

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin

**Arbeitsbezogene Belastungen, Stressbewältigungsstrategien,
Ressourcen und Beanspruchungsfolgen im Erzieherinnenberuf.**
Eine Querschnittsanalyse zur psychischen Gesundheitssituation von
frühpädagogischen Fachkräften in Niedersachsen.

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von
Diplom-Pädagogin
Katrin Lattner

Berlin, 2015

Erstgutachterin: Prof. Dr. Bettina Hannover, Freie Universität Berlin

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Julia Schneewind, Hochschule Osnabrück

Tag der Disputation: 29.06.2015

With a little help of my friends...

... habe ich es geschafft! Daher ist es mir ein tiefes Bedürfnis, mich bei all denjenigen zu bedanken, die mich von den Anfängen bis zur Fertigstellung dieser Arbeit begleitet und unermüdlich unterstützt haben.

Zunächst möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Julia Schneewind herzlich bedanken, dass sie meine Arbeit betreut und mich in jeder Phase der Promotion fachlich beraten und intensiv begleitet hat. Ihr verdanke ich viele anregende Diskussionen, die mir dabei halfen, meine eigenen Gedanken zu ordnen und neue Ideen zu entwickeln. Besonders bedanken will ich mich für ihre persönliche Ermutigung in Zeiten, in denen ich am Vorankommen meiner Arbeit zweifelte. Ihre kompetente Hilfe und ihr Humor kamen mir in zahlreichen Situationen sehr zugute.

Ferner danke ich herzlich Frau Prof. Dr. Bettina Hannover für ihre Bereitschaft, meine Arbeit zu begutachten. Ihre wertvollen inhaltlichen Anregungen und konstruktiven Kommentare in den letzten Monaten haben dieser Arbeit den „letzten Schliff“ gegeben.

Weiter möchte ich mich bei Marina Granzow bedanken, mit der ich gemeinsam das Forschungsprojekt durchgeführt und die Idee zur Promotion entwickelt habe. Marina, ich danke Dir von Herzen für die schöne Zeit unserer Zusammenarbeit und die daraus entstandene Freundschaft.

Bedanken möchte ich mich bei allen Fachkräften der frühpädagogischen Praxis, Ausbildung und Politik, die sich die Mühe gemacht und die Zeit genommen haben, an dem Forschungsprojekt teilzunehmen. Ohne ihre Mithilfe und ihr Engagement wäre die Arbeit in dieser Form nicht zustande gekommen.

Ein ganz besonderer Dank gilt meiner lieben Tante Sabine Teichmann, die unermüdlich und mit größter Sorgfalt das Korrekturlesen für diese Arbeit übernommen hat. Herrn Prof. Dr. Andreas Faatz, Pavle Zagorscak und Julian Schulze danke ich ganz herzlich für ihre fortwährende Hilfe bei allen Methodenfragen. Insbesondere Du, lieber Pavle, hattest stets ein offenes Ohr für meine Fragen, die Du mir mit an ein Wunder grenzender Geduld und Deiner humorvollen Art beantwortet hast. Weiterhin danke ich Elvira Kühn, die mit mir mit größter Freude über meine Forschungsergebnisse diskutierte und mir half, die Kita-Praxis aus Sicht der Praktikerinnen besser verstehen zu lernen. Ebenso möchte ich Karin Wessel herzlich danken, die so fleißig meine Arbeit wieder und wieder gelesen hat.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Ann-Kathrin Hirschauer, die mir gerade in den letzten Monaten immer aufmerksam zugehört hat. Den stundenlangen und wertvollen Diskussionen mit ihr verdanke ich einige Gedankensprünge, die mich meinem Ziel Stück für Stück näher brachten. Danke dafür! Von Herzen danke ich Lea Wüst, die meine kritischste Leserin und liebste Freundin in dieser teils „verflucht harten Zeit“ war. Ich danke Dir für die vielen Spaziergänge, Deine Aufmunterungen, Dein Interesse an meiner Arbeit und nicht zu vergessen, Deine Motivation zum freien Denken. Du wusstest mich stets zu stärken in den Momenten, als ich dachte, es geht nicht mehr. Ebenso danke ich all meinen lieben Freunden für ihr Verständnis und Wohlwollen meiner Arbeit gegenüber.

