



*nifbe-Online-Text # 3*

***Im Alltag Hürden nehmen***  
***Selbstkompetenzerleben von***  
***elementarpädagogischen Fachkräften***  
***Inga Doll / Meike Sauerhering***  
***Michalea Kruse-Heine / Miriam Lotze***

## Studiensteckbrief:

<b>Institut:</b>	Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe)
<b>Methode:</b>	Fragebogenerhebung, standardisiert, überwiegend intervallskaliert
<b>Stichprobe:</b>	n = 981
<b>Mitarbeiterinnen:</b>	Inga Doll, M.A.; Meike Sauerhering M.A.; Michaela Kruse- Heine M.A.; Miriam Lotze M.A.

## Inhalt

1.	Einleitung .....	3
2.	Ziel, Feldzugang und Stichprobe .....	4
3.	Selbstkompetenz – theoretische Grundlegung.....	5
4.	Beziehung – Bedingung für gelingende Selbstkompetenzförderung.....	6
5.	Darstellung der Ergebnisse: .....	7
	5.1 Pädagoginnen gelingt der Zugriff auf die eigene Selbstkompetenz .....	7
	5.2 Theoretische Grundlegung – Zusammenhang von Professionalität und Selbstkompetenz (-förderung).....	10
	5.3 Elementarpädagoginnen orientieren sich an den Bedürfnissen der Kinder .....	11
	5.4 Pädagoginnen gelingt die Förderung der Selbstkompetenz von Kindern .....	13
	5.5 Elementarpädagoginnen weisen eine sehr hohe Berufszufriedenheit auf.....	16
	5.6 Entwicklungsfortschritte der Kinder sind eine wichtige Motivationsquelle für die Befragten.....	17
	5.7 Fachkräfte in Kita und Krippe fühlen sich mehr belastet als Fachkräfte in der Kindertagespflege .....	19
	5.8 Vielfach erschweren die Rahmenbedingungen die Gestaltung der pädagogischen Praxis .....	20
	5.9 Pädagoginnen können sich auf sich selbst verlassen und erfahren Rückhalt durch ihr privates Umfeld sowie Unterstützung durch den Austausch mit Kolleginnen .....	22
6.	Zusammenfassung und Ausblick.....	24
7.	Literatur.....	27
8.	Anhang.....	29
	Methodische Anlage der Studie und Stichprobenbeschreibung .....	29

## 1. Einleitung

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie „Im Alltag Hürden nehmen“ bildet die Annahme, dass Selbstkompetenz als Basis für die Entfaltung von Begabungen zu betrachten ist. Komponenten von Selbstkompetenz sind beispielsweise Selbstmotivation, Selbstberuhigung, Selbstwahrnehmung sowie emotionale Ausdrucksfähigkeit. Die Grundlagen von Selbstkompetenz werden in der frühen Kindheit gelegt und im Laufe des Lebens weiter ausgebaut. So ist Selbstkompetenz als Teil der Persönlichkeitsentwicklung in der gesamten Bildungsbiographie wirksam. Damit kann es als Aufgabe von Pädagoginnen<sup>1</sup> verstanden werden, durch Selbstkompetenzförderung Kinder in ihrer (Persönlichkeits-)Entwicklung zu unterstützen. Zentral ist hierbei die professionelle pädagogische Beziehung. Damit Beziehungsgestaltung gelingen kann, benötigen Pädagoginnen eine gute Selbstwahrnehmung, denn diese ist eng mit Empathiefähigkeit verbunden. Sie ist gekoppelt an das ‚Prinzip der Feinfühligkeit‘ (Ainsworth, 1969; 2003) und gilt als Voraussetzung für die Gestaltung von tragfähigen Erzieherinnen-Kind-Bindungen. Bedürfnisse und Begabungen von Kindern können auf dieser Basis wahrgenommen, entdeckt und gefördert werden. Gelingt es der Pädagogin, eigene Bedürfnisse verbunden mit einer guten Selbstwahrnehmung in ihr Handeln zu integrieren, wird die Beziehung zu den Kindern gestärkt (Künne & Kuhl, 2014b). Neben der Beziehungsgestaltung kann über die Gestaltung der Lernumgebung an den Fähigkeiten und Potentialen des Kindes angeknüpft werden, so dass ein Kind sich angemessen herausgefordert fühlen und als selbstwirksam erfahren kann. Dieses unterstützt seine Selbstkompetenzentwicklung.

Studien zeigen, dass pädagogische Fachkräfte über ein hohes Maß an persönlichem Engagement, Wissen und Können verfügen (Schneewind, Föhring & Chiles, 2011). Belastungen, hohe Anforderungen und Stress beeinträchtigen jedoch die professionelle Handlungsfähigkeit, weil sie den Zugriff auf das persönliche Erfahrungs- und Wissensrepertoire (Selbstzugang) erschweren. Zudem werden unter belastenden Bedingungen die Möglichkeiten zur Beziehungspflege eingeschränkt (Bönsch, 2001). Selbstkompetenz auf Seiten pädagogischer Fachkräfte kann hier entgegenwirken, da sie die negativen Auswirkungen von Stress und Belastungen abmildert. Auch trägt sie dazu bei, dass Pädagoginnen ihren Selbstzugang und darüber auch die feinfühlige Wahrnehmung und Unterstützung der Kinder aufrecht erhalten können. So kann die professionelle Handlungsfähigkeit erhalten bleiben.

Im Folgenden werden die Ergebnisse einer weitgehend standardisierten Fragebogenerhebung dargestellt. Diese zielte darauf ab, das Konstrukt Selbstkompetenz mit Erfahrungswissen von Fachkräften aus der elementarpädagogischen Praxis anzufüllen. Auf diese Weise kann einerseits eine Verbindung zu alltagsnahen Handlungsvollzügen hergestellt werden, andererseits können einige Wirkzusammenhänge hinterfragt sowie Forschungsdesiderate herausgearbeitet werden. Die Ergebnisse der Erhebung werden eingebettet in theoretische

---

<sup>1</sup> Zur besseren Lesbarkeit und da in elementarpädagogischen Berufsfeldern deutlich mehr Frauen als Männer beschäftigt sind, wird in dieser Veröffentlichung lediglich die weibliche Form verwendet.

Bezugsrahmen dargestellt. Begonnen werden die Kapitel mit einem theoretischen Einstieg, um die Reichweite und Zielrichtung der jeweiligen Fragestellung zu erläutern. Anschließend werden die Befunde dargestellt und eingeordnet.

## 2. Ziel, Feldzugang und Stichprobe

Die Zielgruppe dieser Erhebung bildete pädagogisches Fachpersonal aus Kindertagespflege, Krippe, Kita und Hort in Niedersachsen. Die Studie zielte darauf festzustellen, auf welche Selbstkompetenzen Pädagoginnen ihrer Selbsteinschätzung nach zurückgreifen können und darauf, wo sie Schwierigkeiten sehen. Es wurde das subjektive Kompetenzzempfinden der Fachkräfte erhoben, um daraus Rückschlüsse auf ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu ziehen. Außerdem wurde erhoben, welche Komponenten von Selbstkompetenz sie bei der Förderung von Kindern in den Fokus nehmen. Das Datenmaterial wurde auf mögliche Zusammenhänge zwischen der Selbstkompetenz der pädagogischen Fachkraft und der Selbstkompetenzförderung der Kinder überprüft.

Für die Erhebung wurde ein quantitativer Forschungsansatz gewählt: Ein Fragebogen mit standardisierten, überwiegend intervallskalierten Fragen wurde online gestellt. Zudem wurde der Link zur Befragung über einen niedersachsenweiten ‚Kita-Verteiler‘ sowie einem ‚Fachberatungs-Verteiler‘ versendet und auf einer Vielzahl einschlägiger Homepages veröffentlicht. Nach Güteprüfung und Bereinigung der Daten wurden für die Standardauswertung vor allem Häufigkeiten und Mittelwerte berechnet. Darüber hinaus wurden Kreuztabellen und Mittelwertvergleiche erstellt und gegebenenfalls multivariate Analysen ergänzt.

Insgesamt<sup>2</sup> nahmen überwiegend berufserfahrene Pädagoginnen mittleren Alters an der Studie teil. Nach Bereinigung der Daten standen für die Auswertung 981 Fragebögen zur Verfügung. Vor allem pädagogische Fachkräfte aus Kita (435; 44,3%) und Kindertagespflege (422; 43%) haben an der Befragung teilgenommen. Außerdem beteiligten sich Mitarbeiterinnen aus Krippe (179; 18,2%) und Hort (41; 4,2%).<sup>3</sup> Die größte Gruppe der Befragten ist zwischen 31 und 50 Jahren alt (569; 58,2%). Über 50 Jahre alt sind 298 (30,5%) der Befragten, unter 30 Jahren sind 110 (11,3%) Befragte; zudem sind 266 Personen (27,2%) zwischen 51 und 60 Jahren alt. Die Befragten verfügen insgesamt über langjährige Berufserfahrung (über 20 Jahre Berufserfahrung haben 298 (30,7%), 4-10 Jahre 255 (26,3%), 10-20 Jahre 238 (24,5%), unter 3 Jahren 179 (18,4%)). Teilgenommen haben 932 (97,1%) weibliche und 28 (2,9%) männliche Fachkräfte. Von den teilnehmenden Personen aus der Kita/Krippe üben 299 (57,7%) eine Leitungsfunktion aus, 149 (28,8%) arbeiten als Gruppenleitung und als Zweitkraft sind 83 (16,0%) der Befragten tätig. Da die Struktur der Kindertagespflege keine Leitung vorsieht, wurden keine diesbezüglichen Daten erhoben.

---

<sup>2</sup> Eine umfassende Beschreibung der Stichprobe befindet sich am Ende des Dokuments.

<sup>3</sup> Mehrfachnennungen möglich.

Der größte Anteil der Befragten (394; 41%) verfügt über eine Vollzeitbeschäftigung. 246 (25,6%) Personen arbeiten 75% bis 99% der vollen wöchentlichen Arbeitszeit, 169 (17,6%) Personen arbeiten im Umfang von 50% bis 74%; 100 (10,4%) der Befragten arbeiten zwischen 25% und 49%, weniger als eine viertel Stelle sind 53 (5,5%) Befragte beschäftigt.

### 3. Selbstkompetenz – theoretische Grundlegung

Selbstkompetent zu sein bedeutet, auf die Fähigkeiten zurückgreifen zu können, die benötigt werden, um in sich verändernden und herausfordernden Situationen motiviert und aktiv gestaltend handeln zu können. Dabei hängt dieses maßgeblich davon ab, wie Emotionen und Wissen miteinander verbunden werden können. Selbstkompetenzen lassen sich nach Kuhl (2001) vor allem in vier Bereiche kategorisieren: Selbstregulation, Selbstkontrolle, Willensbahnung und Selbstzugang. Zu jedem Bereich gehören jeweils unterstützende Kompetenzen. Beispielsweise braucht es zur Selbstregulation die Selbstbestimmung im Sinne von Wahl- und Handlungsfreiheit und die Selbstmotivierung, um sich auch bei Desinteresse zu überwinden, Energie für Handlungen aufzubringen. Dazu gehört auch die Selbstberuhigung, die es in stressigen Momenten ermöglicht, gelassen zu bleiben und die Übersicht zu bewahren (Kuhl, 2001).

Um das Konstrukt Selbstkompetenz greifen zu können, werden in Anlehnung an die PSI-Theorie (Persönlichkeits-System-Interaktionentheorie (Kuhl, 2001; 2010)) zwei psychische Partnersysteme zur Erklärung benötigt: Das SELBST und das ICH. Das SELBST lässt sich als eine Art Archiv aller eigenen Erfahrungen beschreiben, welches unter anderem Sorgen, Wünsche, Ängste, Träume und Ideen beheimatet. Es wird der rechten Hirnhälfte zugeschrieben. Das SELBST ermöglicht es, kompetent und intuitiv mit herausfordernden Situationen umzugehen. Dabei hat es einen Mitspieler – das ICH. Dieses System ist linkshemisphärisch angeordnet und ein bewusstes und kognitives System. Anhand des ICHs können Ziele klar formuliert und umgesetzt werden. Auch eine Fokussierung auf eine bestimmte Sache oder Idee wird durch dieses System möglich und es befähigt zu logischem, sequenziellem Denken. Bestenfalls arbeiten die beiden Systeme SELBST und ICH eng zusammen. Hierdurch kann ein Mensch ganzheitlich handeln, das heißt, dass sein Verstand und seine Intuition miteinander verbunden sind, um damit bestmögliche (Handlungs-)Entscheidungen zu treffen und Ziele zu entwickeln. Werden Situationen hingegen als Überforderung empfunden, ist die Wechselbeziehung zwischen dem ICH und dem SELBST unzureichend. Denken und Handeln sind dann sehr durch das ICH geprägt. Es kann zu Schwarz/Weiß-Denken kommen, Empfindungen von Bedrohung hervorrufen oder zu Verhalten führen, welches sich an Kampf- und Fluchtstrategien orientiert. Schlimmstenfalls ist dann ein der Situation angemessenes Handeln nicht mehr möglich. Es kann nicht mehr auf die Breite der Handlungsmöglichkeiten zurückgegriffen werden. An dieser Stelle kommt der Integrativen Kompetenz eine wichtige Funktion zu. Sie ermöglicht es, Widersprüche auszuhalten und letztendlich auch in das SELBST zu integrieren. Unterschiedliche Wahrnehmungen können durch eine parallele Verarbeitung aufgenommen und

integriert werden. Eine Person kann beispielsweise in einer Situation als unangenehm wahrgenommen werden, insgesamt aber sympathisch sein. Zudem ermöglicht die Integrative Kompetenz eigene Bedürfnisse sowie Möglichkeiten, Erwartungen und Bedürfnisse der Menschen im sozialen und kulturellen Umfeld zu berücksichtigen (Künne & Sauerhering, 2012). Dazu gehört es auch, sich in die Sicht einer anderen Person einzufühlen, was eine wichtige Grundlage von Beziehungsarbeit im pädagogischen Kontext ist.

