden Bezugspersonen und instabilen Betreuungssettings. Emotional erschöpfte Fachkräfte bieten im Mittel weniger Bildungsangebote an und zeigen weniger Empathie, welche aber essenziell für eine hohe Bildungsqualität ist.

Frühpädagogische Fachkräfte sind mit vielfältigen Belastungsfaktoren konfrontiert: hohe Interaktionsdichte, Zeitdruck, Lärm sowie herausforderndes Verhalten von Kindern und Eltern. Gleichzeitig existieren aber auch potenzielle Ressourcen, die zur Stressreduktion beitragen können, wie etwa kollegialer Austausch, Wertschätzung, Mitgestaltungsmöglichkeiten, unterstützende Führung durch die Leitung, Fort- und Weiterbildungsangebote sowie individuelle Strategien der Selbstregulation. Auf systemischer Ebene beeinflussen bildungspolitische Entwicklungen wie die Erweiterungen des Bildungsauftrags die Rahmenbedingungen in der frühkindlichen Bildung. Vor allem fehlende Zeitressourcen für Tätigkeiten außerhalb der direkten Arbeit mit den Kindern stellen eine Herausforderung dar. Trotz der Belastungen ist ein Großteil der frühpädagogischen Fachkräfte zufrieden mit ihrer Arbeit und ihrem Beruf.

Resilienz wird als die Fähigkeit verstanden, auch in Krisenzeiten vorhandene Ressourcen zu bewahren oder wiederzuerlangen. Diese Fähigkeit spielt sowohl auf individueller als auch auf organisationaler und systemischer Ebene eine zentrale Rolle. Studien zeigen, dass Interventionen wie Achtsamkeitsübungen, Verhaltenstrainings, kollegiale Supervision in Präsenz und Onlineformaten positive Effekte auf das psychische Wohlbefinden, die Emotionsregulation und den Umgang mit Stress von frühpädagogischen Fachkräften haben können. Auf systemischer und organisationaler Ebene sind die Verbesserung der Personalschlüssel, die Bereitstellung von ausreichend mittelbarer pädagogischer Arbeitszeit sowie Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung bedeutsam. Professionalisierung kann wesentlich zur Gesundheitsförderung und Resilienz frühpädagogischer Fachkräfte beitragen. Der Führungsstil der Leitungskraft und das Teamklima spielen eine zentrale Rolle und können durch Fortbildung, Supervision, Coaching und kollegialen Austausch gefördert werden. Auch Lärmschutz, ergonomische Ausstattung und die unterstützende Einführung digitaler Technologien sind wichtige Faktoren zur Belastungsreduktion.

Einige gesundheitsförderliche Maßnahmen lassen sich bereits kurzfristig umsetzen, etwa der Erhalt freiwerdender Personalkapazitäten aus dem demografischen Wandel mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung. Langfristig wirksam kann Gesundheitsförderung jedoch nur sein, wenn individuelle, organisationale und systemische Ansätze miteinander verknüpft werden. Eine resiliente Organisation braucht eine wertschätzende, fehlerfreundliche und transparente Kultur sowie eine enge Zusammenarbeit aller Ebenen – von der Fachkraft über die Leitung bis hin zu Trägern, Politik und Gesundheitsakteuren. Nur wenn wir die

Gesundheit und Motivation der Fachkräfte als zentrales Fundament der frühen Bildung anerkennen, können wir Kindern langfristig eine qualitativ hochwertige Betreuung und Bildung bieten.

Vor diesem Hintergrund empfiehlt die SWK:

1. Die aktuell sich abzeichnende Entspannung der Fachkräftesituation zur Entwicklung von Strategien zur Gesundheitsförderung zu nutzen, die einen Beitrag zur Fachkräfte- und Qualitätssicherung leisten.

2. Die Gesundheit der Fachkräfte in der frühen Bildung auf systemischer, organisationaler und individueller Ebene zu fördern.

   Dies umfasst auf der systemischen Ebene der Ministerien, Rahmenbedingungen für die Gesundheitsförderung des pädagogischen Personals zu schaffen.

   - **Kurzfristig** müssen rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen geschaffen werden, um die frei werdenden Personalkapazitäten aus dem demografischen Wandel schnell für Qualitätsverbesserungen nutzbar zu machen. Dazu gehört, hohe Krankenstände und Fluktuation realistisch in die Berechnung des Personalschlüssels einzubeziehen. Gleichzeitig ist zur Fachkräfte-Bindung eine realistische und positive Darstellung des Berufsbildes erforderlich, etwa durch eine Positiv-Kampagne, die Arbeitszufriedenheit, Sinnhaftigkeit und Entwicklungsperspektiven betont.
   - **Mittelfristig** ist es zur Entzerrung der Aufgabenkumulation unabdingbar, Zeitressourcen für Fort- und Weiterbildung, mittelbare pädagogische Arbeit sowie die Zusammenarbeit mit Familien gesetzlich in angemessener Form zu verankern.
   - **Langfristig** sollten Strategien zum Umgang mit Arbeitsanforderungen und Ressourcen fest bereits in die Ausbildung verankert werden. Darüber hinaus sind weitere attraktive Karrierewege jenseits der klassischen Rollen als Gruppenerzieher:in oder Kitaleitung zu schaffen, um Fachkräfte im Beruf zu halten, die an einer individuellen inhaltlichen Weiterentwicklung interessiert sind.

   Dies umfasst auf der organisationalen Ebene der einzelnen Kindertageseinrichtungen und ihrer Träger, Handlungsspielräume vor Ort zur Gesundheitsförderung des pädagogischen Personals auszuschöpfen.

   - Gesundheitsförderung und eine ergonomische Arbeitsumgebung müssen als zentrale Führungsverantwortung von Trägern und Leitungen verankert sein. Dies sollte Teil einer kontinuierlichen Team- und Qualitätsentwicklung sein, unterstützt durch Fachberatung und Supervision.

- Gesundheitsförderliche pädagogische Angebote für Kinder – wie Naturerfahrungen, Sport und Entspannung – sollten so gestaltet werden, dass sie auch der Gesundheit der Fachkräfte zugutekommen.
- Arbeitsaufgaben sollten so verteilt werden, dass sie den individuellen Stärken, Voraussetzungen und Motivationen der Mitarbeitenden entsprechen.
- Präventions- und Interventionsansätze aus dem Schulbereich sollten für frühpädagogische Fachkräfte wirksam adaptiert und niedrigschwellig, flexibel und ggf. digital angeboten werden. Professionalisierung in belastungsintensiven Arbeitsfeldern – wie der Zusammenarbeit mit Familien – muss durch qualitätsgesicherte Angebote und eine unmittelbare Nutzbarkeit so gestaltet werden, dass sie als Ressource und nicht als zusätzliche Belastung erlebt wird.
- Ein kontinuierliches Monitoring, auch über regelmäßige Kinderbefragungen, sollte etabliert werden, um frühzeitig Anzeichen von Überforderung oder Depersonalisierung zu erkennen. Dieses könnte z. B. in das ERIK-Monitoring integriert und verstetigt werden, aber auch in einzelnen Einrichtungen im Rahmen von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung.