Meinen Eltern gebührt der Dank für ihre fortwährende und tatkräftige Unterstützung und ihr Vertrauen in mich. Sie haben mir in den Jahren den Rücken bedingungslos und unkompliziert frei gehalten. Obwohl sie weit weg wohnen, waren sie stets an meiner Seite. Habt lieben Dank für Eure aufbauenden und stets optimistischen Worte am Telefon.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Abstract..... | 4 |
| Problemaufriss..... | 6 |
| Teil I: Stand der Forschung | 11 |
| 1. Psychische Gesundheit bei der Arbeit..... | 11 |
| 2. Stresstheoretische Grundlagen und Begriffsbestimmung: Belastungen, Beanspruchung und Ressourcen | 14 |
| 3. Das heuristische Forschungsmodell von Viernickel und Voss (2013)..... | 19 |
| 4. Forschungsrelevante Faktoren für die Erfassung der gesundheitlichen Situation frühpädagogischer Fachkräfte | 22 |
| 4.1 ORGANISATIONSBEZOGENE MERKMALE | 22 |
| 4.1.1 <i>Belastungsfaktoren bei der Arbeit</i> | 23 |
| 4.1.2 <i>Soziale Unterstützung, Sozialklima und Vorgesetztenverhalten</i> | 27 |
| 4.2 PERSONBEZOGENE MERKMALE | 30 |
| 4.2.1 <i>Selbstbelastung</i> | 30 |
| 4.2.2 <i>Stressbewältigungsstrategien</i> | 30 |
| 4.2.3 <i>Allgemeine Selbstwirksamkeit</i> | 32 |
| 4.2.4 <i>Umgang mit Veränderungen bei der Arbeit</i> | 33 |
| 4.3 BEANSPRUCHUNGSFOLGEN | 34 |
| 4.3.1 <i>Negative Beanspruchungsfolgen</i> | 34 |
| 4.3.2 <i>Positive Beanspruchungsfolgen</i> | 39 |
| 4.4 INTERVENTIONSANSÄTZE ZUR REDUZIERUNG VON ARBEITSBELASTUNGEN | 43 |
| 5. Beschreibung der Hauptstudie „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“ | 46 |
| 5.1 ZIEL DER HAUPTSTUDIE | 46 |
| 5.2 KURZDARSTELLUNG DER HAUPTSTUDIE..... | 47 |
| 6. Forschungsfragen..... | 49 |

| | |
|---|------------|
| Teil II: Empirie | 52 |
| 1. Studie 1: Interviews | 52 |
| 1.1 STICHPROBE | 52 |
| 1.2 METHODISCHE UMSETZUNG | 53 |
| 1.3 FORSCHUNGSINSTRUMENT UND VORGEHENSWEISE | 54 |
| 1.4 FORSCHUNGSFRAGEN UND INTERVIEWFRAGEN | 62 |
| 2. Studie 2: Fragebogenstudie | 63 |
| 2.1 STICHPROBE | 63 |
| 2.1.1 Teilstichprobe Studie 2a: Expertengruppen | 68 |
| 2.2 METHODISCHE UMSETZUNG | 69 |
| 2.3 FORSCHUNGSINSTRUMENTE UND -FRAGEN | 70 |
| 2.4 PRETEST UND DURCHFÜHRUNG DER BEFRAGUNG | 84 |
| 2.5 METHODISCHE VORÜBERLEGUNGEN ZUR DATENAUSWERTUNG | 87 |
| 2.6 KOMMUNIKATIVE VALIDIERUNG DER FRAGEBOGENSTUDIE | 89 |
| 2.6.1 Methodische Umsetzung | 89 |
| 2.6.2 Vorgehensweise | 90 |
| 3. Ergebnisse der Studien 1 und 2 | 95 |
| 3.1 ORGANISATIONSBEZOGENE MERKMALE | 95 |
| 3.1.1 Ergebnisse aus den Interviews | 96 |
| 3.1.2 Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung | 99 |
| 3.2 PERSONBEZOGENE MERKMALE | 108 |
| 3.2.1 Ergebnisse aus den Interviews | 108 |
| 3.2.2 Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung | 109 |
| 3.3 NEGATIVE BEANSPRUCHUNGSFOLGEN | 115 |
| 3.3.1 Ergebnisse aus den Interviews | 115 |
| 3.3.2 Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung | 116 |
| 3.4 POSITIVE BEANSPRUCHUNGSFOLGEN | 131 |
| 3.4.1 Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung | 131 |
| 3.5 ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN ORGANISATIONS- UND PERSONBEZOGENEN MERKMALEN UND BEANSPRUCHUNGSFOLGEN | 141 |
| 3.5.1 Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung | 141 |
| 3.6 INTERVENTIONSANSÄTZE | 146 |
| 3.6.1 Ergebnisse aus den Interviews | 146 |
| 4. Ergebnisse der kommunikativen Validierung | 148 |
| 4.1 NEGATIVE BEANSPRUCHUNGSFOLGEN | 148 |
| 4.2 POSITIVE BEANSPRUCHUNGSFOLGEN | 152 |