#### **4. Beziehung – Bedingung für gelingende Selbstkompetenzförderung**

Unterstützende professionelle pädagogische Beziehungen sind in Anlehnung an Rogers (1984) geprägt durch Wertschätzung, Empathie und Authentizität. Die grundsätzliche Anerkennung der Person des Kindes, unabhängig von der Bewertung seines Verhaltens, vermittelt ihm die Erfahrung, in seiner Einzigartigkeit respektiert zu werden. Hierdurch kann ein Kind (Selbst-)Vertrauen im Sinne von „Ich bin gut, so wie ich bin“ entwickeln. „Solange – in einer gelungenen Beziehung das Selbst einer Person aktiviert ist, werden alle Prozesse, die in der Beziehung angeregt werden (z.B. Trost oder Ermutigung), als positive Erfahrung in das Selbst integriert und unterstützen dort die Selbstkompetenzen.“ (Künne & Kuhl, 2014a, S. 28). Das Kind kann lernen, die eigenen Gefühle zu regulieren, Ziele zu entwickeln und zu verfolgen. Beruhigung oder Ermutigung kann dann langfristig wirken und auch in neuen herausfordernden Situationen zur Verfügung stehen. Kinder können auf diese Weise die Fähigkeit entwickeln, Selbstkompetenzen ohne Einfluss von außen zu aktivieren. Kontraproduktiv wirken sich Rückmeldungen in Form von zu schnellem Loben, Ablenken und Herunterspielen von Gefühlen aus, da dieses nicht von Wertschätzung zeugt. Fehlt die persönliche Bedeutsamkeit des Feedbacks für das Kind, wird damit im schlimmsten Fall die Möglichkeit versperrt, Erfahrungen nachhaltig im SELBST abzuspeichern. Entsprechend sind Beziehungserfahrungen in unterschiedlichsten Zusammenhängen besonders wichtig für die Entwicklung der eigenen Selbstkompetenz. Mit Blick auf die Kinder geht es nicht darum, ihnen schwierige Situationen zu ersparen, sondern ihnen Herausforderungen so zuzumuten, dass sie in der Lage sind, diese zu meistern. Kinder benötigen selbstkompetente Pädagoginnen als Vorbilder.

Im pädagogischen Setting zeichnet sich selbstkompetentes Handeln unter anderem dadurch aus, dass Fachkräfte auch unter Druck auf eigene Erfahrungs- und Wissensbestände zurückgreifen und prompt angemessen reagieren können. In Verschränkung mit einer professionellen Beziehungsgestaltung ist ein weiteres wichtiges Element der Selbstkompetenzförderung die Gestaltung der Lernumgebung. Werden Kinder in einer Umgebung begleitet, der eine wertschätzende (Gesprächs-) Kultur zu Grunde liegt, können sie dadurch ihre ganz individuelle Persönlichkeit entwickeln. Sie sind dann besser in der Lage, ihr Können, ihr Wissen, ihre Begabungen und ihre Interessen zu verbinden. In einem solchen Setting können Kinder eigenständig handeln und sich eigene Ziele setzen, die sie auch umsetzen wollen und können. Denn Selbstkompetenz bedeutet insbesondere, die eigene Motivation zu erhalten, wenn es

schwierige oder unangenehme Hürden zu meistern gilt. Um etwas zu erreichen, müssen mitunter Ängste, Scheitern und damit einhergehende negative Gefühle bewältigt werden. Dazu braucht es die genannten Selbstkompetenzen wie Selbstmotivierung, Selbstberuhigung, Selbstwahrnehmung.

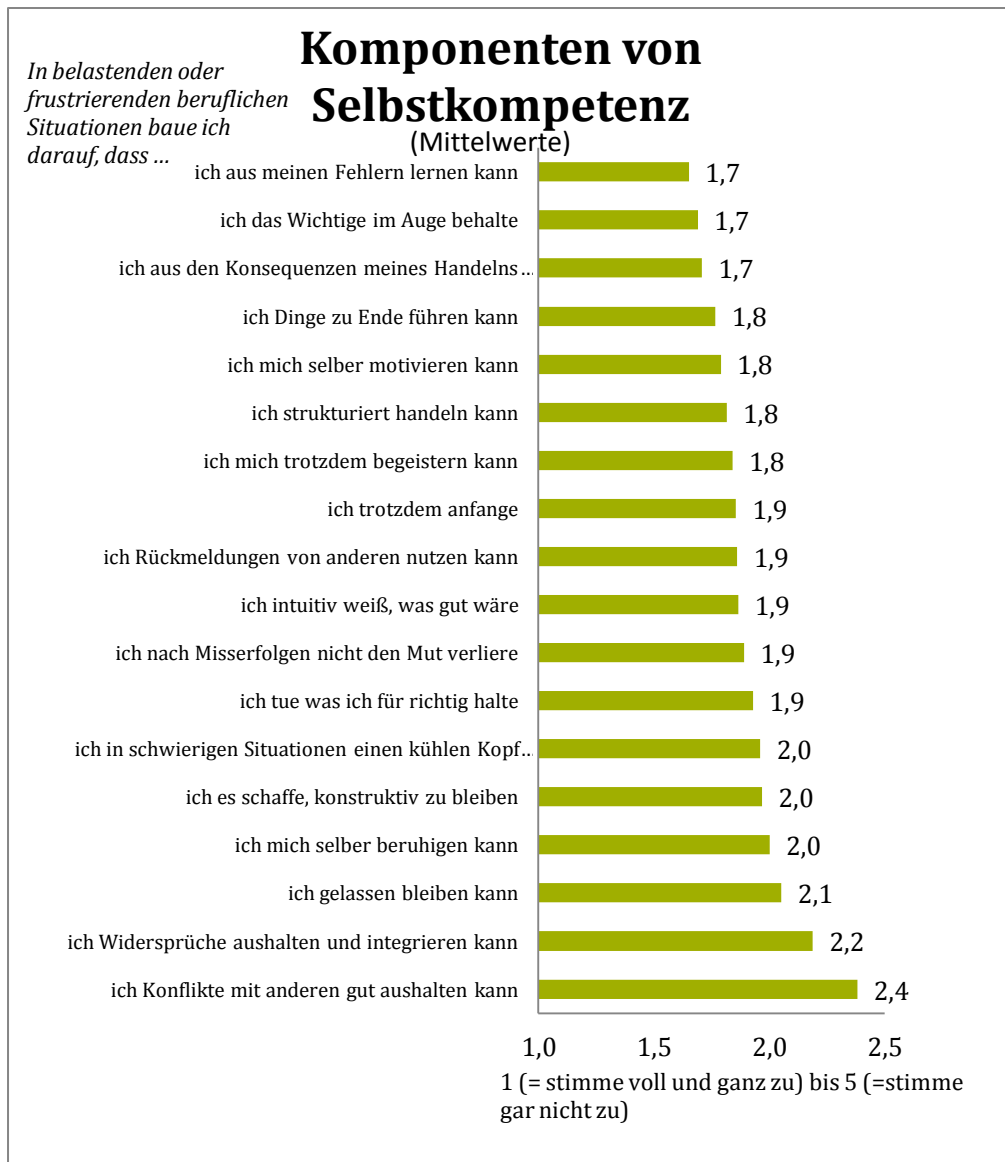
Diese theoretische Einbettung bildet zugleich den Ausgangspunkt wie den Interpretationshorizont für die vorliegende Studie „Im Alltag Hürden nehmen“.

## **5. Darstellung der Ergebnisse:**

### **5.1 Pädagoginnen gelingt der Zugriff auf die eigene Selbstkompetenz**

Die Befragten wurden gebeten, auf einer Skala von 1 (trifft voll und ganz zu) bis 5 (trifft gar nicht zu) anzugeben, worauf sie in belastenden oder frustrierenden Situationen bauen können. Die Mittelwerte (MW) zeigen, dass die Befragten in herausfordernden Situationen auf verschiedene persönliche Eigenschaften und Fähigkeiten zugreifen können. Insgesamt deuten die Selbsteinschätzungen auf eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung und hohe Selbstkompetenzen der Befragten hin.

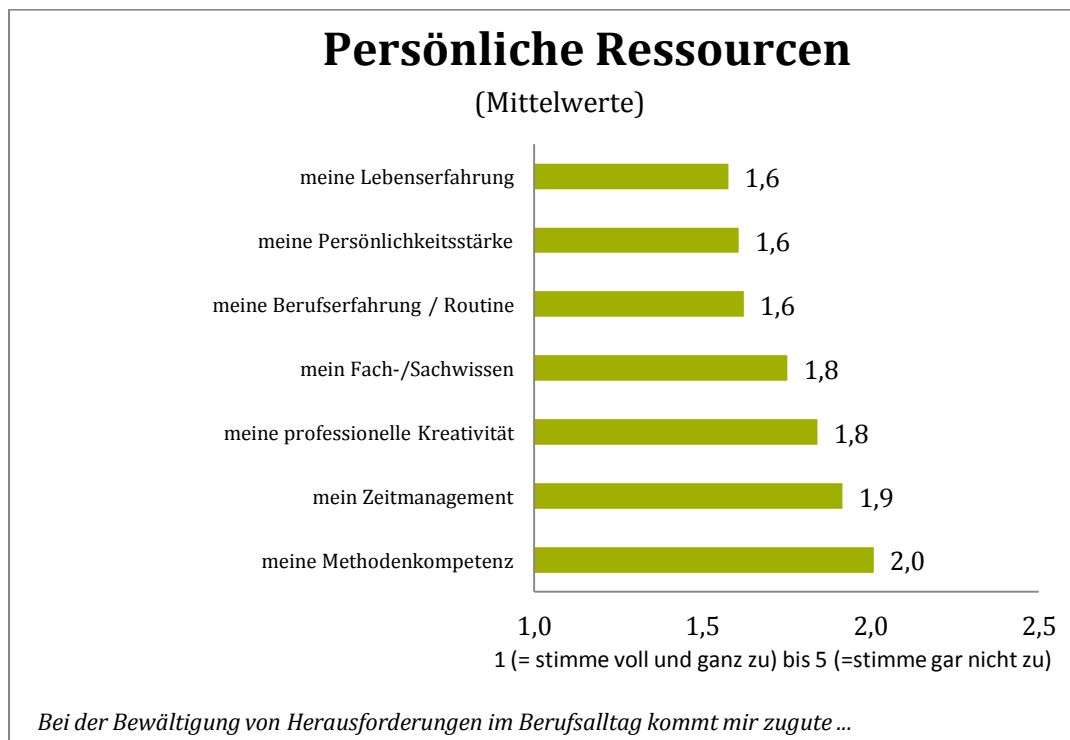




Interessanterweise zeigt sich in den Selbsteinschätzungen der pädagogischen Fachkräfte die Tendenz, dass sie eher auf Kompetenzen, die dem ICH-System zugeordnet werden können und sich eher an Willensbahnung und Selbstkontrolle orientieren, bauen. Dieses umfasst vor allem planvoll und strukturiert an schwierige Aufgaben heranzugehen und unangenehmen oder schwierigen Herausforderungen angstfrei zu begegnen. Dazu gehören Kompetenzen, wie sie in den Items ‚...ich das Wichtige im Auge behalte‘, ‚...ich Dinge zu Ende führen kann‘ und ‚...ich strukturiert handeln kann‘ beschrieben werden. Probleme können so sachlich und nüchtern geklärt und tragfähige Lösungen unabhängig von Emotionen entwickelt werden. Wie schon erwähnt, eignet sich das ICH-System für Willenshandlungen, die es ermöglichen, auch unliebsame Tätigkeiten auszuführen. Mit dem ICH können Ziele klar formuliert und umgesetzt werden, eine Fokussierung auf eine bestimmte Sache oder Idee und sequenzielles Denken werden möglich. Es wird durch die Einschätzungen jedoch nicht deutlich, ob pädagogische Fachkräfte diese ICH-Kompetenzen stärker als unterstützende Faktoren in belastenden oder frustrierenden Situationen empfinden als jene, die dem SELBST entspringen oder ob sie glauben, über die dem SELBST zugehörigen Kompetenzen weniger zu verfügen. Durch eine stärkere

Nutzung des ICH-Systems kann es möglicherweise zu Einschränkungen des Zugangs zum SELBST-System kommen. Dieses kann Einschränkungen bei der Regulation von negativen Gefühlen nach sich ziehen. Eine gute Selbstwahrnehmung hinsichtlich der eigenen Bedürfnisse kann eingeschränkt werden, sodass Gelassenheit nur schwer erreicht werden kann. Die Selbsteinschätzungen der pädagogischen Fachkräfte weisen zumindest darauf hin, dass sie auf die Kompetenzen, die enger mit dem SELBST-System verknüpft sind, weniger zugreifen. Sie werten Items wie ‚Widersprüche auszuhalten‘, ‚gelassen zu bleiben‘ oder ‚Konflikte mit anderen auszuhalten‘ als weniger unterstützend, wobei damit möglicherweise nicht gemeint ist, dass sie diese Kompetenzen grundsätzlich als weniger wichtig betrachten. Im pädagogischen Kontext kann ein eingeschränkter Selbstzugang die Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Gegenüber (Kind, Kollegen, Eltern) erschweren (vgl. S 7?).