Dies umfasst auf der individuellen Ebene aller pädagogischen Fachkräfte, Gesundheitsförderung, Selbst- und Emotionsregulation als professionelle Aufgabe zu begreifen.

- Gesundheitsförderung, Selbst- und Emotionsregulation sollten als zentrale professionelle Kompetenzen regelmäßig durch Fort- und Weiterbildung gestärkt werden.
- Eigenverantwortung in der Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen und der Gestaltung der eigenen Arbeitsrealität sind zu fördern und neue Entwicklungen sollten als Ressourcen verstanden und aktiv genutzt werden.

Dies umfasst Ebenen übergreifend, Digitalisierung als Ressource nutzbar zu machen.

- Das Potenzial digitaler Werkzeuge sollte in weiteren Arbeitsbereichen (Dokumentation, in der Qualitäts- und Teamentwicklung, in der Zusammenarbeit mit Familien oder in der Entzerrung von Bildungszeiten) ausgeschöpft werden.

Literaturverzeichnis

Abu Hasan, R., Yusoff, M. S. B., Tang, T. B., Hafeez, Y., Mustafa, M. C., Dzainudin, M., Bacotang, J., Al-Saggaf, U. M. & Ali, S. S. A. (2022). Resilience-building for mental health among early childhood educators: A systematic review and pilot-study towards an EEG-VR resilience building intervention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(7), 4413. https://doi.org/10.3390/ijerph19074413

Akko, D. P. (2024). *Krankenstand in Berufen der Kinderbetreuung und -erziehung.* Bertelsmann Stiftung. https://doi.org/10.11586/2024108

Aktionsrat Bildung & vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (2022). *Bildung und Resilienz. Gutachten*. Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:24607

Al-Fudail, M. & Mellar, H. (2008). Investigating teacher stress when using technology. *Computers & Education*, *51*(3), 1103–1110. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.11.004

Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung: Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik"*. https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf

Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(2), 237–275. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5

Anders, Y., Ballaschk, I., Dietrichkeit, T., Flöter, M., Groeneveld, I., Lee, H.-J., Nattefort, R., Roßbach, H.-G., Schmerse, D., Sechtig, J., Tietze, W., Tuffentsammer, M., Turani, D., Weigel, S. & Wieduwilt, N. (2016). Implementation und Auswirkungen des Bundesprogramms "Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration": Studie und Ergebnisse im Detail. In H.-G. Roßbach, Y. Anders & W. Tietze (Hrsg.), *Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms "Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration"* (S. 22–45).

Anders, Y., Kluczniok, K., Buchholz, S., Erdem Möbius, H., Hummel, T. G., Kurucz, C., Pietz, S., Resa, E., Then, S. & Roßbach, H.-G. (2022). *Policy Brief zum Zwischenbericht der wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist" (Projektphase 2021 – 2022): Ergebnisse zur Implementation des neuen Querschnittsthemas Digitalisierung und zum nachhaltigen Transfer des Bundesprogramms sowie zu pandemiebedingten Förderbedarfen.* https://doi.org/10.20378/irb-105222

Anders, Y. & Oppermann, E. (2024). Frühpädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen: Eine Erweiterung des Struktur-Prozess-Modells. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *27*(2), 551–577. https://doi.org/10.1007/s11618-024-01218-7

AOK Die Gesundheitskasse (o.J.). *Acht Bausteine für gesundes Arbeiten in der Kita: Gesunde Erzieher/-innen - Grundlage erfolgreicher Kita-Arbeit*. https://www.aok.de/pk/magazin/cms/fileadmin/pk/nord-ost/pdf/flyer-gesund-arbeiten.pdf

Arbeitsgemeinschaft „Gesamtstrategie Fachkräfte" (2024). *Gesamtstrategie Fachkräfte in Kitas und Ganztag: Empfehlungen der AG „Gesamtstrategie Fachkräfte"*. https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/240038/23b7b41880a2ca6e962c01271fb1fbca/empfehlungspapier-gesamtstrategie-fachkrafte-in-kitas-und-ganztag-data.pdf

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2024). *Fachkräfte am Limit?! Arbeitsbelastungen in der Kinder- und Jugendhilfe und gesundheitsförderliche Strategien: AGJ-Positionspapier*. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2024/AGJ_Positionspapier_Fachkr%C3%A4fte_am_Limit.pdf

Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2024). *Kinder- und Jugendhilfereport 2024: Eine kennzahlenbasierte Analyse mit einem Schwerpunkt zum Fachkräftemangel.* Technische Universität Dortmund; Deutsches Jugendinstitut e. V. https://doi.org/10.3224/84743044

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023.* Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF); Deutsches Jugendinstitut e. V. https://doi.org/10.3278/9783763976287

Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A. & Pentikäinen, V. (2025). Interventions to teacher well-being and burnout a scoping review. *Educational Psychology Review*, *37*(1), 11. https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2

Bader, S. (2022). Die Arbeitsbedingungen des pädagogischen Personals als Stellschraube für die Fachkräftebindung. In D. Turani, C. Seybel & S. Bader (Hrsg.), *Kita-Alltag im Fokus - Deutschland im internationalen Vergleich: Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018* (S. 137–175). Beltz Juventa.

Bader, S., Riedel, B., Seybel, C. & Turani, D. (2021). *Kita-Fachkräfte im internationalen Vergleich: Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018, Band II.* Deutsches Jugendinstitut e. V. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2021/ICEC_2021_Kita-Fachkr%C3%A4fte_im_internationalen_Vergleich.pdf

Badura, B., Ducki, A., Baumgardt, J., Meyer, M. & Schröder, H. (2023). *Fehlzeiten-Report 2023: Zeitenwende – Arbeit gesund gestalten*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67514-4

Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, *22*(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Balaban-Feldens, E., Buchmann, J., Drexl, D. & Wenger, F. (2023). Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte: Fortschreibung zur Personalsituation und -qualifikation sowie Vertiefungsanalyse zur Stärke der Bindung an das Berufsfeld. In C. Meiner-Teubner, D. D. Schacht, N. Klinkhammer, S.

Kuger, B. Kalicki & S. Fackler (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht III: Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG* (S. 109–136). wbv Publikation.

Balaban-Feldens, E., Buchmann, J., Pachner, T. & Wallußek, N. (2024). Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte. In S. Fackler, S. Herrmann, C. Meiner-Teubner, C. Bopp, S. Kuger & B. Kalicki (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht IV: Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG* (S. 103–130). wbv Publikation.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Bauknecht, J. & Madeira Firmino, N. (2024). Entwicklung, Ausmaß und Determinanten der Arbeitszufriedenheit von Erzieherinnen und Erziehern. *Der Pädagogischer Blick*, *32*(1), 5–22. https://doi.org/10.3262/PB2401005

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Bautista, N. U. & Boone, W. J. (2015). Exploring the impact of TeachME™ lab virtual classroom teaching simulation on early childhood education majors' self-efficacy beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, *26*(3), 237–262. https://doi.org/10.1007/s10972-014-9418-8

Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O'Dea, B. & Werner-Seidler, A. (2023). Intervention programs targeting the mental health, professional burnout, and/or wellbeing of school teachers: Systematic review and meta-analyses. *Educational Psychology Review*, *35*(1). https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w

Beher, K. & Walter, M. (2012). *Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte: Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten.* Deutsches Jugendinstitut e. V.; Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Studie_BeherWalter.pdf

Benckwitz, L., Schulze-Hagenest, T., Hilz, A., Tjardts, M., Richter, D. & Klusmann, U. (im Erscheinen). Förderung des beruflichen Wohlbefindens von Lehrkräften: Inanspruchnahme und Wirklichkeit eines digitalen Trainingsprogramms. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark: Gemeinsam Schule machen mit SchuMaS: Wissenschaft und Praxis für starke Schulen in herausfordernden Lagen.* Waxmann.