| | |
|--|------------|
| 5. Gesamtdiskussion | 155 |
| 5.1 ERGEBNISDISKUSSION..... | 155 |
| 5.1.1 <i>Ergebnisse zu den organisationsbezogenen Merkmalen</i> | 155 |
| 5.1.2 <i>Ergebnisse zu den personbezogenen Merkmalen</i> | 158 |
| 5.1.3 <i>Ergebnisse zu den negativen Beanspruchungsfolgen</i> | 160 |
| 5.1.4 <i>Ergebnisse zu den positiven Beanspruchungsfolgen</i> | 164 |
| 5.1.5 <i>Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen den organisations- und personbezogenen Merkmalen und den Beanspruchungsfolgen</i> | 166 |
| 5.1.6 <i>Ergebnisse zu Interventionsansätzen</i> | 168 |
| 5.2 METHODENDISKUSSION..... | 169 |
| 5.2.1 <i>Stichproben</i> | 169 |
| 5.2.2 <i>Methodik</i> | 170 |
| 5.2.3 <i>Untersuchungsdesign</i> | 173 |
| 5.2.4 <i>Umsetzung der Untersuchung</i> | 173 |
| 5.3 GESAMTFAZIT | 174 |
| 5.3.1 <i>Diskussion der zentralen Erkenntnisse</i> | 175 |
| 5.3.2 <i>Aus den Ergebnissen abzuleitende Handlungsempfehlungen</i> | 177 |
| 6. Literaturverzeichnis..... | 180 |
| 7. Abbildungsverzeichnis | 195 |
| 8. Tabellenverzeichnis | 196 |
| Anhang | 201 |