Die Befragten gehen davon aus, dass sie auf weitere persönliche Ressourcen zugreifen können, um Herausforderungen zu bewältigen:



Insgesamt schätzen die Befragten ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung der Herausforderungen des beruflichen Alltags als nützlich ein. Die Mittelwerte liegen zwischen 1,6 und 2,0. Unterstrichen wird dieses Ergebnis noch durch die Tatsache, dass die Antwortkategorie 5 „trifft gar nicht zu“ bei allen Items zwischen 0% und 1,4% liegt – also äußerst selten gewählt wurde. Insbesondere sind die Fachkräfte der Meinung, dass ihnen bei der Bewältigung von Herausforderungen insbesondere ihre Lebenserfahrung (MW 1,6), ihre Persönlichkeitsstärke (MW 1,6) und ihre Berufserfahrung (MW 1,6) zu Gute kommen. Zu dem Themenfeld Berufserfahrung lässt sich ergänzen, dass 55,2% (536) der Befragten mehr als 11 Jahre in ihrem Beruf tätig sind. 30% der Befragten arbeiten sogar bereits über 20 Jahre in ihrem Beruf. So ist davon auszugehen, dass die

Befragten hier tatsächlich über einen außerordentlichen Fundus an Erfahrungswissen verfügen. Werden an diesem Punkt die Befragten in Gruppen getrennt nach ihrer Position in der Einrichtung betrachtet, kann ein Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung und der Bewältigung von Herausforderungen gezogen werden. Kita-Leitungen geben an, dass ihnen insbesondere ihre Berufserfahrung bzw. Routine (MW 1,4) und ihre Lebenserfahrung (MW 1,5) bei der Bewältigung von Herausforderungen helfen. Hier stimmen sie im Vergleich mit Gruppenleitungen (MW 1,6 bzw. 1,7) oder der Zweitkraft in der Gruppe (MW 1,9 bzw. 2,0) stärker zu.

Die Befragten geben an, dass Sach- und Fachwissen sowie die eigene Kreativität jeweils mit einem Mittelwert von 1,8 etwas weniger bedeutsam für die Bewältigung von Herausforderungen sind. Das Zeitmanagement (MW 1,9) und die Methodenkompetenz (MW 2,0) erzielen für das Antwortverhalten in der vorliegenden Befragung vergleichsweise hohe Werte – was bedeutet, dass die Befragten ihnen geringere Wirksamkeit bezüglich der Bewältigung von Herausforderungen zuweisen. Insgesamt lässt sich also der Schluss ziehen, dass aus Perspektive der Befragten der Professionalisierungsprozess etwas mehr an Aspekte des biografisch bedingten Erfahrungswissens als an Sachkompetenzen geknüpft ist – zumindest im Kontext der Bewältigung von Herausforderungen im Berufsalltag. Dieses Antwortverhalten wird mit der Theorie der Selbstkompetenz schlüssig, denn biographische Erfahrungen werden im SELBST verankert und gerade diese sind basal, um ad hoc – das meint situationsangemessen – handeln zu können.

## **5.2 Theoretische Grundlegung – Zusammenhang von Professionalität und Selbstkompetenz (-förderung)**

Für den Bereich der Elementarpädagogik ist im letzten Jahrzehnt ein Bedeutungszuwachs zu verzeichnen (Rabe-Kleberg, 2008). Dieser lässt sich im Wesentlichen über zwei Diskurse, den Professionalisierungs- und den Qualitätsdiskurs, fassen. Mit Oevermann (2002) können pädagogische Berufe als professionalisierungsbedürftig gelten, Schwierigkeiten in der Handlungsumsetzung werden von ihm als konstitutiv bezeichnet. Professioneller Umgang hiermit zeichnet sich durch die Fähigkeit zur Reflexion aus. Diese wirkt jedoch nicht in der Situation selbst. Folgt man also der Theorie Oevermanns, braucht es gerade in pädagogischen Berufen besonders selbstkompetente Personen, denen es gelingt, auch in herausfordernden Situationen handlungsfähig zu bleiben.

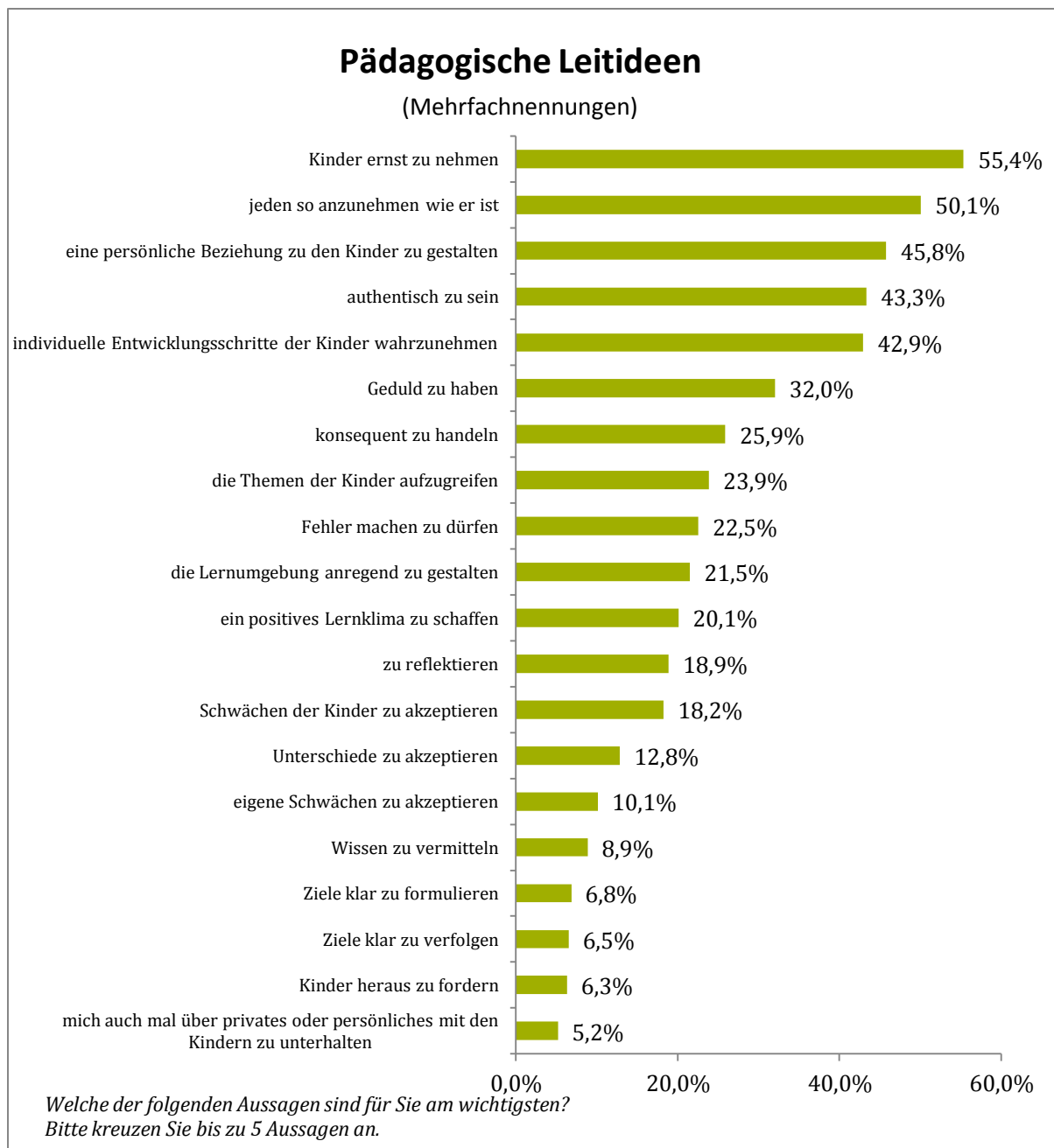
Die Qualität deutscher Kindertageseinrichtungen steht immer wieder auf dem Prüfstand und wird derzeit eher kritisch betrachtet. So beispielsweise in der NUBBEK-Studie, die den Einrichtungen eher durchschnittliche Qualität bescheinigt (Tietze et al. 2012). Verschiedene Qualitätsbereiche lassen sich nach Tietze et al. (2012) voneinander unterscheiden: Strukturqualität, Prozessqualität und Orientierungsqualität. Strukturqualität bezeichnet hierbei sowohl die räumlich-materielle als auch personelle Ausstattung von Kindertageseinrichtungen. Prozessqualität bezieht sich auf die Gestaltung der alltäglichen Praxis, auf die Umsetzung des Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsauftrags. Orientierungsqualität bezeichnet Leitvorstellungen, pädagogische

Überzeugungen und Werte, die das pädagogische Handeln bestimmen (sollen). Diese drücken sich beispielsweise durch die Haltung gegenüber dem Kind, den Eltern und Überzeugungen hinsichtlich der kindlichen Entwicklung aus. Hierbei sind sowohl die individuellen als auch die kollektiven Orientierungen von Einrichtungsteams gemeint (Tietze, 1998; Knauf, 2003; Sell, 2012). Es ist davon auszugehen, dass pädagogische Prämissen dann Orientierungsqualität besitzen, wenn sie ins SELBST integriert sind. Sind beispielsweise Leitbilder lediglich im Konzept der Einrichtung verankert und identifizieren sich die Mitarbeiterinnen nicht damit, haben sie keine handlungsleitende Wirkung – so lassen sich Zusammenhänge zwischen der Selbstkompetenz von Pädagoginnen und der Orientierungsqualität herstellen.

Auch mit der vorliegenden Studie lassen sich interessante Zusammenhänge zwischen Orientierungsqualität und Selbstkompetenz(-förderung) herstellen, die wiederum Rückschlüsse auf die Professionalität von pädagogischen Fachkräften zulassen. Diese Zusammenhänge geraten in den Blick, wenn der Frage nachgegangen wird, welche Leitvorstellungen, pädagogischen Überzeugungen und Werte das pädagogische Handeln der Fachkräfte bestimmen.

### **5.3 Elementarpädagoginnen orientieren sich an den Bedürfnissen der Kinder**

Die befragten pädagogischen Fachkräfte konnten aus zwanzig vorgeschlagenen Antwortoptionen bis zu fünf Aussagen wählen. Obwohl die Items rotierten, sodass den Befragten diese in immer unterschiedlicher Reihenfolge präsentiert wurde, zeigten sich eindeutige Präferenzen im Antwortverhalten der Befragten:



Werden die beiden meistgewählten Items ‚Kinder ernst zu nehmen‘ und ‚jeden so anzunehmen, wie er ist‘ als pädagogische Orientierungen betrachtet, sind sie mit Tietze (1998) zugleich als zeitlich überdauernde Konstrukte zu verstehen und unterliegen auch sozio-kulturellen Einflüssen. Diese beiden Antwortkategorien bezeichnen allgemeine demokratische Grundsätze, die gesellschaftlich fest verankert sind. Ihre Auswahl gründet vermutlich auch auf sozial erwünschtem Antwortverhalten. Die fünf Items, die bei den Befragten die größte Zustimmung gefunden haben, spiegeln pädagogische Grundüberzeugungen und das professionelle Selbstverständnis der Fachkräfte wieder. Gleichzeitig wird das gesellschaftliche Bild der frühkindlichen Entwicklungsphase sichtbar: Jedes Kind ist schutzbedürftig und soll in seiner individuellen Entwicklung unabhängig von Normen in den Blick genommen werden. Insbesondere wird der Beziehungsaspekt durch die ausgewählten Items deutlich hervorgehoben. Den befragten

Pädagoginnen ist es wichtig, dass Kinder ernst genommen werden, dass ihnen frei von Vorurteilen begegnet wird – dass sie als Person wertgeschätzt und anerkannt werden. An dieser Stelle lässt sich der Bezug zum Konstrukt Selbstkompetenz herstellen. Nur Personen, die von einer sicheren Basis aus agieren und von ihrer eigenen Selbstwirksamkeit überzeugt sind, können eine solche Beziehung aufbauen, gestalten und auch in herausfordernden Situationen aufrechterhalten. Beziehungsgestaltung ruht auch auf Beobachtung – gespiegelt in den Items an Position zwei und fünf ‚jeden so annehmen, wie er ist‘ und ‚individuelle Entwicklungsschritte der Kinder wahrzunehmen‘. Um Kinder ernst nehmen zu können, Situationen einschätzen zu können und angemessen zu reagieren, brauchen Pädagoginnen eine ‚schwebende Wachsamkeit‘ (Kuhl 2010). Hierüber kann es gelingen, im oft ereignisreichen und auch von Belastungen geprägten Berufsalltag, andere Personen (Kinder, Eltern und auch Kolleginnen) zu verstehen. Die Wahrnehmung bleibt dann nicht an störenden Einzelheiten hängen und Kategorisierungen oder Typisierungen wie ‚die Jungen‘ oder ‚noch ein hyperaktives Kind‘ können eher vermieden werden (Kuhl, Schwer, Solzbacher 2014). Ausgangspunkt ist die Wahrnehmung eigener und fremder Emotionen, was sowohl für die Beobachtung als auch die anschließende Reflexion von Bedeutung ist. Eine solche ist mit dem SELBST verbunden und breiter als eine mit dem ICH gesteuerte Aufmerksamkeit, die beispielsweise eher dazu geeignet ist, Defizite aufzudecken. An dieser Stelle lässt sich ein Vergleich herstellen mit dem, was die Pädagoginnen angeben, worauf sie in belastenden Situationen bauen könnten (vgl. S. 8?).