Bengel, J. & Lyssenko, L. (2012). *Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter: Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter* (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung Bd. 43). https://doi.org/10.4126/38m-005111600

Berg-Beckhoff, G., Nielsen, G. & Ladekjær Larsen, E. (2017). Use of information communication technology and stress, burnout, and mental health in older, middle-aged, and younger workers – results from a

systematic review. *International Journal of Occupational and Environmental Health*, *23*(2), 160–171. https://doi.org/10.1080/10773525.2018.1436015

Berger, E., Reupert, A., Campbell, T. C. H., Morris, Z., Hammer, M., Diamond, Z., Hine, R., Patrick, P. & Fathers, C. (2022). A systematic review of evidence-based wellbeing initiatives for schoolteachers and early childhood educators. *Educational Psychology Review*, *34*(4), 2919–2969. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09690-5

Boll, A. & Remsperger-Kehm, R. (2021). *Verletzendes Verhalten in Kitas: Eine Explorationsstudie zu Formen, Umgangsweisen, Ursachen und Handlungserfordernissen aus der Perspektive der Fachkräfte*. Verlag Barbara Budrich.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021). *Verbleibbefragung: Berufseinstieg und -verbleib von ehemaligen Teilnehmenden aus Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas*. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/181842/d10a2318558b2b43d96cde5fa565f251/verbleibbefragung-data.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2023). *Zweiter Bericht der Bundesregierung zur Evaluation des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG)*. https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/228532/e277c994e4e58be8c31031f045eb58ef/zweiter-bericht-der-bundesregierung-zur-evaluation-des-kiqutg-data.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & Jugend- und Familienministerkonferenz (2018). *Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern: Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz*. https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/114052/0ae3ed118f9acf5467bfa8758ba2174a/fruehe-bildung-weiterentwickeln-und-finanziell-sichern-zwischenbericht-2016-von-bund-und-laendern-data.pdf

Buschle, C. & Gruber, V. (2018). *Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung: Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Deutsches Jugendinstitut e. V. https://doi.org/10.25656/01:28509

Buschle, C., Gruber, V. & Hartwich, P. (2021). Die Weiterbildungsbeteiligung von Beschäftigten in der Frühen Bildung: Eine Analyse auf der Basis des Mikrozensus und der WiFF-Fachkräftebefragung. In A. König (Hrsg.), *Perspektive Frühe Bildung: Bd. 4. Wissenschaft für die Praxis: Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung* (S. 98–115). Beltz Juventa.

Califf, C. B. & Brooks, S. (2020). An empirical study of techno-stressors, literacy facilitation, burnout, and turnover intention as experienced by K-12 teachers. *Computers & Education*, *157*, 103971. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103971

Carstensen, B., Köller, M. & Klusmann, U. (2019). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von angehenden Lehrkräften: Konzeption und Evaluation eines Trainingsprogramms. *Zeitschrift für*

Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, *51*(1), 1–15. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000205

Chen, J. (2024). Reimaging teacher resilience for flourishing. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *33*(6), 1363–1372. https://doi.org/10.1007/s40299-023-00810-5

Cohen, F., Oppermann, E. & Anders, Y. (2021). (Digitale) Elternzusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen während der Corona-Pandemie: Digitalisierungsschub oder verpasste Chance? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *24*(2), 313–338. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01014-7

Cohen, F., Schröter, S., Hummel, T. G., Hemmerich, F., Pietz, S. & Anders, Y. (2023). *Abschlussbericht für das Projekt DIGIPaed: Digitalisierung in der frühkindlichen Bildung: Pädagogische Überzeugungen und Motivationen als Gelingensfaktoren der Implementierung in der pädagogischen Praxis*. https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/efp/FINAL_Abschlussbericht_DIGIPaed.pdf

Cramer, C. & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(1), 101–123. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0605-3

Dahl, C. & Dlugosch, G. E. (2020). Besser leben! Ein Seminar zur Stärkung der Selbstfürsorge von psychosozialen Fachkräften. *Prävention und Gesundheitsförderung*, *15*(1), 27–35. https://doi.org/10.1007/s11553-019-00735-2

DAK (2023). *Psychreport 2023: Entwicklungen der psychischen Erkrankungen im Job: 2012-2022*. https://caas.content.dak.de/caas/v1/media/32628/data/3983614e98a936fe7d7dd70f3dac2e73/dak-psychreport-ergebnis-praesentation.pdf

DAK (2024). *Psychreport 2024: Entwicklungen der psychischen Erkrankungen im Job: 2013-2023*. https://caas.content.dak.de/caas/v1/media/57370/data/0114eed547a91f626b09d8265310d1e5/dak-psychreport-ergebnis-praesentation.pdf

Darius, S., Hohmann, C. B., Siegel, L. & Böckelmann, I. (2022). Beurteilung psychischer Beanspruchung bei Kindergartenerzieherinnen mit unterschiedlichem Overcommitment. *Psychiatrische Praxis*, *49*(2), 89–98. https://doi.org/10.1055/a-1403-5421

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, *13*(3), 319–340. https://doi.org/10.2307/249008

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dehl, T., Hildebrandt, S., Zich, K. & Nolting, H.-D. (2024). *Gesundheitsreport 2024: Analyse der Arbeitsunfähigkeiten. Gesundheitsrisiko Hitze. Arbeitswelt im Klimawandel* (Beiträge zur Gesundheitsökonomie und Versorgungsforschung Bd. 48). DAK-Gesundheit. https://caas.content.dak.de/caas/v1/media/66156/data/b86b891f2075a89b7128c1147d99a130/gesundheitsreport2024-ebook.pdf

Deutscher Kitaleitungskongress (2021). *DKLK-Studie 2021: Kita-Leitungen: Besondere Herausforderungen in Pandemiezeiten*. https://deutscher-kitaleitungskongress.de/wp-content/uploads/2024/04/DKLK_Studie_2021.pdf

Deutsches Jugendinstitut e. V. & Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2020). *Gesundheitsförderung in Kitas: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (WiFF Wegweiser Weiterbildung Bd. 14). https://doi.org/10.36189/wiff22020

Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M. & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, *41*, 62–72. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003

Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, *106*(2), 569–583. https://doi.org/10.1037/a0035504