Abstract

Bisher standen in der Diskussion um Gesundheit in Kindertagesstätten vor allem Kinder im Mittelpunkt des Interesses. Lange Zeit blieb die psychische Gesundheitslage des frühpädagogischen Personals, insbesondere im Bundesland Niedersachsen, unbeachtet. Dies nimmt sich die vorliegende Dissertationsschrift zum Anlass, um die psychische Gesundheitssituation niedersächsischer frühpädagogischer Fachkräfte via Selbsteinschätzung detailliert zu beschreiben. Umgesetzt wurde das Dissertationsvorhaben im Forschungsprojekt „*Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen*“. Untersucht wurden das Belastungserleben und die psychische Gesundheit der Fachkräfte, differenziert nach beruflicher Position und Erfahrung. Hierfür wurden explorativ eine Interviewstudie (Studie 1: leitfadengestützte Interviews mit 11 Experten/-innen der frühpädagogischen Praxis und Ausbildung) und eine Fragebogenstudie (Studie 2: schriftliche Befragung von 841 frühpädagogischen Fachkräften) umgesetzt. Abschließend fand eine kommunikative Validierung ausgewählter Ergebnisse statt (Studie 2a: Round Table mit 12 Experten/-innen der frühpädagogischen Praxis, Ausbildung und Politik). Zentrales Ergebnis der Untersuchung ist, dass sich die befragten Fachkräfte prinzipiell psychisch gesund fühlen, jedoch von psychosomatischen Beschwerden (z.B. emotionale Erschöpfung, Erholungsunfähigkeit) betroffen sind. Dies gilt insbesondere für die identifizierten Risikogruppen (Leitungskräfte und langjährig berufserfahrene Fachkräfte). Speziell psychische und körperliche Arbeitsbelastungen, Diskrepanzen zwischen Arbeitsanforderungen und den in der Praxis vorherrschenden Rahmenbedingungen sowie die Selbstbelastung der Fachkräfte wirken belastend. Um stressigen Arbeitssituationen entgegenzuwirken, bedienen sich die Kita-Mitarbeiterinnen aktiver und problemorientierter Bewältigungsstrategien. Zu den gesundheitsförderlichen Potentialen der Kita-Arbeit gehören vor allem die Wertschätzung der Kinder, die Selbstwirksamkeit des Fachpersonals sowie die soziale Unterstützung im Team, die vor allem den Berufseinsteigerinnen und unerfahrenen Fachkräften entgegengebracht wird. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die tägliche Arbeit in den Kitas das Fachpersonal (stark) beansprucht und sich dies im (belasteten) Gesundheitszustand der frühpädagogischen Fachkräfte in Niedersachsen widerspiegelt. Im Sinne der Gesundheitsförderung wurden auf Basis der ermittelten Befunde aus den durchgeführten Studien Handlungsempfehlungen für die Reduzierung von Arbeitsbelastungen in der Kita-Praxis abgeleitet, die sich auf die gesellschaftspolitische, organisations- und personbezogene Ebene beziehen.

Previously, the situation of children was mainly debated in regard to the topic of health in daycare. However, the mental health situation of early childhood education staff, especially in the state of Lower Saxony, remained unnoticed for a long time. Due to the lack of research the present dissertation describes the mental health situation of educational professionals in Lower Saxony via self-assessment. It is integrated in the research project *“Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen”*. The stress experience and the mental health of professionals, differentiated by professional position and experience, were analyzed. An interview study (study 1: guided interviews with 11 experts from the early educational practice and education) and a questionnaire study (study 2: survey of 841 early childhood professionals) were exploratory implemented. Finally, a communicative validation (study 2a: round table with 12 experts from the early educational practice, education and politics) of selected results took place. The empirical study mainly displays that the surveyed professionals feel basically mentally healthy, but suffer from psychosomatic complaints (e.g. emotional exhaustion and disturbed relaxation ability). This applies especially for the identified risk groups (kindergarten management and professionally experienced staff). Mental and physical workloads, discrepancies between work requirements and prevailing conditions in practice and the self-incrimination of professionals have an adverse effect on the early childhood education staff. In stressful work situations, the professionals use active and problem-oriented coping strategies. The appreciation of children, self-efficacy and social support in the team serve as healthcare resources in daycare centers. Especially young or inexperienced professionals receive help. The results show that the everyday work claims the early childhood education staff (strongly) leading to a quite poor health status of professionals in Lower Saxony. Based on the identified findings and for the purpose of health promotion, recommendations for the reduction of workload in the kindergarten-practice were subsequently derived from the studies, relating to the socio-political, organizational and person-related level.