Weniger Zustimmung gab es bei den Items ‚Ziele klar zu formulieren‘ (6,8%), ‚Ziele klar zu verfolgen‘ (6,5%) und ‚Kinder herauszufordern‘ (6,3%). Für die Entstehung und Förderung von Selbstkompetenz sind diese Aspekte jedoch von zentraler Bedeutung. Es ist davon auszugehen, dass Selbstkompetenzentwicklung davon abhängt, ob Lernen als selbstwirksam erfahren wird. Dieses wiederum ist nur dann möglich, „wenn Erfolgserfahrungen im Rahmen der Bewältigung ansprechender und im angemessenen Sinne herausfordernder Aufgaben (nur dies sind anregende Lernumgebungen!) gemacht werden können, bei denen Beharrlichkeit erforderlich ist. Der immer wieder beschworene Ansatz der Selbsttätigkeit ist also grundlegend, weil nur so Selbstwirksamkeit erzeugt wird. In solchen Lernsettings wird das Kind aufgefordert, Zielbilder zu entwerfen und Verantwortung dafür zu übernehmen.“ (Künne, Sauerhering, 2013, S. 10). Die Ergebnisse lassen die Frage offen, ob die Förderung von Selbstkompetenz bei den befragten Pädagoginnen keine zentrale Stellung einnimmt, ihnen diese Zusammenhänge nicht bewusst sind oder aber, dass andere Items eher für Ideen mit handlungsleitendem Charakter stehen – letzteres liegt nahe, da die Befragten überzeugt sind, dass sie die Selbstkompetenzen von Kindern fördern – wie im Folgenden gezeigt wird.

#### **5.4 Pädagoginnen gelingt die Förderung der Selbstkompetenz von Kindern**

Pädagogische Fachkräfte beeinflussen über die Stärkung der Persönlichkeit von Kindern deren gesamte Bildungsbiografie. Daher ist es auch eine Aufgabe der Pädagoginnen, die Selbstkompetenzentwicklung von Kindern durch ihr pädagogisches professionelles

Handeln zu unterstützen. Selbstkompetenzentwicklung beinhaltet vor allem das Lernen der Regulation von negativen und positiven Emotionen. Emotionen informieren über die eigene Bedürfnislage und steuern das eigene Verhalten in Situationen und können dieses auch wandeln. Pädagogische Fachkräfte können dazu beitragen, dass Kinder sich in Situationen als selbstwirksam erleben und hierdurch ihre eigenen Selbstkompetenzen wahrnehmen oder erweitern. Die Überzeugung, selber etwas zu können, sich selbst regulieren zu können und Einfluss auf die eigene Umwelt zu haben, ist für Kinder eine grundlegende Bedingung dafür, Willenskraft und Motivation zur Verfolgung eigener Ziele zu entwickeln. Diese Entwicklung erfolgt über das Erleben von Erfolgen und über das Bewältigen von Misserfolgen. Hier spielt der Grad des Vertrauens der Kinder in die eigene Selbstwirksamkeit als Ressource eine wichtige Rolle, um persönliche Verwirklichungschancen nutzen zu können (World Vision 2010, S. 188).

Selbstwirksamkeitserfahrungen hängen eng mit dem oben beschriebenen SELBST-System zusammen, weil sich aus ihm die Selbstkompetenzen generieren, die uns eben jene Erfahrungen ermöglichen: Alle gemachten Erfahrungen mit den dazugehörigen positiven wie auch negativen Emotionen und Bewertungen werden dort abgespeichert. Voraussetzung, um also Selbstwirksamkeitserfahrungen machen zu können, ist die Regulation von Emotionen.

Erfahrungen mit Bezugspersonen, die die Emotionsregulationen unterstützen, beispielsweise über Bestärkung oder Beruhigung, ermöglichen es, eigene Selbstkompetenzen zu verankern. So können Kinder in neuen oder anderen herausfordernden Situationen eigenständig und schnell auf die Kompetenzen zugreifen, die sie aktuell zur Bewältigung benötigen. Damit Kinder also in belastenden oder beunruhigenden Situationen das emotionsregulierende System eigenständig aktivieren können, muss ihr Zugang zu ihrem persönlichen Erfahrungsarchiv, dem SELBST-System, aktiv sein. Dies geschieht, indem sich ein Kind zum Beispiel durch Blickkontakt und Zugewandtheit persönlich angesprochen und begleitet fühlt und zeitnah und angemessen auf seine Bedürfnisse reagiert wird.

Den Selbsteinschätzungen der Befragten der Studie nach, gelingt ihnen die Selbstkompetenzförderung (sehr) gut. Die Befragten wurden gebeten, auf einer Skala von 1 (trifft voll und ganz zu) bis 5 (trifft gar nicht zu) bei unterschiedlichen Items anzugeben, wie es ihnen durch ihr pädagogisches Handeln gelingt, dazu beizutragen, dass Kinder eben jene Fähigkeit lernen. Insgesamt lagen die Mittelwerte der einzelnen Items zwischen 1,7 und 2,2.



Die Ergebnisse zeigen, dass es pädagogischen Fachkräften (ihrer Einschätzung nach) durch ihr Handeln sehr gut gelingt, Kinder über positive Emotionen zu unterstützen, indem sie sie in ihren Fähigkeiten ermutigen, bestärken und motivieren. So liegen die Mittelwerte, wenn es darum geht, dass pädagogische Fachkräfte durch ihr Handeln dazu beitragen, dass Kinder lernen, ihre Stärken zu nutzen, aufeinander zu achten oder selbsttätig zu lernen, bei jeweils 1,7.

Hingegen schätzen sich die Befragten etwas weniger gut ein, Kinder darin zu begleiten, negative Emotionen zu regulieren. In den Antwortmöglichkeiten des Fragebogens deuten die Items ‚sich selbst zu beruhigen‘, ‚sich gut einschätzen‘ und ‚sich auf sich selbst zu verlassen‘ mit einem Mittelwert von 2,2 bzw. 2,0 darauf hin. Hier geht es vor allem darum, dass Kinder lernen, Herausforderungen als solche anzunehmen und auch Misserfolge zu bewältigen. Dieses beinhaltet, negative Emotionen anzunehmen und auszuhalten und den Zugang zum eigenen SELBST aufrechtzuerhalten. Eine mögliche Erklärung dafür, weshalb pädagogische Fachkräfte sich weniger gut darin einschätzen, Kinder darin zu begleiten, negative Emotionen zu regulieren, ist, dass negative Emotionen im Sinne von Resonanzphänomenen auf die Bezugspersonen übertragen werden können. So kann die Neigung eines Kindes, welches sich selbst bei Herausforderungen als unfähig ansieht und damit einhergehende Gefühle von



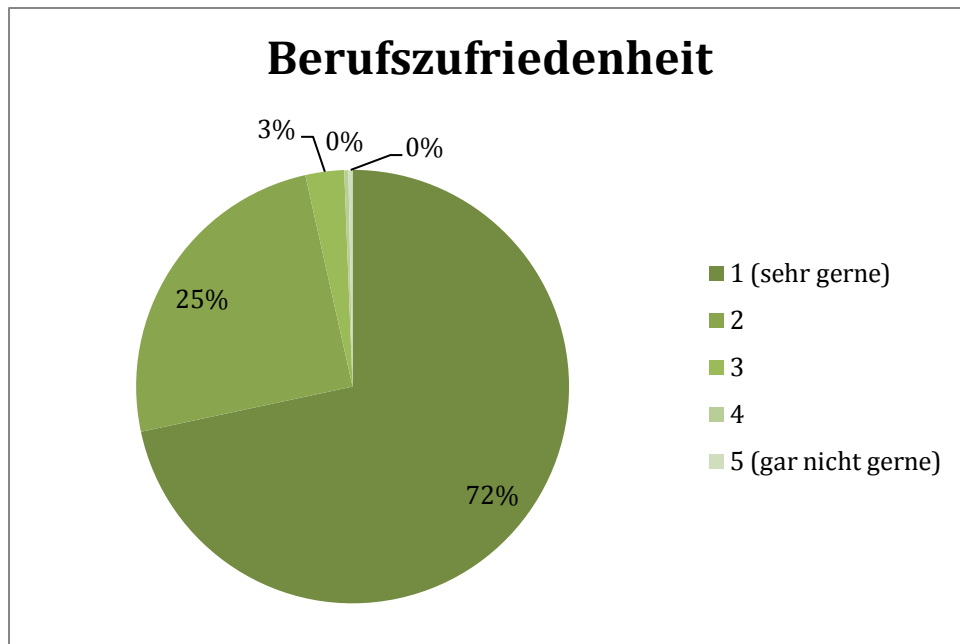
Verzweiflung oder Hoffungslosigkeit empfindet, emotional ansteckend wirken. Dadurch kann eine Bezugsperson antizipieren, dass das Kind nicht in der Lage ist, selbstwirksam zu sein und sie dementsprechend auch nicht bzw. weniger daran glaubt, ein Kind in eben jener Fähigkeit fördern zu können. Es braucht also eine bewusste Zweitreaktion der Bezugsperson hinsichtlich ihrer eigenen Emotionen, um Kinder mit einer gesunden Distanz einfühlsam unterstützen zu können (Bauer, 2009; Dinkmeyer et al., 2011).

Ein weiterer Aspekt, der sich daran anlehnt, lässt sich durch die vorliegende Befragung stützen. In den Bereichen, die die Befragten bei Kindern gut unterstützen können, schätzen sie auch ihre eigenen Selbstkompetenzen gut ein. In den Bereichen, in denen sie sich persönlich als weniger selbstkompetent wahrnehmen, betrachten sie auch ihre Fördermöglichkeiten der Kinder als geringer (vgl. Grafik S.15). Beispielsweise empfinden die Fachkräfte ihre eigene Selbstberuhigung als weniger gut (MW 2,0). Dieses Ergebnis korreliert damit, dass pädagogische Fachkräfte durch ihr Handeln Kinder auch weniger gut beim Erlernen von Selbstberuhigung unterstützen können (MW 2,2).

### **5.5 Elementarpädagoginnen weisen eine sehr hohe Berufszufriedenheit auf**

Selbstwirksamkeitserwartungen sind nicht nur für Kinder, sondern auch für pädagogische Fachkräfte von entscheidender Bedeutung. Sie beeinflussen die Berufszufriedenheit, die wiederum mit der Überzeugung von Pädagoginnen einhergeht, eine gesellschaftlich relevante Aufgabe zu erfüllen. Dieses ist als entscheidende Ressource für pädagogische Berufe zu betrachten und deckt sich mit den Ergebnissen anderer Studien (GEW 2007, Schneewind 2012), wenn pädagogischen Fachkräften eine hohe Berufszufriedenheit attestiert wird. Insbesondere solche Aspekte, die einen eigenen Handlungsspielraum im Beruf zulassen, wurden in diesen Studien mit einer hohen Zufriedenheit von Erzieherinnen bewertet. Demnach kann Autonomie und Selbstständigkeit im Beruf als ein Aspekt gewertet werden, der diese hohe Berufszufriedenheit erklärt. Zugleich einschränkend muss an dieser Stelle gesagt werden, dass Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten zusätzlichen Druck erzeugen können. Immer dann, wenn Selbstständigkeit und Autonomie nicht als Handlungsräume wahrgenommen werden, sondern als Gefühl, mit der Arbeit „alleine-gelassen“ oder „im-Stich-gelassen“ zu werden. So verstanden, kann eine hohe Eigenständigkeit auch als Überforderung empfunden werden (DGB 2007). Bezogen auf das Thema der vorliegenden Studie ist darauf hinzuweisen, dass unter Belastung der Zugriff auf die eigenen Selbstkompetenzen erschwert wird. Es ist entscheidend, dass pädagogische Fachkräfte sich abgrenzen können und einen Umgang finden, der ihnen im Berufsalltag hilft, gelassen mit herausfordernden oder überfordernden Situationen umzugehen (Doll et al., 2014).

In unserer Studie stellt sich das Themenfeld ‚Berufszufriedenheit‘ konkret wie folgt dar:



Auf einer Skala von 1 (sehr gerne) bis 5 (gar nicht gerne) ergibt sich durch das Antwortverhalten der Befragten bezogen auf die Frage, wie gerne sie in ihrem Beruf arbeiten ein Mittelwert von 1,3. Im Einzelnen arbeiten dabei 71,6% der Befragten sehr gerne (1) in ihrem Beruf, 24,8% wählten den zweiten Wert und 2,9 % wählten den mittleren Wert (3), die anderen beiden Optionen wurden nicht gewählt. So wird deutlich, dass die Befragten über eine außerordentlich hohe Berufszufriedenheit verfügen.