Dunekacke, S. & Barenthien, J. (2023). *Durchführung und Wirksamkeit von Online-Fortbildungen zur frühen (MINT-) Bildung*. Stiftung Kinder forschen. https://www.stiftung-kinder-forschen.de/fileadmin/Redaktion/Ansatz_und_Wirkung/Wissenschaftliche_Begleitung/Studien_und_Expertisen/Expertise_Wirkungen_digitaler_Fortbildungen_Dunekacke_Barenthien_final.pdf

Egert, F., Fukkink, R. G. & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *88*(3), 401–433. https://doi.org/10.3102/0034654317751918

Egger, S. M., Frey, S., Sauerzopf, L. & Meidert, U. (2023). A literature review to identify effective web- and app-based mHealth interventions for stress management at work. *Workplace Health & Safety*, *71*(10), 452–463. https://doi.org/10.1177/21650799231170872

Eichen, L., Bempreiksz-Luthardt, J., Westphal, S. & Pölzl-Stefanec, E. (2024). *Förderung digitaler Kompetenz in Fort- und Weiterbildungen frühpädagogischer Fachkräfte: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF Expertisen Bd. 59). Deutsches Jugendinstitut e. V. https://doi.org/10.25656/01:32150

Eling, V., Heß, I., Schmidt, T. & Smidt, W. (2023). Zum Zusammenhang zwischen dem Führungsverhalten von Kita-Leitungen und der Arbeitszufriedenheit frühpädagogischer Fachkräfte. In R. Schelle, K. Blatter, S. Michl & B. Kalicki (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung: Akteure – Organisationen – Systeme* (S. 96–119). Beltz Juventa.

Fantuzzo, J., Perlman, S., Sproul, F., Minney, A., Perry, M. A. & Li, F. (2012). Making visible teacher reports of their teaching experiences: The early childhood teacher experiences scale. *Psychology in the Schools*, *49*(2), 194–205. https://doi.org/10.1002/pits.20623

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K. & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, *7*(3), 182–195. https://doi.org/10.1111/mbe.12026

Friedrichs-Liesenkötter, H. (2020). Digitalisierung in der frühkindlichen Bildung – von der digitalen Platzvergabe bis zur Medienerziehung und -bildung. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 442–456). Beltz Juventa.

Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D. & Strohmer, J. (2021). Unterstützungspotenziale für multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, *10*(1), 4–15. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000505

Fuchs-Rechlin, K. (2007). *Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW*. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=20671&token=40ac0922c8f828d6e3d95bde1d951219918e3ba7&sdownload=

Gambaro, L., Spieß, K. & Westermaier, F. (2021). Erzieherinnen empfinden vielfache Belastungen und wenig Anerkennung. *DIW Wochenbericht*, *88*(19), 324–332. https://doi.org/10.18723/diw_wb:2021-19-1

García-Carmona, M., Marín, M. D. & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, *22*(1), 189–208. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9

Geene, R., Kliche, T. & Borkowski, S. (2015). *Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung im Setting Kita: Erfolgsabschätzung und Ableitung eines Evaluationskonzepts*. Eine Expertise im Auftrag des Kooperationsverbundes gesundheitsziele.de. Gesellschaft für Versicherungswissenschaft und -gestaltung e. V. https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/15-02_Geene__Kliche_Borkowski_Setting_Kita.pdf

Gessler, A. & Gruber, V. (2022). *Wissenserwerb und Wissenstransfer von Leitungs- und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Empirische Analysen einer bundesweiten Befragung zu Strukturen und Prozessen sowie dem Einfluss der Corona-Pandemie* (WiFF Studien Bd. 38). https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Studie_38_Gessler_Gruber_final.pdf

Gold, Y., Roth, R. A., Wright, C. R. & Michael, W. B. (1991). The relationship of scores on the educators survey, a modified version of the Maslach Burnout Inventory, to three teaching-related variables for a sample of 132 beginning teachers. *Educational and Psychological Measurement*, *51*(2), 429–438. https://doi.org/10.1177/0013164491512017

Grgic, M. (2020). Kollektive Professionalisierungsprozesse in der Frühen Bildung – Entwicklung des Mandats, der Lizenzierung und der beruflichen Mobilität im Zeitraum 1975 bis 2018 in Westdeutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *72*(Sonderheft Berufe und soziale Ungleichheit), 197–227. https://doi.org/10.1007/s11577-020-00667-2

Hall, A. & Leppelmeier, I. (2015). *Erzieherinnen und Erzieher in der Erwerbstätigkeit: ihre Arbeitsbedingungen, Arbeitsbelastungen und die Folgen* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere Nr. 161). Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). https://www.econstor.eu/bitstream/10419/236126/1/bibb-wdp161.pdf

Harrison, M. G., King, R. B. & Wang, H. (2023). Satisfied teachers are good teachers: The association between teacher job satisfaction and instructional quality. *British Educational Research Journal*, *49*(3), 476–498. https://doi.org/10.1002/berj.3851

Hascher, T. & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, *34*, 100411. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411

Hausladen, K., Wolf, K., Burghardt, L. & Anders, Y. (under review). The relationship between the child-staff ratio and process quality in early childhood education institutions explained: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*.

Hausladen, K., Wolf, K., Burghardt, L. & Anders, Y. (2025). *Metaanalyse zum Einfluss des Personalschlüssels auf die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen: Vortrag auf der 12. Fachtagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF)*, Mannheim, Deutschland.

Heber, E., Ebert, D. D., Lehr, D., Cuijpers, P., Berking, M., Nobis, S. & Riper, H. (2017). The benefit of web- and computer-based interventions for stress: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research*, *19*(2), e32. https://doi.org/10.2196/jmir.5774

Hein, L., Högemann, M., Illgen, K.-M., Stattkus, D., Kochon, E., Reibold, M.-G., Eckle, J., Seiwert, L., Beinke, J. H., Knopf, J. & Thomas, O. (2024). ChatGPT als Unterstützung von Lehrkräften – Einordnung, Analyse und Anwendungsbeispiele. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, *61*(2), 449–470. https://doi.org/10.1365/s40702-024-01052-9

Hildebrandt, S., Dehl, T., Zich, K. & Nolting, H.-D. (2023). *Gesundheitsreport 2023: Analyse der Arbeitsunfähigkeiten. Gesundheitsrisiko Personalmangel: Arbeitswelt unter Druck* (Beiträge zur Gesundheitsökonomie und Versorgungsforschung Bd. 44). DAK-Gesundheit. https://caas.content.dak.de/caas/v1/media/34600/data/3bf3cdb115a277d604678cf6e8661d0b/gesundheitsreport2023-ebook.pdf

Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M. M., Ueing, S., Sosnowsky-Waschek, N. & Lüdtke, K. (2023). *Lehrergesundheit: AGIL - das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf* (1. Nachdruck). Schattauer.