Problemaufriss

Unerlässliche Voraussetzungen für berufliches Leistungsvermögen stellen psychische, körperliche und soziale Gesundheit, berufliche Kompetenz sowie Motivation dar (u.a. Seibt, Galle & Dutschke, 2007, S. 228). Für die in der Dissertationsschrift interessierende Berufsgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte¹ haben Thinschmidt, Gruhne und Hoestl (2008) von Gesundheit als einer »Schlüsselkomponente« für die berufliche Leistungsfähigkeit gesprochen (vgl. ebenda, S. 85). Im Gegensatz zu »ausgebrannten« Fachkräften gelingt es Kita-Mitarbeiterinnen², die sich psychisch gesund fühlen und emotional ausgeglichen sind, eher, sich auf Bindungsbedürfnisse der Kinder einzulassen, Bildungsprozesse zu unterstützen, mit den verschiedenen Interaktionspartnern (z.B. Kind, Eltern) professionell zu kommunizieren und sich im pädagogischen Handeln zu reflektieren (vgl. Schneewind, Böhmer & Föhring, 2009). Die gegenwärtigen Arbeitsvoraussetzungen und strukturellen Rahmenbedingungen im »Dienstleistungsunternehmen Kita« machen es dem frühpädagogischen Fachpersonal jedoch nicht einfach, die Vielzahl und Vielfalt an berufsspezifischen Aufgaben (im Auftrag der Trias »Bildung, Erziehung und Betreuung«) und neuen Standards (z.B. Bildungspläne) in bestmöglicher Qualität zu erledigen und in die individuelle pädagogische Handlungspraxis zu implementieren (vgl. Viernickel, 2010; Viernickel et al., 2013). Viernickel et al. (2013) sprechen dahingehend von einem massiven Umsetzungsdilemma und meinen damit die von den Kita-Beschäftigten erlebte sehr große Diskrepanz zwischen den geforderten (Leistungs- und Qualitäts-)Ansprüchen verschiedener Erwartungsträger (z.B. Eltern, Träger, Politik, Gesellschaft) und den real existierenden ungünstigen Arbeitsbedingungen (z.B. Personalmangel, Lärm, Zeitdruck), die den pädagogischen Alltag in der Kita bestimmen. Hinzu kommt, dass die Realisierung der Bildungsziele und gestiegenen Berufsanforderungen in den Kitas – so das Niedersächsische Kultusministerium im Vorwort des niedersächsischen Orientierungsplans (2005) – aufgrund der „extrem schwierigen Haushaltslage aller öffentlichen Haushalte (...) ohne finanzielle Mehrbelastung (...) umgesetzt und erreicht werden“ (S. 4) muss. Längst sind die Fachkräfte als »Krisenmanagerinnen« (stark) gefordert, die wahrgenommene Diskrepanz in der Kita-Praxis auszugleichen sowie selbst nach Lösungen für das Umsetzungsdilemma und die arbeitsbezogenen Belastungen in der Praxis zu suchen. Demzufolge stellen sowohl das Anforderungsspektrum und Arbeitsumfeld als auch die wandelnden gesellschaftspolitischen Innovationen und Bedürfnisse (u.a. »Bildung von Anfang an«, Abbau herkunftsbedingter Benachteiligungen, Strukturierung der Geschlechterbeziehungen, vgl. BMFSFJ, 2013) Kita-Beschäftigte vor immer neue Herausforderungen und lassen sie an die Grenzen ihrer Belastbarkeit geraten (vgl. Schaad & Hocke, 2010; Speth, 2010). Zwar minimieren der Entscheidungs- und Handlungsspielraum bei der Arbeit, die soziale

¹ Unter dem Begriff »frühpädagogische Fachkräfte« werden Kinderpflegerinnen/Sozialassistentinnen, Erzieherinnen, heilpädagogische Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zusammengefasst. Bei der Darstellung von Ergebnissen empirischer Studien werden exakt die in den Forschungsarbeiten benannten beruflichen Qualifikationen berichtet. Dieses Vorgehen beugt Irritationen vor.

² Da die Frauenquote des frühpädagogischen Fachpersonals in Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland bei 96 Prozent liegt, wird im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit stets die weibliche Form zur Vereinfachung und besseren Lesbarkeit benutzt (vgl. Statistisches Bundesamt, 2012). Die verwendeten personbezogenen Ausdrücke umfassen jedoch Frauen und Männer gleichermaßen.