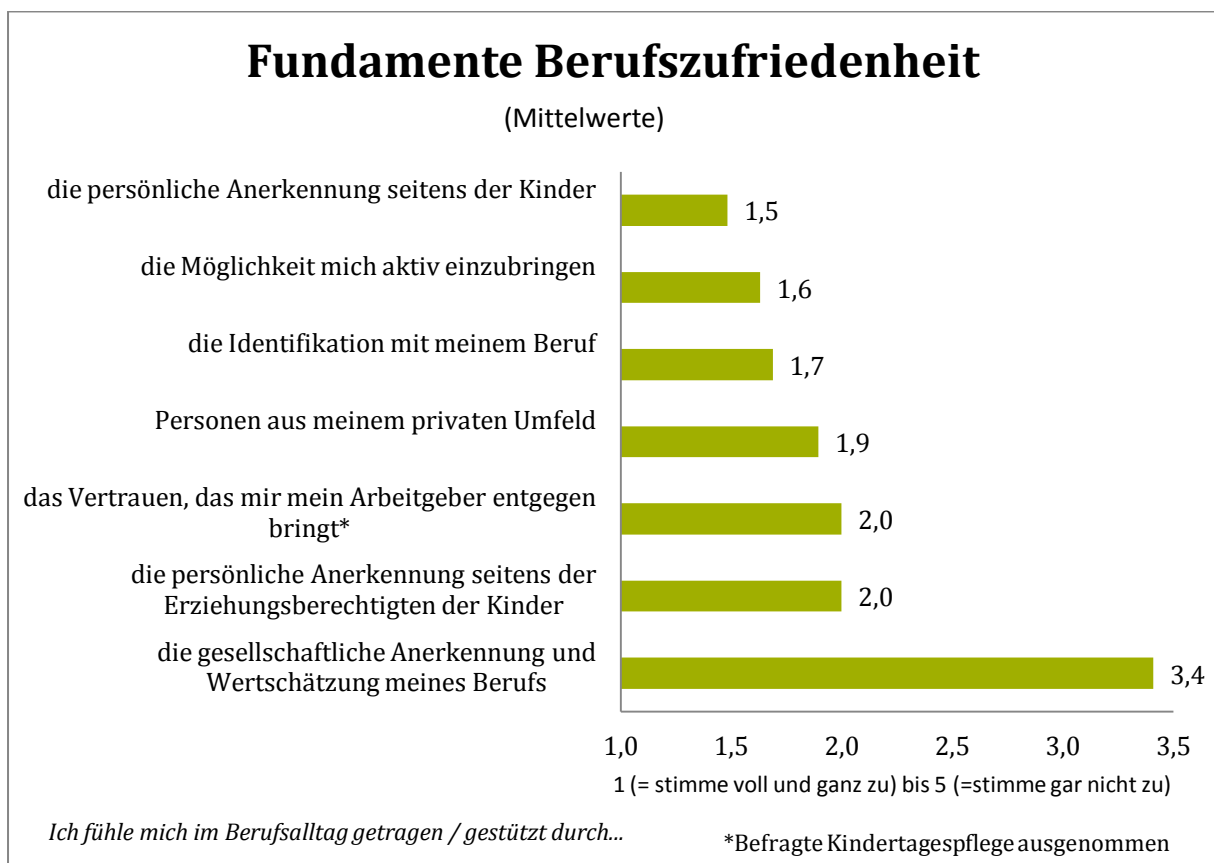
#### 5.6 Entwicklungsfortschritte der Kinder sind eine wichtige Motivationsquelle für die Befragten

Der DGB-Studie 'Gute Arbeit' nach fußt die Zufriedenheit von Erzieherinnen vor allem auf der Motivation durch die Tätigkeit selbst: *„dass man mit der eigenen Arbeit etwas Nützliches und Sinnvolles für andere Menschen macht [...] deren gesellschaftlicher Nutzen nicht in Frage gestellt wird und die zum Funktionieren des gesellschaftlichen Lebens beitragen [...]. Darin liegt ein wichtiger Schlüssel, die eigenen Interessen mit den gesellschaftlichen Interessen übereinander zu bringen. Darüber hinaus vermittelt dies ein Gefühl der eigenen Bedeutsamkeit, das zu den zentralsten Gesundheitsressourcen zählt.“* (ebd., S.30). Hier finden sich Anschlussmöglichkeiten an Antonovskys Theorie der Salutogenese: Das Kohärenzgefühl<sup>4</sup> von Pädagoginnen ist umso höher, je mehr Sinn sie in ihrer beruflichen Tätigkeit sehen. Je mehr die Fachkräfte von der Sinnhaftigkeit ihres pädagogischen Handelns überzeugt sind, desto eher erleben sie Anforderungen als bewältigbare Herausforderung und weniger als Belastung. So ist davon auszugehen, dass pädagogische Fachkräfte, die ihre Tätigkeit als sinnhaft erleben, sie im SELBST verankert haben und somit eher auf ihre Selbstkompetenzen zurückgreifen können.

<sup>4</sup> Überzeugung der Übereinstimmung seiner Selbst mit der Welt.

Danach gefragt, was sie im Beruf bestätigt, zeigen sich die Entwicklungsfortschritte (MW 1,3), die Lernfreude (MW 1,4) und die Lernerfolge (MW 1,5) der Kinder als ausgeprägte Motivationsquellen<sup>5</sup>. Das ist ein Hinweis darauf, dass sich die befragten pädagogischen Fachkräfte in der Arbeit mit dem Kind als selbstwirksam erleben. Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder als Kernelement der Arbeit und der damit verbundene Erfolg, der in den Lern- und Entwicklungsfortschritten sowie in der Freude der Kinder sichtbar wird, sind Elemente, die die Fachkräfte in ihrem pädagogischen Handeln bestätigen. Es ist davon auszugehen, dass die (Lern-)Freude der Kinder sich auf die pädagogischen Fachkräfte überträgt, sodass dieses wiederum motivierend wirkt. Dadurch, dass die Fachkräfte Bestätigung erfahren, kann eine Verbindung zu oben dargestellten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gezogen werden.

Im Folgenden wird aufgezeigt, welche weiteren Unterstützungsmomente die hohe Arbeitszufriedenheit der Befragten begünstigen.



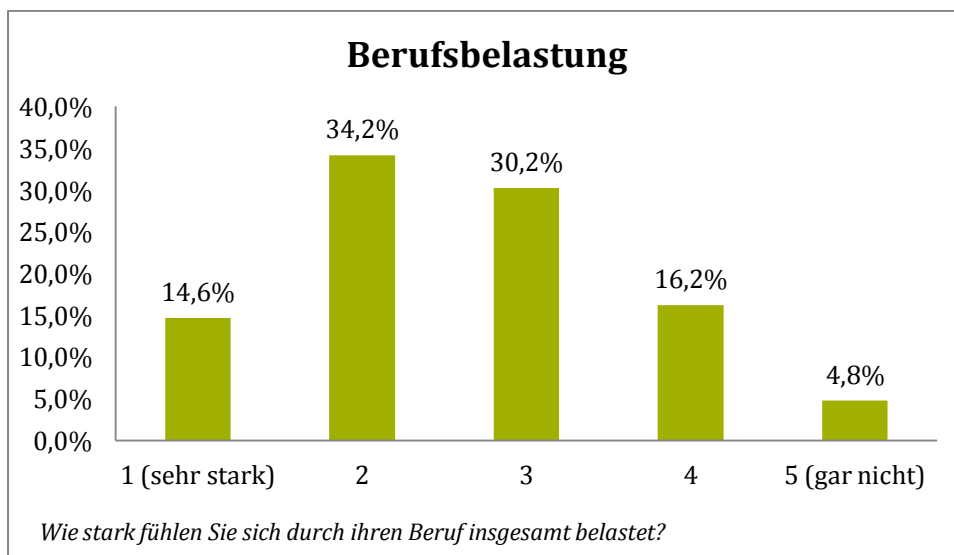
In diesem Kontext zeigen die Mittelwerte eine für diese Studie ungewöhnlich breite Streuung von 1,5 bis 3,4. Als besonders unterstützend empfinden die befragten Fachkräfte die Anerkennung seitens der Kinder (MW 1,5). Auffällig ist, dass die unterstützende Wirkung geringer bewertet wird, je weiter sie von der Arbeit mit dem Kind selbst entfernt ist. So bewerten die pädagogisch Tätigen die gesellschaftliche Anerkennung lediglich mit einem Mittelwert von 3,4.

<sup>5</sup> Die Zustimmung zeigt sich noch deutlicher, wenn die prozentuale Verteilung der Antworten der Befragten in den Blick genommen wird: Werden die Top-Two-Werte zusammengefasst, so entfallen bei allen Berufsgruppen über 90% auf die Werte 1 und 2.

Gefragt danach, ob das ‚Vertrauen, das mir mein Arbeitgeber entgegenbringt‘ ebenfalls ein tragendes Element im Berufsalltag darstellt, bewerten die pädagogischen Fachkräfte im Mittel mit 2,0<sup>6</sup>. Werden Top-Two-Werte gebildet, zeigt sich, dass 76,9% der Befragten sich voll und ganz bzw. mit dem Wert 2 unterstützt zu fühlen. Gleichzeitig geben 10,4% der Befragten den Wert 4 bzw. 5 (wenig bzw. kein Vertrauen seitens ihres Arbeitgebers) an. Hier zeigt sich, dass im Vergleich der Positionen der Befragten innerhalb ihrer Einrichtung, sich die (Kita-)Leitungen am meisten von ihrem Arbeitgeber unterstützt fühlen (MW 1,9). Erklären lässt sich das vermutlich darüber, dass sie den meisten Kontakt zum Träger haben und dort mehr Vertrauen erfahren können als Kolleginnen, die keinen direkten Kontakt haben. Gleichzeitig geben (Kita-)Leitungen an, sehr viele Möglichkeiten zu haben, sich aktiv in ihre Arbeit einzubringen (MW 1,6). Das ist ein Beleg dafür, dass ihnen ausreichend Handlungsspielräume zur Verfügung stehen. Dieses wiederum kann als ein Zeichen des Vertrauens seitens des Trägers gewertet werden.

### 5.7 Fachkräfte in Kita und Krippe fühlen sich mehr belastet als Fachkräfte in der Kindertagespflege

Wird an die eingangs dargestellten Auswirkungen von Belastungen auf das professionelle pädagogische Handeln verwiesen, ist es erschreckend, dass beinahe die Hälfte der befragten Pädagoginnen aus Tagespflege, Kita und Krippe sich stark oder gar sehr stark belastet fühlen. So ist davon auszugehen, dass die Qualität der pädagogischen Arbeit – zumindest zeitweise – durch die Belastungen, denen die Pädagoginnen (in den Einrichtungen) ausgesetzt sind, beeinträchtigt wird. Selbstkompetenz wäre hier ein Weg, individuell mit den Belastungen umzugehen und um auf das eigene Handlungsrepertoire zugreifen zu können.<sup>7</sup> Mit der folgenden Grafik wird sichtbar, inwiefern die Befragten sich belastet fühlen. Es zeigt sich eine große Spannweite im Antwortverhalten:



Auf einer Skala von 1 (sehr stark) bis 5 (gar nicht belastet) ergibt sich ein Mittelwert von 2,6. Dieser berechnet sich daraus, dass sich 14,6% der befragten Personen sehr stark

<sup>6</sup> Kindertagespflege ausgenommen

<sup>7</sup> Was Träger, Politik usw. jedoch nicht davon entlastet, positive Veränderungen herbeizuführen.

belastet (1) fühlen, 34,2% den Wert 2 angaben und 30,2% den Wert 3. Für den Wert 4 entschieden sich 16,2% und 4,8% der befragten Personen gaben an, gar nicht belastet (5) zu sein. Auffällig ist, dass fast 50% der Befragten sich den Werten 1 und 2 zuordnen. Und das, obwohl sie eine (sehr) große Arbeitszufriedenheit aufweisen (vgl. S. 17f). Interessant sind an dieser Stelle Zusammenhänge zwischen Belastungsempfinden und Arbeitsumfang: Mit einem geringeren Beschäftigungsumfang geht eine Belastung einher, die ebenfalls als geringer empfunden wird.

Interessante Unterschiede in Bezug auf die empfundene Belastung zeigt ein Vergleich der befragten Fachkräfte für die verschiedenen Berufsfelder. Der Mittelwertvergleich zeigt folgendes Bild: Im Vergleich zum Gesamtsample fühlen sich die Kindertagespflegepersonen deutlich weniger stark belastet (MW 3,0). Liegt der Mittelwert der Belastungen für das gesamte Sample bei 2,6, ergibt sich ohne Berücksichtigung der Kindertagespflege ein Mittelwert von 2,2. Es stellt sich die Frage, warum die Befragten aus dem Berufsfeld Kindertagespflege weniger Belastung empfinden als die Kolleginnen der anderen Berufsfelder. Als mögliche Erklärung können die Befunde zum Thema Anerkennung hinzugezogen werden. Diese zeigen, dass Personen aus der Kindertagespflege mehr Anerkennung seitens der Gesellschaft und durch die Eltern bekommen als Fachkräfte der anderen Berufsgruppen.