Hohensee, E. & Schiemann, S. (2023). *Das Handlungsfeld Lehrkräftegesundheit im Projekt Zukunftszentrum Lehrkräftebildung - Netzwerk (ZZL-Netzwerk): Ergebnisse der Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team* [Poster]. Abschlusstagung des Projekts Zukunftszentrum Lehrkräftebildung - Netzwerk (ZZL-Netzwerk). https://doi.org/10.48548/pubdata-68

House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *The Leadership Quarterly*, *7*(3), 323–352. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(96)90024-7

Hummel, T. G. (2022). *Zusammenarbeit mit Familien als Qualitätsdimension frühkindlicher Bildungseinrichtungen* [Dissertation]. Freie Universität Berlin. https://doi.org/10.17169/REFUBIUM-35464

Hummel, T. G., Cohen, F. & Anders, Y. (2025). Einsatz digitaler Medien in der Elternkommunikation: Nutzungsvielfalt und Zusammenhänge zu Fachkraftmerkmalen. *Frühe Bildung*, *14*(1), 35–43. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000672

Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R. & Maricuțoiu, L. P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *30*(2), 373–396. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8

Jacob, R., Goddard, R., Kim, M., Miller, R. & Goddard, Y. (2015). Exploring the causal impact of the McREL balanced leadership program on leadership, principal efficacy, instructional climate, educator turnover, and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *37*(3), 314–332. https://doi.org/10.3102/0162373714549620

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, *109*(7), 1010–1028. https://doi.org/10.1037/edu0000187

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Jeon, L., Buettner, C. K. & Grant, A. A. (2018). Early childhood teachers' psychological well-being: Exploring potential predictors of depression, stress, and emotional exhaustion. *Early Education and Development*, *29*(1), 53–69. https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806

Jugend- und Familienministerkonferenz & Kultusministerkonferenz (2024). *Fachkräftegewinnung und -sicherung: Handlungsoptionen für eine Verbesserung der beruflichen Qualifizierungsstruktur und der Beschäftigungs- und Entwicklungsperspektiven pädagogischer Kräfte im sozial-/pädagogischen Bereich: Ergebnisse der gemeinsamen JFMK-/KMK-Arbeitsgruppe „Fachkräfte" (Gemeinsamer Beschluss der Jugend- und Familienkonferenz und der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2024).* https://jfmk.de/wp-content/uploads/2025/02/Anlage1-zur-endgueltigen-Ergebnisniederschrift-der-JFMK-KMK-Sitzung-am-13.12.2024.pdf

Jungbauer, J. & Ehlen, S. (2013). *Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern: Ergebnisse einer Fragebogenstudie. Abschlussbericht.* Institut für Gesundheitsforschung und Soziale Psychiatrie (igsp); Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen. https://katho-nrw.de/fileadmin/media/hochschule/Lehrende/Jungbauer_Johannes/Abschlussbericht_Erzieherinnenstudie__1_.pdf

Karidi, M., Schneider, M. & Gutwald, R. (Hrsg.). (2018). *Resilienz: Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19222-8

Kennedy, Y., Flynn, N., O'Brien, E. & Greene, G. (2021). Exploring the impact of Incredible Years Teacher Classroom Management training on teacher psychological outcomes. *Educational Psychology in Practice*, *37*(2), 150–168. https://doi.org/10.1080/02667363.2021.1882944

Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(2), 114–129. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002

Klingbeil, D. A. & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, *33*(4), 501–511. https://doi.org/10.1037/spq0000291

Kluczniok, K. (2018). Pädagogische Qualität im Kindergarten. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 407–427). Waxmann.

Klusemann, S., Rosenkranz, L. & Schütz, J. (2020). *Professionelles Handeln im System: Perspektiven pädagogischer Akteur*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiSKiTA).* Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/doi/10.11586/2020040 https://doi.org/10.11586/2020040

Klusmann, U. (2013). Occupational self-regulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers* (S. 291–308). Springer.

Klusmann, U. (2024). Berufliches Wohlbefinden von Lehrkräften nachhaltig fördern: Warum wir mehr als Achtsamkeitstrainings brauchen. *Die Deutsche Schule*, *116*(4), 395–402. https://doi.org/10.25656/01:32599

Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff, J., Lüdtke, O. & Hamre, B. K. (2022). Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports. *Journal of Educational Psychology*, *114*(6), 1442–1460. https://doi.org/10.1037/edu0000703

Klusmann, U., Aldrup, K., Schmidt, J. & Lüdtke, O. (2021). Is emotional exhaustion only the result of work experiences? A diary study on daily hassles and uplifts in different life domains. *Anxiety, Stress, & Coping*, *34*(2), 173–190. https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1845430

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology: An International Review*, *57*(s1), 127–151. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x

Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *26*(4), 275–290. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078

Klusmann, U. & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf. Psychologie im Schulalltag: Bd. 1*. Hogrefe.

Knauf, H. (2019). Kita 2.0: Potenziale und Risiken von Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *69*(27-28), 36–41.

König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91412-1

Kultusministerkonferenz (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

Kultusministerkonferenz & Jugend- und Familienministerkonferenz (2010). *Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit"*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 14.12.2010. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf

Kungl, M., Gabler, S. & Spangler, G. (2023). Die Bedeutung von Resilienz für die kindliche Entwicklung aus biopsychosozialer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *70*(1), 3–20. https://doi.org/10.2378/peu2023.art02d

Lagemann, M., Bock-Famulla, K. & Dobelmann, N. (2024). *Regelmäßige Überlastung durch personelle Unterbesetzung: Hohes Risiko, dass KiTa-Beschäftige das Berufsfeld verlassen.* https://doi.org/10.11586/2024194

Laine, M., Fellman, D., Waris, O. & Nyman, T. J. (2018). The early effects of external and internal strategies on working memory updating training. *Scientific Reports*, *8*, 4045. https://doi.org/10.1038/s41598-018-22396-5

Lang, S. N., Jeon, L., Sproat, E. B., Brothers, B. E. & Buettner, C. K. (2020). Social emotional learning for teachers (SELF-T): A short-term, online intervention to increase early childhood educators' resilience. *Early Education and Development*, *31*(7), 1112–1132. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1749820

Lattner, K., Otto, A., Strehmel, P. & Borkowski, S. (2022). Fachkräftegesundheit in Kitas in Zeiten von Corona: Was sagt „die Forschung"? *FORUM Jugendhilfe*, *4*, 56–61.

Lattner, K., Strehmel, P., Borkowski, S. & Ulbrich, M.-C. (2025). Neue Herausforderungen der Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen nach der Pandemie – Fachkräftegesundheit im Fokus. *Prävention und Gesundheitsförderung*, *20*(1), 106–110. https://doi.org/10.1007/s11553-023-01095-8

Lauermann, F. & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, *45*, 9–19. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006

Lee, M.-H. & Tsai, C.-C. (2010). Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, *38*(1), 1–21. https://doi.org/10.1007/s11251-008-9075-4

Lepore, C. E. (2016). *The prevention of preschool teacher stress: Using mixed methods to examine the impact of reflective supervision* [Dissertation]. University of California, Santa Barbara. https://escholarship.org/content/qt120275rx/qt120275rx_noSplash_458d907b41ed31e80eeb32b64072ad68.pdf

MacKinnon, A. L., Silang, K., Penner, K., Zalewski, M., Tomfohr-Madsen, L. & Roos, L. E. (2022). Promoting mental health in parents of young children using eHealth interventions: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *25*(3), 413–434. https://doi.org/10.1007/s10567-022-00385-5

Maier-Höfer, C. (2015). Attitude and passion: becoming a teacher in early childhood education and care. *Early Years*, *35*(4), 366–380. https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1104651

Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Hrsg.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (S. 295–303). Cambridge University Press.