Unterstützung durch das Team, die Arbeit mit den Kindern sowie persönliche Ressourcen (wie z.B. Selbstwirksamkeit, Optimismus) das negative Belastungserleben und gelten als Motivations- und Energiequelle für Kita-Mitarbeiterinnen (vgl. Thinschmidt, 2010). Trotzdem leiden die Fachkräfte vermehrt unter gesundheitsschädigenden Folgen. Dazu gehören nicht nur körperliche Erkrankungen (z.B. Rückenschmerzen, Knieprobleme), psychosomatische Beschwerden (u.a. Kopfschmerzen, Konzentrationsstörungen, erhöhte Reizbarkeit) und Erholungsunfähigkeit, sondern auch emotionale Erschöpfungszustände bis hin zu Burnout (u.a. Rudow, 2004; Schaad & Hocke, 2010). So wies die Studie des Wissenschaftlichen Instituts der AOK (WIdO) nach, dass Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen auf dem siebten Platz hinter den Lehrkräften auf Platz sechs unter den zehn am meisten Burnout-gefährdeten Berufen in Deutschland liegen (vgl. ebenda, S. 3). Lediglich Sozialpädagoginnen/Sozialarbeiter, Call-Center-Mitarbeiter/-innen und Fachkräfte in der Krankenpflege weisen ein noch größeres Burnout-Risiko auf, was unter anderem auf eine Ursachenkombination von zu leistender Emotionsarbeit, enormem Zeitdruck und Arbeitspensum sowie vor allem bei Telefonisten/-innen zu geringem Handlungsspielraum zurückzuführen ist (u.a. WIdO, 2011). Auch auf der Ebene der Organisation »Kita« sind die weitreichenden Auswirkungen von psychischen Beanspruchungsfolgen längst zu spüren. Durchschnittlich 15 Tage im Jahr werden Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen auf Grund von Burnout für arbeitsunfähig erklärt und krankgeschrieben (vgl. Eibeck, 2011; WIdO, 2011). Zudem zeigte eine Sonderauswertung der Daten des Mikrozensus, dass 27,4 Prozent der ehemaligen berufstätigen Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen wegen gesundheitlicher Probleme bereits mit 55 Jahren in den Ruhestand getreten sind (vgl. Fuchs-Rechlin, 2010, S. 45f.). Diese Ergebnisse geben zu denken: Kurz- und Langzeit-Arbeitsunfähigkeit sowie Frühverrentungen führen nicht nur zu Personalausfällen, erhöhten Arbeitsbelastungen für die übrigen Arbeitskolleginnen, Stress bei den Kindern (durch z.B. die Zusammenlegung von Gruppen, fehlende Bezugsfachkraft), zusätzlichen Kosten für die Arbeitgeber und Krankenkassen, sondern verursachen auch auf der Ebene des einzelnen Betroffenen persönliches Leid (vgl. Bödeker & Friedrichs, 2011; vbw, 2014).

Angenommen, die psychische Gesundheit der fröhpädagogischen Fachkräfte soll in Zukunft gefördert, die Arbeitsbelastungen reduziert und die Arbeitsfähigkeit erhalten werden, so muss Wissen darüber existieren, wie es dem Fachpersonal aktuell gesundheitlich geht, wodurch es sich bei der Arbeit belastet fühlt und welche Ressourcen ihm zur Verfügung stehen, um beispielsweise Maßnahmen des betrieblichen Gesundheitsmanagements zielgruppenspezifisch und damit erfolgsversprechender planen und umsetzen zu können. Dafür sind individuelle Ist-Standanalysen der (psychischen) Gesundheitssituation Kita-Beschäftigter nötig. Solche Kenntnisse liegen für den fröhpädagogischen Arbeitsbereich sowohl bundesweit als auch auf Länder- und Städteebene bislang (nur) vereinzelt vor (u.a. Deutschland: GEW, 2007; Baden-Württemberg: Rudow, 2004a; Hessen: Schad, 2003; Nordrhein-Westfalen: Viernickel & Voss, 2013; Sachsen: Thinschmidt, Grhne & Hoesl, 2008). Für das Bundesland Niedersachsen fehlt es gänzlich an größeren aktuellen Studien, die überhaupt die gesundheitliche Situation, die Gedanken sowie die Einstellungen der Kita-Mitarbeiterinnen zur psychischen Gesundheitslage und zum Belastungserleben zu erheben versuchten (vorhandene Forschungsarbeiten: Kahle, 1999; Nagel-Prinz & Paulus, 2012). Überdies wurde bisher in Niedersachsen nicht der Frage systematisch