### **5.8 Vielfach erschweren die Rahmenbedingungen die Gestaltung der pädagogischen Praxis**

Neben vorgegebenen Antwortoptionen erhielten die Befragten bei einer Vielzahl von Fragen die Möglichkeit, zusätzlich Angaben in freien Formulierungen zu machen. So wurden sie auch danach gefragt, wo sie Unterstützung vermissen. Die größte Anzahl der Ausführungen bezog sich hier auf Mängel im Bereich der gesetzlichen und politischen Rahmenbedingungen (148 Nennungen). Dabei finden sich Formulierungen wie folgende:

- *„Politische Schritte zur Veränderung der Rahmenbedingungen, bessere Standards, der aktuellen Situation angemessene Unterstützungsmaßnahmen bei schwierigen Entwicklungsverläufen und Familiensituationen, gesellschaftliche Anerkennung, angemessene Bezahlung, flexible Arbeitsbedingungen, die dem Alter und der persönlichen Belastung angemessen sind.“*
- *„bei der Politik, die das uralte KiTaG noch immer nicht reformiert und den heutigen Herausforderungen entsprechend angepasst hat, so dass die Rahmenbedingungen vorne und hinten nicht mehr passen [...].“*
- *„[...] Durch schwachsinnige Lebensmittelüberwachung, z.B. die Anforderung eigene Löffel/Teller für jedes Kind zu benutzen (ist doch logisch!) aber Spielzeug etc. wird durch die Kinder von einem Kindermund in den anderen getauscht. Hier sollte nicht mit Kanonen auf Spatzen geschossen werden. Vieles wird da überdramatisiert/überreglementiert. Das nervt!“*

Desweiteren finden sich 79 Schilderungen, die sich mit den Begriffen Wertschätzung und Anerkennung zusammenfassen lassen. Bemängelt wird hier insbesondere die fehlende gesellschaftliche Anerkennung. Dafür stehen Aussagen wie diese:

- *„die gesellschaftliche Anerkennung fehlt vollkommen. Erzieher sind doch meist "Kindergärtner" oder "Spieltanten" und kaum einer weiß, was es für eine vielfältige Arbeit ist.“*
- *„Die Eltern fordern mehr und mehr, vergessen dabei oft das zu würdigen, was gemacht und angeboten wird.“*
- *„die ‚Allgemeinheit‘ belächelt den Beruf Tagesmutter, da ist zu wenig bekannt, was wir alles leisten. Ich denke das liegt zum Teil an der Bezeichnung Tagesmutter. Mir wurde von einer Mutter gesagt: ich mache das gleiche wie eine Tagesmutter aber ich bekomme kein Geld dafür.“*

Und auch die finanzielle Situation, beziehungsweise die Entlohnung, wurde kritisch betrachtet (72 Nennungen). Anzumerken ist, dass viele Aussagen hierzu von Befragten aus der Kindertagespflege gemacht wurden. Exemplarisch sind hier folgende Aussagen:

- *„Fachliche Beratung in finanziellen und rechtlichen Fragen, denn Auskünfte kann nur ein Steuerberater o.ä. geben, der bezahlt werden muss - bei so geringem Gehalt in der Tagespflege kaum möglich...“*
- *„Der schlechte Stundenlohn als nebenberuflich selbständige Tagesmutter mit sehr vielen Tageskindern und Stunden und parallel dazu die Lohngrenzen auf Tagesmutterverdienste bei Krankenkassen. Was passiert, wenn ich 50€ über dem Satz der KK liege, werde ich dann als gutverdienend selbständig eingestuft? (wo erkundige ich mich bei solchen Fragen, ohne ‚schlafende Hunde‘ bei der zuständigen Stelle zu wecken?)“*

In den Beispielen wird deutlich, dass die Kategorien Finanzielles und Rahmenbedingungen eng miteinander verknüpft sind – insbesondere im Bereich der Kindertagespflege hängt das offenbar damit zusammen, dass die Befragten nicht in einem Anstellungsverhältnis stehen, sondern selbständig sind.

Desweiteren finden sich Aussagen zum Themenfeld Fort- und Weiterbildung (30 Nennungen). Interessant ist hier, dass im Wesentlichen Kindertagespflegepersonen Mängel angezeigt haben. Exemplarisch dafür steht folgende Formulierung:

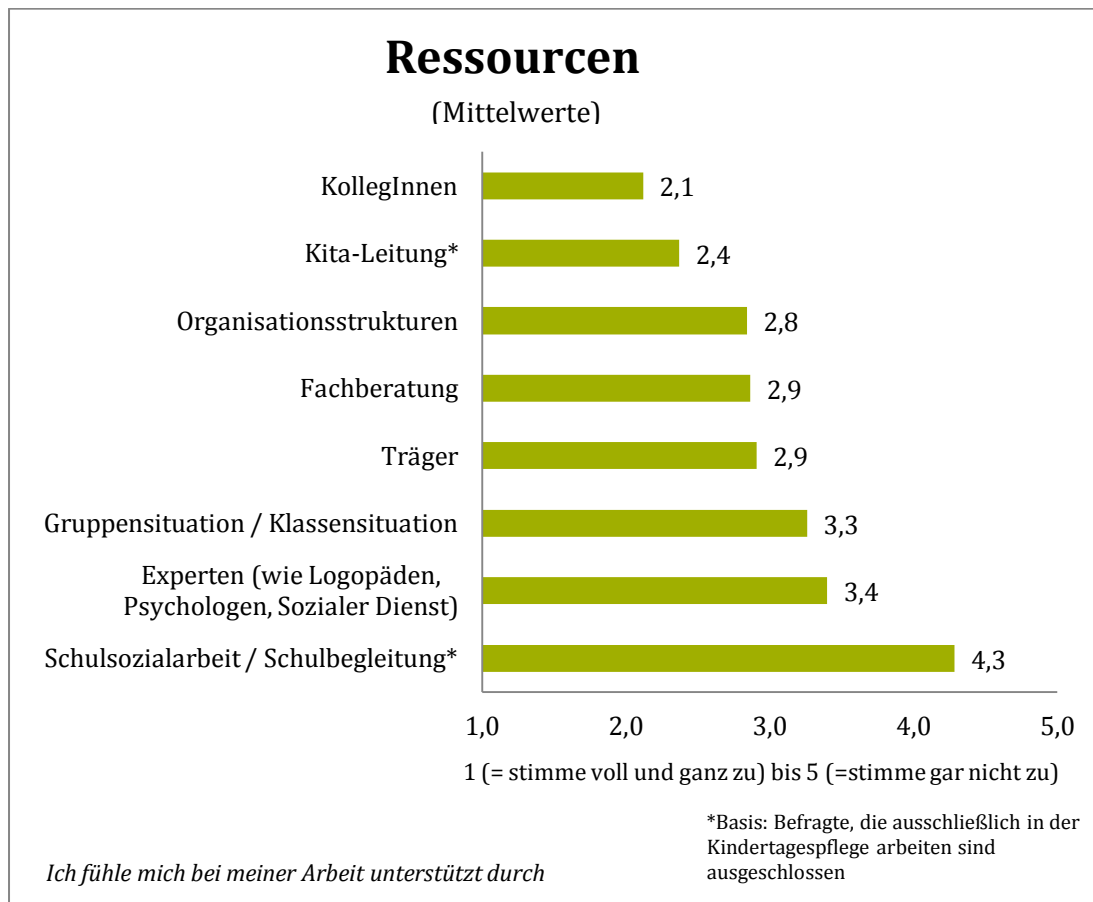
- *„[Mängel] [b]ei Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, da diese oftmals für Erzieher oder Sozialassistenten sind und zudem teilweise für Tagesmütter nicht zu bezahlen sind.“*

Herauszustellen für die offenen Antwortmöglichkeiten insgesamt ist, dass insbesondere Kindertagespflegepersonen die Möglichkeit genutzt haben, ausführlich auf ihre Anliegen – insbesondere auf ihre prekären Beschäftigungsverhältnisse – aufmerksam zu machen. Hier herrscht offenbar ein großer Leidensdruck.

Zusammenfassend kann herausgestellt werden, dass pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich vielerlei Belastungen ausgesetzt sind, beziehungsweise sie eine Reihe von Umständen als belastend wahrnehmen. Um dennoch alltäglich im Berufsalltag handlungsfähig zu bleiben, müssen sie auf Ressourcen zurückgreifen können. Welche sich dabei als relevant für die Befragten erweisen, wird im Folgenden dargestellt.

## 5.9 Pädagoginnen können sich auf sich selbst verlassen und erfahren Rückhalt durch ihr privates Umfeld sowie Unterstützung durch den Austausch mit Kolleginnen

Bisher konnte festgestellt werden, dass die Befragten ihrer eigenen Einschätzung nach auf viele Komponenten von Selbstkompetenz zurückgreifen können, um in belastenden oder frustrierenden Situationen zu bestehen (vgl. S. 8). Zudem sind sie davon überzeugt, dass ihnen für deren Bewältigung eine Vielzahl persönlicher Ressourcen zur Verfügung steht (vgl. S. 10). Im weiteren Verlauf wird der Blick darauf gelegt, was sie im Berufsalltag als Unterstützung wahrnehmen. Hierbei wirken sowohl einrichtungsinterne als auch externe Faktoren:



Experten scheinen für die Befragten nur in geringem Ausmaß unterstützend zu wirken. Im Mittel erreicht das Item eine Zustimmung von 3,4. Wird die Bewertung der Gruppensituation getrennt nach den Berufsfeldern betrachtet, zeigen sich Unterschiede. Die befragten pädagogischen Fachkräfte in der Kita geben die Gruppensituation als Unterstützungsmoment mit einem Mittelwert von 3,0 an. Die Aussagen der Mitarbeiterinnen in der Krippe führen zu einem Mittelwert von 3,1. Personen in der Kindertagespflege bewerten die Gruppensituation mit einem Mittelwert von 3,7 im Vergleich als am wenigsten unterstützend. Interessant ist, dass die Befragten an anderer Stelle angeben, dass sich ihre Motivation für den Beruf aus den Lern- und Entwicklungsschritten der Kinder speist. Was kann das bedeuten, wenn das einzelne Kind als Motivationsquelle wirkt, die Gruppensituation hingegen nicht unterstützend

wirkt – sind die Befragten der Meinung, dass die Gruppen zu groß sind oder etwa die Konstellationen ungünstig?

Die deutlichste Unterstützung bilden die Kolleginnen mit einem Mittelwert von 2,1. Ein weiteres Unterstützungsmoment bildet die Kitaleitung (MW 2,4).<sup>8</sup> Die Unterstützung durch den Träger wird mit einem Mittelwert von 2,7<sup>9</sup> bewertet. Dabei ist in diesem Fall darauf hinzuweisen, dass es sich hierbei nicht um eine einhellige Meinung der Befragten handelt. Vielmehr ist mit Blick auf die prozentuale Verteilung der Antworten eine starke Streuung auf die einzelnen Antwortkategorien zu verzeichnen: trifft voll und ganz zu (1) 16,8%; (2) 27,4%; (3) 31,3%; (4) 17,5% und trifft gar nicht zu (5) 6,9%. Dieses bedeutet, dass die Unterstützung durch den Träger von den Befragten recht unterschiedlich bewertet wird. Die Mittelwerte zur empfundenen Unterstützung durch die Organisationsstrukturen (MW 2,8) und die Fachberatung (MW 2,9) tendieren in den negativen Bereich. Auffallend ist die breite Streuung im Antwortverhalten bezogen auf die Unterstützung durch die Fachberatung. Ein knappes Drittel der Befragten (31,2%) gibt die Werte 4 bzw. 5 an und fühlt sich dementsprechend gar nicht beziehungsweise gering durch die Fachberatung unterstützt. Gleichzeitig geben 43,5% der Befragten den Wert 1 bzw. 2 an und fühlen sich durch die Fachberatung (sehr) gut unterstützt. Somit wird diese Unterstützung sehr unterschiedlich wahrgenommen – naheliegend ist hier die Vermutung, dass die Beurteilung stark von den Möglichkeiten, der Kompetenz und dem Engagement der jeweiligen Fachberatung abhängig ist.

Im Folgenden wird betrachtet, was die Befragten zusätzlich in freien Formulierungen als unterstützend angaben. So stellt das Privatleben für die Befragten einen wichtigen Ausgleich für Belastungen im Berufsalltag dar. Exemplarisch hierfür können folgende Aussagen stehen:

- *„Die Familie, die sehr viel Geduld hat und mir viele Ruhephasen einbaut und meine belastete Psyche mitträgt.“*
- *„Freizeitgestaltung wie Sport, Entspannungsmöglichkeiten, Achtsamkeit auf eigene Bedürfnisse, Resilienz, Zuversicht“*

Als Ressource zur Bewältigung der beruflichen Anforderung bezeichnen die Befragten zudem persönliche Eigenschaften und Kompetenzen. Diese sind als Erfahrungswissen zu bezeichnen und ergänzen die diesbezüglichen standardisierten Antwortoptionen wie Lebenserfahrung und Persönlichkeitsstärke (vgl. S 10?). In den Nennungen zeigt sich eine große Vielfalt, die von Persönlichkeitsmerkmalen über lebensphilosophische Überzeugungen bis hin zu praktischen Bewältigungsstrategien reicht:

- *„Einfühlungsvermögen, Gesprächsführung, Flexibilität“*
- *„meine Sachlichkeit, meine Gelassenheit (manchmal nur gespielt), meine Wertschätzung anderen gegenüber, meine Objektivität“*
- *„meine bis jetzt gute Gesundheit, meine Überzeugung und mein Glaube“*

---

<sup>8</sup> Aus der Berechnung ist hier das Berufsfeld Kindertagespflege herausgenommen, da hier keine übergeordnete Leitungsebene installiert ist.