Masten, A. S. & O'Dougherty Wright, M. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In J. W. Reich & Zautra, A.J., Hall, J.S. (Hrsg.), *Handbook of adult resilience* (S. 213–237). The Guilford Press.

McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997009

McLean, L. & Connor, C. M. (2018). Relations between third grade teachers' depressive symptoms and their feedback to students, with implications for student mathematics achievement. *School Psychology Quarterly*, *33*(2), 272–282. https://doi.org/10.1037/spq0000225

Meiner-Teubner, C., Föhles, J., Schößler, S., Trixa, J., Gerth, M. & Rauschenbach, T. (2025 im Erscheinen). *Plätze. Personal. Finanzen: Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2035. Teil 2: Ganztägige Angebote für Kinder im Grundschulalter.* Technische Universität Dortmund; Deutsches Jugendinstitut e. V.

Meyer, N. & Alsago, E. (2023). Arbeiten am Limit: Die veränderte Soziale Arbeit am Ende der Coronapandemie. *Soziale Arbeit: Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete*, *72*(7), 242–249. https://doi.org/10.5771/0490-1606-2023-7-242

Morris, D. B., Usher, E. L. & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: a critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, *29*(4), 795–833. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y

Naghieh, A., Montgomery, P., Bonell, C. P., Thompson, M. & Aber, J. L. (2015). Organisational interventions for improving wellbeing and reducing work-related stress in teachers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, *4*(4), CD010306. https://doi.org/10.1002/14651858.CD010306.pub2

Nürnberg, C. (2018). *Kita-Alltag zwischen Belastung und Erfüllung. Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Gruppenkräften und Kita-Leitungen: Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF Studien Bd. 31). Deutsches Jugendinstitut e. V. https://doi.org/10.25656/01:28507

Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M. & Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*, *33*(4), 1779–1808. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x

Olszenka, N., Schößler, S., Meiner-Teubner, C. & Rauschenbach, T. (2024). Was ist mit den Geburten los? Neue Entwicklungen und ihre Folgen für die Kitas. *KomDat Jugendhilfe*, *27*(3/24), 17–26. https://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/76_KomDat_3_24_Erratum.pdf

Opp, G., Fingerle, M. & Suess, G. (Hrsg.). (2024). *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (5. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.

Oppermann, E., Hummel, T. G. & Anders, Y. (2025). Psychische Gesundheit in der Kita: Die Rolle von Leadership und Teamklima für das Belastungserleben frühpädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.* Vorab-Onlinepublikation. https://doi.org/10.1007/s11618-025-01353-9

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *TALIS Starting Strong 2018 Database* [Datensatz]. https://www.oecd.org/en/data/datasets/TALIS-Starting-Strong-Database.html

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Building a high-quality early childhood education and care workforce: Further results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en

Otto, S. (2022). *Belastungen von Studierenden der Kindheitspädagogik in der Berufspraxis* (IU Discussion Papers - Sozialwissenschaften Nr. 6). IU Internationale Hochschule. https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-20230109085940048870 94

Palmer, D. (2011). Sources of efficacy information in an inservice program for elementary teachers. *Science Education*, *95*(4), 577–600. https://doi.org/10.1002/sce.20434

Peperkorn, M., Beckmann, T., Knabbe, A., Ehmke, T. & Paulus, P. (2021). Umgang mit beruflichen Belastungen: Evaluation fallbasierter Lernbausteine für angehende Lehrkräfte. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, *4*(1), 118–134. https://doi.org/10.11576/hlz-3143

Pfeifer, R. (2020). Erfolgreiches Coaching für Lehrer/innen zur Förderung der Beziehungskompetenz – das „Freiburger Modell" unter der Lupe: Eine qualitative Studie zu Wirkfaktoren, Transferleistung und Schlüsselmomenten einer Maßnahme zu Förderung und Erhalt der Lehrer/innen-Gesundheit. *Lehren & lernen*, *46*(8/9), 39–47.

Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M. & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, *10*(2), 49–88. https://doi.org/10.1177/1529100610381908

Poyner, N. B. (2016). *Factors that contribute to resilience of early care and education teachers*, Walden Dissertations and Doctoral Studies. 2620. https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/2620/

Reichert-Garschhammer, E., Knoll, S., Helm, J., Holand, G., Lorenz, S., Möncke, U. & Oeltjendiers, L. (2021). *KitaApps: Apps und Softwarelösungen für mittelbare pädagogische Aufgaben in der Kita.* IFP-Staatsinstitut für Frühpädagogik. https://orientierungslust.de/wp-content/uploads/2021/09/kita-apps_ifp-expertise_2021.pdf

Reinfelder, E.-C. (2019). Supervisionsprozesse am Beispiel von Kindertagesstätten: Belastungserleben, Psychodynamik und emotionale Anteile der beruflichen Rolle. In E.-C. Reinfelder, R. Jahn & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Supervision und psychische Gesundheit: Reflexive Interventionen und Weiterentwicklungen des betrieblichen Gesundheitsmanagements* (S. 109–123). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22193-5_7

Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte: Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen.* Robert Bosch Stiftung. https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/deutsches-schulbarometer-befragung-lehrkraefte-2024

Roeser, R. W., Mashburn, A. J., Skinner, E. A., Choles, J. R., Taylor, C., Rickert, N. P., Pinela, C., Robbeloth, J., Saxton, E., Weiss, E., Cullen, M. & Sorenson, J. (2022). Mindfulness training improves middle school teachers' occupational health, well-being, and interactions with students in their most stressful classrooms. *Journal of Educational Psychology*, *114*(2), 408–425. https://doi.org/10.1037/edu0000675

Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Willensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C. & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, *105*(3), 787–804. https://doi.org/10.1037/a0032093

Roeser, R. W., Skinner, E. A., Beers, J. & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 167–173. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x

Roloff, J., Kirstges, J., Grund, S. & Klusmann, U. (2022). How strongly is personality associated with burnout among teachers? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *34*(3), 1613–1650. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09672-7

Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2023). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne* (3., erw. und aktual. Aufl.). Kohlhammer.

Rönnau-Böse, M., Fröhlich-Gildhoff, K., Bengel, J. & Lyssenko, L. (2022). *Resilienz und Schutzfaktoren*. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i101-2.0

Rothland, M. & Klusmann, U. (2023). Belastung und Beanspruchung im Lehrer:innenberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in: Ein Studienbuch* (2., aktual. und erw. Aufl., S. 406–433). Waxmann.