<sup>9</sup> Kindertagespflege ausgenommen



- *„Mein Optimismus, meine Fähigkeit und der Mut, immer wieder positiv auf die nächste Anforderung zuzugehen mit der Gewissheit, dass ich es schaffen werde.“*

Anhand der Ausformulierungen und in Verbindung zur Theorie der Selbstkompetenz (vgl. S. 6) wird deutlich, dass es den Befragten offenbar gelingt, zwischen dem ICH und dem SELBST zu wechseln. Eine gute Selbstwahrnehmung hinsichtlich der eigenen Bedürfnisse zeigt sich.

Außerdem finden sich Formulierungen zum Bereich Aus- und Weiterbildung. Diese zielen auf Wissenskomponenten ab und stellen eine gute Ergänzung zum Erfahrungswissen dar. Folgendes ist beispielhaft zu nennen:

- *„Langzeitweiterbildungen mit Zertifikat, Vernetzung mit Fachkolleginnen, Interdisziplinärer Austausch“*
- *„regelmäßige Fort- und Weiterbildung, Spezialisierung und Professionalisierung im Beruf“*

Das Wissen um die Bedeutung stetiger Fort- und Weiterbildung wird hier sichtbar.

Als einen großen Rückhalt für die Bewältigung von Belastungen im Berufsalltag betrachten die Befragten einrichtungsinterne Strukturen. Insbesondere der Austausch mit Kolleginnen und gute Bedingungen in der Einrichtung, das Team und die Leitung haben unterstützenden Charakter. Dieses lässt sich mit folgenden Beispielen illustrieren:

- *„kompetente menschliche Kitaleitung, Teamarbeit“*
- *„Ein Team, in dem ich so akzeptiert werde, wie ich bin. In dem ich mich weiter entwickeln und dazu lernen kann, aber mich in meiner Persönlichkeit niemand verändern will.“*
- *„Teamgeist, Kollegialität, Sympathie, positives Arbeitsklima, Freude an der Arbeit, Selbstreflektion“*

Insgesamt lässt sich aus den Einschätzungen der Befragten ableiten, dass sie sich bei der Bewältigung von Herausforderungen sehr gut auf sich verlassen können. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass es guter Bedingungen in der jeweiligen Einrichtung bedarf, um Hürden im Berufsalltag nehmen zu können. Es zeigt sich, dass gute Bedingungen auf dieser Ebene dazu beitragen, dass sowohl im ICH (auf der Basis von Sach- und Fachwissen) als auch SELBST-bestimmt gearbeitet werden kann. Hiermit wird der Befund, dass die pädagogischen Fachkräfte weniger auf die Kompetenzen, die enger mit dem SELBST-System verknüpft sind, zugreifen können, relativiert (vgl. S. 6?).

## 6. Zusammenfassung und Ausblick

Die Studie hatte zum Ziel das Konstrukt Selbstkompetenz mit Erfahrungswissen von Fachkräften aus der elementarpädagogischen Praxis anzufüllen. Einerseits konnten alltagsnahe Handlungsvollzüge aufgezeigt werden, die auf die pädagogische Handlungspraxis der pädagogischen Fachkräfte verweisen. Andererseits konnten mit Bezug zur Selbstkompetenztheorie Wirkzusammenhänge und Desiderate aus den Einschätzungen der pädagogischen Praxis herausgestellt werden. Auf diese Weise

konnten Rückschlüsse auf die Einschätzungen der Pädagoginnen zu ihren eigenen Selbstkompetenzen gezogen werden. Die dargestellten Befunde verweisen auf große Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie eine hohe Berufszufriedenheit der Befragten, die sich auf unterschiedlichste Ressourcen und Unterstützungsmomente sowie einen Zugang zu den eigenen Selbstkompetenzen als wichtig(st)e Ressource zurückführen lassen. Anhand der Ausformulierungen und in Verbindung zur Theorie der Selbstkompetenz wird deutlich, dass es den Befragten offenbar gelingt, zwischen dem ICH und dem SELBST zu wechseln – dies zeugt von (einer hohen) Selbstkompetenz. Diese Überzeugungen wiederum konnten verbunden werden mit der Selbstkompetenzförderung der Kinder. Die Studie zeigt auf, dass die pädagogischen Fachkräfte einschätzen ebensolche Selbstkompetenzen bei den Kindern fördern zu können, bei denen sie sich selbst hohe Fähigkeiten zuschreiben. So lässt sich mit dieser Studie ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Selbstkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte und der Förderung von Selbstkompetenz bei den Kindern aufzeigen.

Mit den Ergebnissen der Studie kann ebenso auf strukturelle Rahmenbedingungen verwiesen werden, die den Fachkräften die pädagogische Arbeit mit den Kindern erschweren. So ist die Einschätzung der Fachkräfte in Bezug auf die gesellschaftliche Anerkennung ihres Berufsfeldes mit einem Mittelwert von 3,4 als sehr gering zu bewerten. Die von den befragten Berufsgruppen (Kindertagespflege, Krippe, Kita, Hort) wahrgenommene fehlende gesellschaftliche Anerkennung der Profession kann für die pädagogischen Fachkräfte als belastendes Moment ihrer beruflichen Tätigkeit verstanden werden. Dieses Ergebnis lässt sich mit Ergebnissen anderer Studien untermauern: So wird unter anderem herausgestellt, dass Erzieherinnen mit dem gesellschaftlichen Ansehen ihres Berufs völlig unzufrieden sind und nur 12% der Befragten der Auffassung sind, dass ihre Arbeit von der Gesellschaft wertgeschätzt wird (GEW 2007). Auch macht sich die mangelnde Wertschätzung durch die Höhe des Einkommens, die geringen Aufstiegsmöglichkeiten in Kindertagesstätten, Personalnot und Zeitdruck deutlich (ebd.). Hier zeigt sich, dass sich der starke Fokus der letzten Jahre auf eine Verbesserung der Qualität in der frühkindlichen Bildung und Entwicklung nicht positiv auf die gesellschaftliche Anerkennung dieser Profession ausgewirkt hat. Dies könnte sich als Belastung für diese Berufsgruppe herausstellen. Mögliche Gründe für die höhere Belastung derjenigen Befragten aus dem Berufsfeld Kita sind die allgemeine gesellschaftliche Diskussion um die Qualität der Betreuung und der auf dieser Hintergrundfolie stärker an diese Berufsgruppe herangetragenen Anforderungen, wie beispielsweise die Umsetzung der jeweiligen bundeslandspezifischen Orientierungsrahmen. Zudem kann ein weiterer Belastungsgrund für die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sein, dass sie bestimmte Anforderungen von ihrem jeweiligen Träger erfüllen müssen. Die Kooperation mit Grundschulen zur Übergangsgestaltung wie auch die Kooperation mit Eltern sind möglicherweise weitere Belastungsgründe.

Die von den Fachkräften als gering eingeschätzte gesellschaftliche Anerkennung hat jedoch – so lassen die Ergebnisse vermuten – geringe bis keine Auswirkungen auf ihre

Berufszufriedenheit – oder anders ausgedrückt trotz der gering eingeschätzten gesellschaftlichen Anerkennung erleben die Fachkräfte eine hohe Zufriedenheit und Identifikation mit ihrem Beruf. Diese ist, wie gezeigt werden konnte, bei den Befragten (überdurchschnittlich) hoch.

Auch ist zu verzeichnen, dass die vorliegende Studie insbesondere von einer in der frühkindlichen Bildungslandschaft immer bedeutender werdenden (aber in der Forschung bisher vernachlässigten) Berufsgruppe als Sprachrohr genutzt wurde – die Fachkräfte der Kindertagespflege. So zeigt sich auch hier eine hohe Berufszufriedenheit, aber auch eine massive Kritik an strukturellen Rahmenbedingungen, die die Arbeit der Fachkräfte in diesem Bereich erschweren. An eine bildungspolitische Weiterentwicklung dieses Bereichs in der frühkindlichen Bildung lässt sich mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie anknüpfen.

## 7. Literatur

- Ainsworth, M. D. S. (1969, 2003). Object relations, dependency and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.
- Bauer, K.-O. (2009). Das professionelle Selbst entwickeln. In Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (Ed.), *Veränderung begleiten – Entwicklung gestalten. Unterschiedlichkeit als Herausforderung für Lehrerbildung. Forum Lehrerfortbildung Heft 43* (pp. 12 – 24).
- Bauer, J. (2005). Warum ich fühle was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München: Heyne.
- Behrensen, B., Sauerhering, M., Solzbacher, C., & Warnecke, W. (2011). Das einzelne Kind im Blick: Individuelle Förderung in Kitas. Freiburg: Herder.
- Bönsch, M. (2001). In der Familie fängt alles an. Zu einer Revitalisierung der Arbeit mit den Eltern. *Förderschulmagazin*, 23(10), 5-10.
- DGB (2007). DGB-Index Gute Arbeit – Der Report 2007. Wie die Beschäftigten die Arbeitswelt in Deutschland beurteilen, was sie sich von Guter Arbeit erwarten. Berlin: DGB-Index Gute Arbeit GmbH.
- Dinkmeyer Sr., D., McKay, G., Dinkmeyer, J., & Dinkmeyer Jr., D. (2011). STEP- Das Buch für Erzieher/innen. Kinder wertschätzend und kompetent erziehen. Berlin: Cornelsen.
- Doll, I., Kruse-Heine, M., Künne, T., & Schache, S. (2014). „(Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken“ Prozessentwicklung zur Selbstkompetenzförderung von Pädagoginnen und Pädagogen. In I. Hunger & R. Zimmer (Eds.), *Inklusion bewegt. Herausforderung für die frühkindliche Bildung* (pp. 111-117). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2007). Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW. Darmstadt: Rita Spitzer Druck.
- Knauf, T. (2003). Der Einfluss pädagogischer Konzepte auf die Qualitätsentwicklung. In W. E. Fthenakis (Ed.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (pp. 243-263). Freiburg.
- Kuhl, J. (2001). Motivation und Persönlichkeit. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2010). Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J., Schwer, C., & Solzbacher, C. (2014). Die Bedeutung von Selbstkompetenz für eine professionelle pädagogische Haltung. In C. Solzbacher, M. Lotze, & M. Sauerhering (Eds.), *SELBST-LERNEN-KÖNNEN: Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis* (pp. 21-34). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Künne, T., & Kuhl, J. (2014a). Warum die Beziehung so wichtig ist... Selbstkompetenz aus Sicht einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In C. Solzbacher, M. Lotze, & M. Sauerhering (Eds.), *SELBST-LERNEN-KÖNNEN: Selbstkompetenzförderung in Theorie*

- und Praxis* (pp. 21-34). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Künne, T., & Kuhl, J. (2014b). Was ist eigentlich Selbstkompetenz? Persönlichkeits-System-Interaktionen als Grundlage von Selbstkompetenz(förderung) – Die PSI-Theorie. In C. Solzbacher & K. Calvert (Eds.), *„Ich schaff das schon ...“ Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können*. Freiburg: Herder.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Eds.), *Biographie und Profession* (pp. 19 - 63). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rabe-Kleberg, U. (2008). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In H. von Balluseck (Ed.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (pp. 237 - 249). Opladen: Barbara Budrich.
- Rogers, C. R., & Stevens, B. (1984). *Von Mensch zu Mensch. Möglichkeiten, sich und anderen zu begegnen* (Neuaufgabe Peter Hammer Verlag: Wuppertal, 2001). Paderborn: Junfermann.
- Schneewind, J., & Böhmer, N. (2012). Abschlussbericht: Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen. Hochschule Osnabrück: Eigenverlag.
- Schneewind, J., Föhring, A., & Chiles, E. (2011). Gefühle, Stress und psychische Gesundheit- Persönlichkeitsbildung von Erzieherinnen. In J. Schneewind (Ed.), *Persönlichkeit stärken- gesund bleiben. Kraft tanken im Erzieherinnen- Alltag*. Troisdorf: Bildungsverlag eins.
- Sell, S. (2012). Klasse und /oder Masse. Die Qualität von Kindertageseinrichtungen zwischen Theorie und Praxis. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (22-24), 27-33.
- Solzbacher, C., & Calvert, K. (Eds.) (2014). *„Ich schaff das schon ...“ Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können*. Freiburg: Herder.
- Künne, T., & Sauerhering, M. (2012). Selbstkompetenz (-Förderung) in KiTa und Grundschule. Nifbe-Themenheft: Nr. 4. Osnabrück: Nifbe.
- World Vision Deutschland e.V. (2010). *Kinder in Deutschland 2010: 2. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013). *NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Forschungsbericht*. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Tietze, W. (Ed.) (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.

## 8. Anhang

### Methodische Anlage der Studie und Stichprobenbeschreibung

Ein Fragebogen mit standardisierten, überwiegend intervallskalierten Fragen wurde im Zeitraum Dezember 2013 bis Februar 2014 online gestellt. Der Link zur Teilnahme an der Online-Befragung wurde über einen niedersachsenweiten Verteiler an Kindertagesstätten versendet sowie über das Niedersächsische Kindertagespflegebüro durch die Fachberaterinnen an Tagespflegepersonen weitergeleitet. Zudem wurde der Link zur Teilnahme auf einschlägigen Homepages veröffentlicht. Zusätzlich konnte über die postalische Verteilung, die über Fachberatungen an Mitarbeiterinnen der Kindertagespflege erfolgte, ein hoher Rücklauf erzielt werden.