Rudow, B. (2004). *Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen: Forschungsbericht im Auftrag der GEW Baden-Württemberg.* Institut für Gesundheit und Organisation (IGO) Mannheim & Mühlhausen/Thür. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=20670&token=b0e3874f6b9502f6aa424eab95b14628ec1aa43c&sdownload=

Rudow, B., Fischer, B. & Püttmann, C. (2021). Arbeitszufriedenheit von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Forschungsstand, methodische Anforderungen und Perspektiven. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, *19*(4), 381–396. https://doi.org/10.3262/ZFSP2104381

Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms? *Early Childhood Research Quarterly*, *42*, 280–290. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.009

Scherer, R., Siddiq, F. & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, *128*, 13–35. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009

Scheuch, K., Haufe, E. & Seibt, R. (2015). Teachers' health. *Deutsches Ärzteblatt International*, *112*(20), 347–356. https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347

Schönfeld, G. & Behringer, F. (2017). Betriebliche Weiterbildung. In J. Schrader, H. Kuper, F. Behringer & F. Bilger (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 56–73). wbv Publikation.

Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M., Nicko, O. & Pirker, J. (2014). *AQUA - Arbeitsplatz und Qualität in Kitas: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung.* Staatsinstitut für Frühpädagogik. http://www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA_Endbericht.pdf

Schulze-Hagenest, T., Carstensen, B., Weber, K., Jansen, T., Meyer, J., Köller, O. & Klusmann, U. (2023). Teachers' emotional exhaustion and job satisfaction: How much does the school context matter? *Teaching and Teacher Education*, *136*, 104360. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104360

Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496–510). Waxmann.

Seibt, R. & Kreuzfeld, S. (2021). Influence of work-related and personal characteristics on the burnout risk among full- and part-time teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(4), 1535. https://doi.org/10.3390/ijerph18041535

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, *1*(1), 27–41. https://doi.org/10.1037//1076-8998.1.1.27

Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Poskiparta, E. & Nurmi, J.-E. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education and Development*, *24*(6), 877–897. https://doi.org/10.1080/10409289.2013.745183

Sinn-Behrendt, A., Sica, L., Bopp, V., Bruder, R., Brehmen, M., Groneberg, D., Burford, E.-M., Schreiber, P., Weber, B. & Ellegast, R. (2015). *Projekt ErgoKiTa - Prävention von Muskel-Skelett-Belastungen bei Erzieherinnen und Erziehern in Kindertageseinrichtungen* (IFA-Report 2/2015). https://publikationen.dguv.de/widgets/pdf/download/article/3012

Siraj, I., Melhuish, E., Howard, S. J., Neilsen-Hewett, C., Kingston, D., Rosnay, M. de, Huang, R., Gardiner, J. & Luu, B. (2022). Improving quality of teaching and child development: A randomised controlled trial of the leadership for learning intervention in preschools. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1092284. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1092284

Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2006). *Effective leadership in the early years sector: The ELEYS study*. University of London, Institute of Education.

Sommer, D., Kuhn, D. & Blaschka, A. (2017). Gesundheitsförderung in Bildungseinrichtungen: Schwerpunkt Schulen und Kitas. In G. Faller (Hrsg.), *Lehrbuch Betriebliche Gesundheitsförderung* (3., vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 381–390). Hogrefe.

Soucek, R., Ziegler, M., Schlett, C. & Pauls, N. (2016). Resilienz im Arbeitsleben – Eine inhaltliche Differenzierung von Resilienz auf den Ebenen von Individuen, Teams und Organisationen. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, *47*(2), 131–137. https://doi.org/10.1007/s11612-016-0314-x

Soucek, R., Ziegler, M., Schlett, C. & Pauls, N. (2018). Achtsamkeit im organisationalen Kontext: Der Einfluss individueller und organisationaler Achtsamkeit auf resilientes Verhalten, psychische Gesundheit und Arbeitsengagement. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, *49*(2), 129–138. https://doi.org/10.1007/s11612-018-0412-z

Stacheder, M., Oppermann, E. & Anders, Y. (eingereicht). Elterlicher Stress und Interaktionsqualität: Welche Rolle spielt Empathie?

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022a). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.* https://doi.org/10.25656/01:25542

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022b). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.* https://doi.org/10.25656/01:25273

Strehmel, P. (2020). Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter führen: Personalmanagement. In P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln: Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (2., aktual. Aufl., S. 136–195). Kohlhammer.

Strehmel, P. & Viernickel, S. (2022). *Bundesweite Standards zur Betreuungsrelation in der Kindertagesbetreuung: Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/AG_Fr%C3%BChe_Bildung_Bericht/Expertise_Betreuungsrelation_Strehmel___Viernickel_2023_BF.pdf

Susman-Stillman, A., Lim, S., Meuwissen, A. & Watson, C. (2020). Reflective supervision/consultation and early childhood professionals' well-being: A qualitative analysis of supervisors' perspectives. *Early Education and Development*, *31*(7), 1151–1168. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1793654

Syvänen, A., Mäkiniemi, J.-P., Syrjä, S., Heikkilä-Tammi, K. & Viteli, J. (2016). When does the educational use of ICT become a source of technostress for Finnish teachers? *Seminar.Net*, *12*(2). https://doi.org/10.7577/seminar.2281

Tagesschau (20. August 2024). *Kita-Personal ist überdurchschnittlich oft krank*. https://www.tagesschau.de/wirtschaft/arbeitsmarkt/kita-personal-krank-100.html

Techniker Krankenkasse (2023). *Gesundheitsreport: Arbeitsunfähigkeiten*. https://www.tk.de/resource/blob/2146912/2b567e5b3689d8a536d1bdc5c95513b2/gesundheitsreport-au-2023-data.pdf

Techniker Krankenkasse (2025). *TK-Fehlzeitentool*. https://fehlzeitentool.tk.de/

Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education*, *52*(2), 302–312. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.08.006

Theisen, C. (2017). Einmündungsmanagement und Berufsübergang der Absolvent(inn)en. In K. Fuchs-Rechlin, G. Kammermeyer, S. Roux & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach Ausbildung und Studium?* (S. 125–150). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15023-5_7

Trauernicht, M., Anders, Y., Oppermann, E. & Klusmann, U. (2023). Early childhood educators' emotional exhaustion and the frequency of educational activities in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, *31*(6), 1016–1032. https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2217485

Trauernicht, M., Besser, N. & Anders, Y. (2022). Burnout in der Kita und der Zusammenhang zu Aspekten der Arbeitszufriedenheit. *Frühe Bildung*, *11*(2), 85–93. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000566

Trauernicht, M., Oppermann, E., Klusmann, U. & Anders, Y. (2021). Burnout undermines empathising: do induced burnout symptoms impair cognitive and affective empathy? *Cognition and Emotion*, *35*(1), 185–192. https://doi.org/10.1080/02699931.2020.1806041

Ulferts, H., Wolf, K. M. & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development*, *90*(5), 1474–1489. https://doi.org/10.1111/cdev.13296

Urban, M., Vandenbroeck, M., van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care: Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, *47*(4), 508–526. https://vbjk.be/storage/files/f55971c5-69b1-4544-8e38-62fbfc32ac40/european-journal-of-education-2012-towards-competent-systems-in-early-childhood-education-and-care-implications-for-poli.pdf

van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., de Witte, H. & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, *22*(3), 277–294. https://doi.org/10.1080/02678370802393672

van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., Quittre, V. & Lafontaine, D. (2021). Does the school context really matter for teacher burnout? Review of existing multilevel teacher burnout research and results from the teaching and learning international survey 2018 in the flemish- and french-speaking communities of Belgium. *Educational Researcher*, *50*(5), 290–305. https://doi.org/10.3102/0013189X21992361

Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, *23*(3), 263–280. https://doi.org/10.1037/a0032359

Vatou, A., Gregoriadis, A., Tsigilis, N. & Grammatikopoulos, V. (2020). Patterns of teacher-child relationships quality: Young children's perspectives. *Journal of Early Childhood Education Research*, *9*(2), 498–521.

Vatou, A., Michael, D., Manolitsis, G., Mouzaki, A., Evangelou-Tsitiridou, M., Kypriotaki, M., Oikonomidis, V., Vrasidas, C., Charalambous, V. & Grammatikopoulos, V. (2025). Examining the effects of an intervention program on early childhood teachers' sense of wellbeing and burnout. *Early Years*, 1–17. https://doi.org/10.1080/09575146.2025.2552412

Viernickel, S. (2021). Die empirisch gestützte Identifikation struktureller Qualitätsmerkmale und Standards in Institutionen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. In O. Bilgi, G. Blaschke-Nacak, J. Durand, T. Schmidt, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), *„Qualität" revisited: Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 116–132). Beltz Juventa.

Viernickel, S. & Fuchs-Rechlin, K. (2016). Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen: Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3., korr. Aufl., S. 11–130). Herder.

Viernickel, S. & Voss, A. (2013). *STEGE - Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen: Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=20674&token=9d0413d1612a043e64cd74e9e71d51fccefd13ec&sdownload=

Viernickel, S., Voss, A., Mauz, E. & Schumann, M. (2014). *Gesundheit am Arbeitsplatz Kita: Ressourcen stärken, Belastungen mindern*. https://www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/praevention_in_nrw/praevention_nrw__55.pdf

Viernickel, S. & Weßels, H. (2020). Ressourcen und Belastungen frühpädagogischer Fachkräfte: Ein Vergleich der Arbeitsfelder Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege. *Frühe Bildung*, *9*(2), 81–90. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000472

Vo, D. T. & Allen, K.-A. (2022). A systematic review of school-based positive psychology interventions to foster teacher wellbeing. *Teachers and Teaching*, *28*(8), 964–999. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2137138

von der Embse, N., Ryan, S. V., Gibbs, T. & Mankin, A. (2019). Teacher stress interventions: A systematic review. *Psychology in the Schools*, *56*(8), 1328–1343. https://doi.org/10.1002/pits.22279

von Suchodoletz, A., Jamil, F. M., Larsen, R. A. & Hamre, B. K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, *75*, 278–289. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.009

Vonneilich, N. & Franzkowiak, P. (2022). Soziale Unterstützung. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden.* https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i110-3.0

Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S. & Klusmann, U. (2023). Satisfied and high performing? A meta-analysis and systematic review of the correlates of teachers' job satisfaction. *Educational Psychology Review*, *35*(4), 114. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09831-4

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*. Beltz.

Wissenschaftliches Institut der AOK (2020, 21. Dezember). *Krankschreibungen wegen Covid-19: Erziehungs- und Gesundheitsberufe am stärksten betroffen* [Pressemitteilung]. https://www.wido.de/fileadmin/Dateien/Dokumente/News/Pressemitteilungen/2020/wido_pra_pm_krankschreibungen_wegen_covid-19_211220.pdf

Wissenschaftliches Institut der AOK (2023, 16. März). *Post-Covid-Erkrankungen: Wenige Betroffene, aber lange Ausfallzeiten* [Pressemitteilung]. https://www.wido.de/fileadmin/Dateien/Dokumente/News/Pressemitteilungen/2023/wido_bgf_au-daten_covid_und_post-Covid_final_0323.pdf

Wu, S., Li, J., Wang, M., Wang, Z. & Li, H. (2006). Intervention on occupational stress among teachers in the middle schools in China. *Stress and Health*, *22*(5), 329–336. https://doi.org/10.1002/smi.1108

Zarate, K., Maggin, D. M. & Passmore, A. (2019). Meta-analysis of mindfulness training on teacher well-being. *Psychology in the Schools*, *56*(10), 1700–1715. https://doi.org/10.1002/pits.22308

Züchner, I., Schmidt, T. & Bröring, M. (2017). Berufliche Platzierung und Beschäftigungsbedingungen von Erzieher(inne)n und Kindheitspädagog(inn)en nach Ausbildung bzw. Studium. In K. Fuchs-Rechlin, G. Kammermeyer, S. Roux & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach Ausbildung und Studium?* (S. 151–178). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15023-5_8

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell zum Zusammenspiel systemischer, organisationaler und individueller Faktoren in der frühen Bildung 12

Abbildung 2: Übersicht über berufstypische, individuelle, organisationale und systemische Anforderungen und Ressourcen 16

Abbildung 3: Übersicht über individuelle, organisationale und systemische Ansätze zur Förderung von Gesundheit und Resilienz 31

Die vorliegende Stellungnahme wurde von den Mitgliedern der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission im November 2025 verabschiedet.

Stellungnahmen beziehen sich auf eine aktuelle Frage und enthalten Empfehlungen für eine eher kurz- und mittelfristige Umsetzung.

Weitere Informationen zu den Formaten der SWK finden Sie hier.

Während der redaktionellen Überarbeitung dieses Textes wurde Mistral Large (KI) genutzt, um die Sprache und die Lesbarkeit zu verbessern. Nach der Verwendung dieser Werkzeuge haben die Autor:innen den Inhalt überarbeitet und übernehmen die volle Verantwortung für den Inhalt.

Mitwirkende

Unter Mitarbeit von:

Prof. Dr. Franziska Cohen (Pädagogische Hochschule Freiburg), Prof. Dr. Tina Friederich (Katholische Stiftungshochschule München), Prof. Dr. Uta Klusmann (Humboldt-Universität zu Berlin), Prof. Dr. Simone Lehrl (Pädagogische Hochschule Weingarten), Prof. Dr. Maike Rönnau-Böse (Evangelische Hochschule Freiburg)

Mitarbeiter:innen aus der Geschäftsstelle der SWK:

Dr. Karin Guill, Dr. Christiane Schöneberger, Dr. Judith Schulte

Impressum

Herausgeber

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)

Geschäftsstelle

Graurheindorfer Str. 157
53117 Bonn

Tel. 0228 501 700

info@swk.kmk.org

www.swk-bildung.org

Die Veröffentlichungen der SWK stehen auf den Seiten der SWK zum Download zur Verfügung

Zitationsvorschlag:
Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2025): *Gesunde Fachkräfte, gute Bildung: Personal und Qualität in der frühen Bildung sichern*. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. https://doi.org/10.25656/01:34300

© Geschäftsstelle der SWK, Bonn 2025

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) ist ein unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).

www.swk-bildung.org