Nach Güteprüfung und Bereinigung der Daten standen für die Auswertung insgesamt 981 vollständig ausgefüllte Bögen zur Verfügung. Es wurden für die Standard-Auswertung vor allem Häufigkeiten und Mittelwerte berechnet. Darüber hinaus wurden Kreuztabellen und Mittelwertvergleiche erstellt und im Einzelfall multivariate Analysen ergänzt.

Die Stichprobe der Befragung setzt sich aus Personen zusammen, die in Niedersachsen in der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung tätig sind. Vor allem pädagogische Fachkräfte aus der Kita und Kindertagespflege haben an der Befragung teilgenommen: Aus der Kita nahmen 435 (44,3%) und aus dem Bereich der Kindertagespflege 422 (43%) Personen teil. Mitarbeiterinnen aus der Krippe mit 179 (18,2%) und dem Hort waren mit 41 (4,2%) vergleichsweise gering vertreten. Wegen der geringen Fallzahlen für den Hortbereich wird die Analyse dieser Daten vernachlässigt. Sie werden lediglich betrachtet, wenn sich interessante Befunde ableiten lassen.

In der Stichprobe befinden sich 932 (97,1%) weibliche und 28 (2,9%) männliche Befragte. 21 Personen machten hierzu keine Angaben. Es spiegelt sich der Umstand, dass im Feld der Elementarpädagogik überwiegend weibliche Personen beschäftigt sind. Dem ist hinzuzufügen, dass sowohl in Niedersachsen als auch deutschlandweit 4,9% der Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen männlich sind (vgl. [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/Soziales/2014\\_09/Tabellen/BeschaefigteKiTa.html;jsessionid=1552C461CED51AE4CD605881043C8F32.cae3](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/Soziales/2014_09/Tabellen/BeschaefigteKiTa.html;jsessionid=1552C461CED51AE4CD605881043C8F32.cae3)). Dementsprechend sind männliche Vertreter in der vorliegenden Studie unterrepräsentiert.

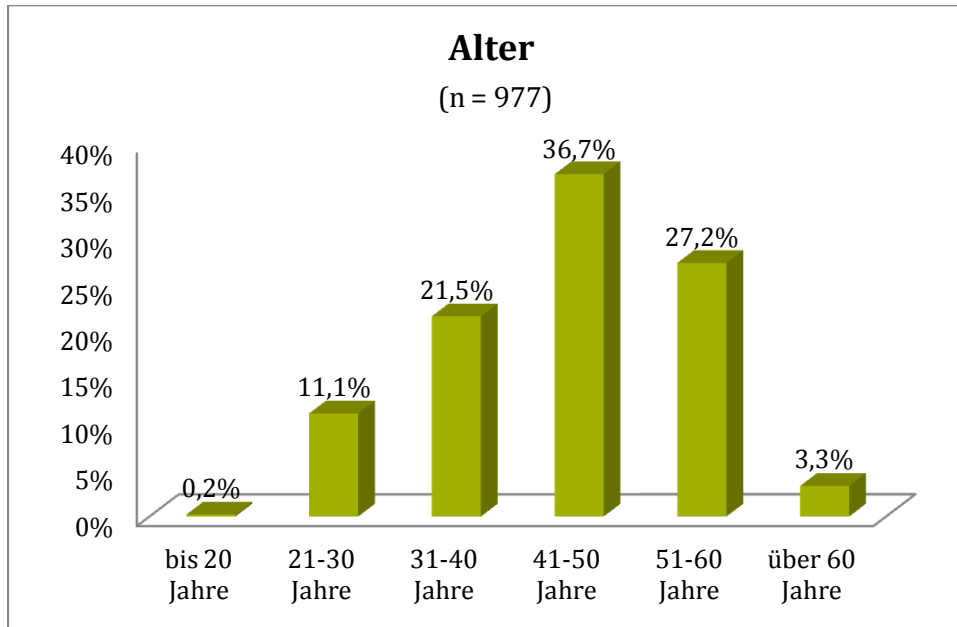
Von den Befragten wurde erhoben, in welcher Position sie in ihrer Einrichtung arbeiten. 299 (57,7%) der teilnehmenden Personen aus der Kita/Krippe üben eine Leitungsfunktion aus, 149 (28,8%) Personen arbeiten als Gruppenleitung. Dabei kann es Überschneidungen geben, da Einrichtungsleitungen nur unter bestimmten Bedingungen aus dem Gruppendienst befreit sind<sup>10</sup>. Als Zweitkraft sind 83 (16,0%) der Befragten

---

<sup>10</sup> Ausgenommen wurde die Kindertagespflege, weil hier keine Leitungspositionen vorgesehen sind.

tätig. 49 Personen (9,5%) fanden ihre Tätigkeit nicht repräsentiert, so fallen sie in den Bereich ‚Sonstiges‘. Vertreten sind hier unter anderem Heilpädagoginnen, Drittkräfte oder Springerinnen. Insgesamt ist herauszustellen, dass Leitungen in der Befragung überrepräsentiert sind<sup>11</sup>. Diese Tatsache wirkt sich vermutlich auch auf die Altersstruktur und die Dauer der Berufszugehörigkeit aus.

Die Altersverteilung in der Stichprobe gestaltet sich wie folgt:



Die 41-50 jährigen Befragten setzen sich aus 159 Mitarbeiterinnen der Kindertagespflege und 159 aus der Kita und 56 aus der Krippe zusammen. Dies deckt sich mit der deutschlandweiten Verteilung: Auch in Niedersachsen und Deutschland ist der Anteil der 40-50 jährigen am höchsten, jedoch gibt es einen Unterschied in der Höhe des Anteils. Während 36,7% der Befragten im vorliegenden Sample zwischen 41 und 50 Jahre alt sind, sind es deutschlandweit 25,1% und in Niedersachsen 28,3%<sup>12</sup>. Im

<sup>11</sup> In Deutschland haben 5,4% der in der Tageseinrichtungen tätigen Personen eine Leitungsfunktion. 39,7 % arbeiten als Gruppenleitung und ähnlich viele (38,7%) sind als Zweit- oder Ergänzungskraft tätig. In den Bereich Sonstiges fallen 16,2%. In Niedersachsen ist der Anteil der Zweit- und Ergänzungskräfte etwas höher (45,3%), während der Anteil derer, die eine Leitungsfunktion ausüben, bei 41% in etwa dem in Deutschland entspricht. Berechnungen auf Basis von: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2014.

[https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402147004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402147004.pdf?__blob=publicationFile) und KI 4 - j / 2013 Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01. März 2013

[http://www.statistik.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation\\_id=25702&article\\_id=87594&psmand=40](http://www.statistik.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=25702&article_id=87594&psmand=40)

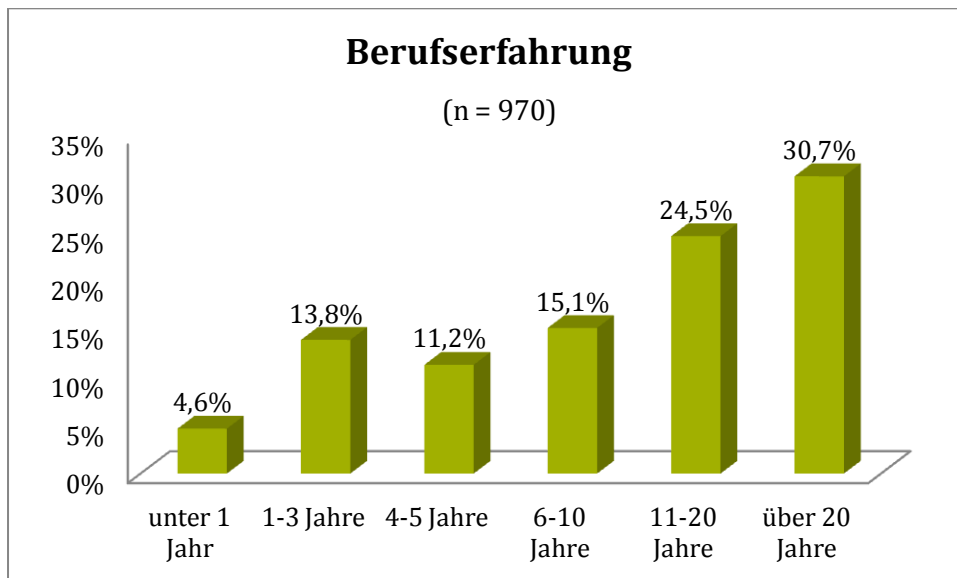
<sup>12</sup> Eigene Berechnungen auf Basis: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2014.

[https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402147004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402147004.pdf?__blob=publicationFile) und eigene Berechnungen aus: KI 4 - j / 2013 Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01. März

2013 [http://www.statistik.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation\\_id=25702&article\\_id=87594&psmand=40](http://www.statistik.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=25702&article_id=87594&psmand=40)

vorliegenden Sample sind im Vergleich mehr Personen aus der Kindertagespflege zwischen 31 und 40 Jahren alt (25,7% zu 20,1% Krippe und 17,1% Kita). Die Mitarbeiterinnen aus Kita und Krippe sind im Vergleich älter: Zwischen 51 und 60 Jahren alt sind in der Gruppe der Befragten aus der Krippe 29,1% und aus der Kita 33,4%. In der Befragungsgruppe aus der Kindertagespflege sind es hingegen 23,3%.

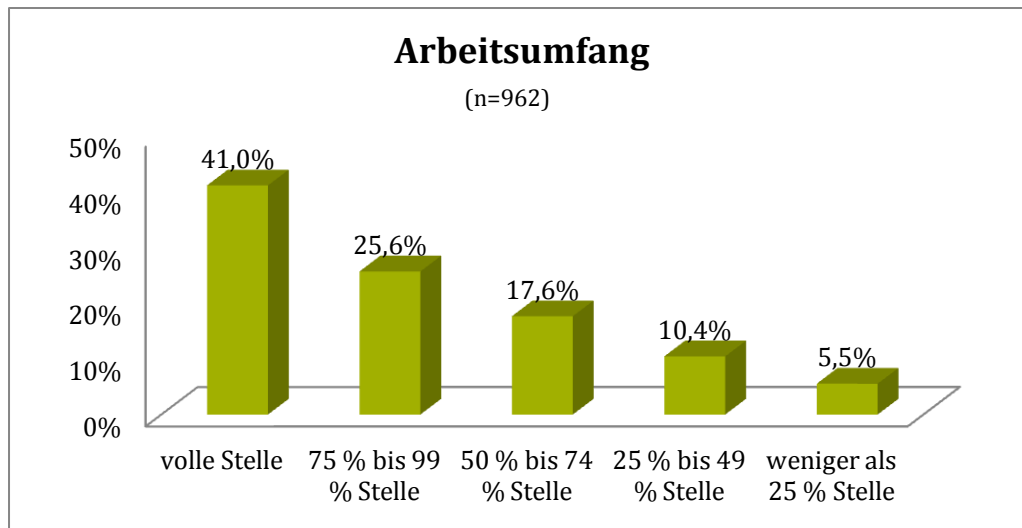
Insgesamt verfügen die Befragten über eine langjährige Berufserfahrung:



Ergänzend zu den graphischen Angaben zur Berufserfahrung ist der Vergleich der Berufsfelder interessant, da hier Unterschiede sichtbar werden. So verfügen 45,8 % der Mitarbeiterinnen aus der Krippe, 52,9% aus der Kita und 39% aus dem Hort über eine Berufserfahrung von mehr als 20 Jahren. Desweiteren sind ein großer Anteil dieser Berufsgruppen (Krippe 29,9%, Kita 29,8% und Hort 41,5%) über einen Zeitraum von 11 bis 20 Jahren in ihrem Beruf tätig. In der Kindertagespflege hingegen ist eine breite Streuung hinsichtlich der Dauer der Berufstätigkeit festzustellen. Es geben 8,7% der Befragten dieses Feldes an, über 20 Jahre und 18% zwischen 11 und 20 Jahren in diesem zu arbeiten. Fachkräfte in der Kindertagespflege arbeiten zu 21,2% zwischen 1 und 3 Jahren, zu 20,2% zwischen 4 und 5 Jahren und zu 23,3% zwischen 6 und 10 Jahren in ihrem Beruf. Das bedeutet, dass Fachkräfte aus der Kindertagespflege im Vergleich zum Gesamtsample über weniger Berufserfahrung verfügen. Ein möglicher Grund ist, dass die Fachkräfte der Kindertagespflege etwas jünger sind als die Kolleginnen der anderen Berufsfelder. Möglicherweise ist die Kindertagespflege auch ein Berufsfeld, in dem sich keine dauerhafte Berufstätigkeit etabliert hat.

Bezogen auf den Beschäftigungsumfang in der vorliegenden Stichprobe ergibt sich folgendes Bild:





Die größte Gruppe der Befragten verfügt über eine Vollbeschäftigung 394 (41%). Im Bereich der Kindertagespflege gibt es vergleichsweise weniger Vollbeschäftigung: 37,7% zu 43,2% in der Kita und 46% in der Krippe sowie 45% im Hort.



ISBN 978-3-9814480-5-4

**nifbe** Niedersächsisches Institut  
für frühkindliche Bildung und Entwicklung