nachgegangen, inwieweit die psychische Gesundheitssituation und verfügbaren Ressourcen der frühpädagogischen Fachkräfte je nach beruflicher Position und Erfahrung (die über die berufliche Lebensspanne hinweg erworben wurde) variieren. Zwar konnten z.B. Viernickel und Voss (2013) für die Kita-Fachkräfte in Nordrhein-Westfalen bereits belegen, dass sich positions- und altersabhängig die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit der Fachkräfte unterscheiden. Allerdings lassen sich die Befunde nur tendenziell und aufgrund z.B. länderspezifischer, unterschiedlicher Arbeitsvoraussetzungen in den Kitas (u.a. bedingt durch länderspezifische Kita-Gesetze, Bildungspläne, Finanzierung, Verdienste, Ausbildung) bzw. variierender wissenschaftlicher Messmethodiken zur Erfassung der Gesundheitslage lediglich unter Einschränkung auf die Kita-Beschäftigten anderer Bundesländer, im Speziellen Niedersachsen, übertragen. Vollkommen unerforscht ist in diesem Zusammenhang – sowohl in Niedersachsen als auch deutschlandweit –, wie es z.B. den studierten Fachkräften im Vergleich zu den Fachschulabsolventinnen oder Berufseinsteigerinnen in der Kita-Praxis gesundheitlich geht. Unterstellt man ferner, dass sich berufliche Arbeitsbelastungen nicht nur auf die (psychische) Gesundheit der Fachkräfte selbst auswirken, sondern auch in ihrem pädagogischen Handeln und Verhalten gegenüber den Kindern, Eltern und Kolleginnen (negativ) zum Tragen kommen (können), dann gelangt man schnell zu der Feststellung, dass bisher in Deutschland (noch) keine publizierte Forschungsarbeit zur Überprüfung dieser Annahme vorliegt. Ebenso existieren kaum wissenschaftlich fundierte Kenntnisse darüber, wie die niedersächsischen Kita-Mitarbeiterinnen im Einzelnen mit den täglich ähnlich gelagerten beruflichen Belastungen umgehen und was aus ihrer Sicht nötig ist, um das Belastungserleben in der Praxis zu minimieren. Dieser Forschungslücke nimmt sich die vorliegende Dissertationsschrift an.

Zielstellung der Arbeit

Die Motivation für die Durchführung des hier vorgestellten Promotionsvorhabens basiert auf der bis dato fehlenden empirischen Ist-Standanalyse der beruflichen und gesundheitlichen Situation frühpädagogischer Fachkräfte in Niedersachsen. Umgesetzt wurde die Dissertationsarbeit im Forschungsprojekt „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“ (Projektleitung: Prof. Dr. Julia Schneewind, Prof. Dr. Nicole Böhrer), wofür das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur sowie das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) die Finanzierung übernahmen. Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit war, die gegenwärtige psychische Gesundheitslage der niedersächsischen frühpädagogischen Fachkräfte aus verschiedenen Blickwinkeln unter Einbeziehung gesundheitsrelevanter Variablen explorativ zu beleuchten und detailliert zu beschreiben (Bestandaufnahme). Dazu wurden im Laufe von zwei Jahren zum einen Vertreter/-innen der frühpädagogischen Praxis und fachschulischen Ausbildung zu ihren Erfahrungen mit arbeitsbezogenen Belastungen von Kita-Mitarbeiterinnen interviewt (Studie 1: Interviewstudie). Zum anderen erfolgte die schriftliche Befragung des niedersächsischen Fachpersonals zu ihrem gesundheitlichen (Wohl-)Befinden (Studie 2: Fragebogenstudie). Einzelne Ergebnisse der Fragebogenstudie wurden durch ausgewählte Vertreter/-innen der frühpädagogischen Praxis, Politik und Ausbildung kommunikativ validiert (Studie 2a), um die Erklärungsansätze und Interpretationen für die erarbeiteten Befunde mit den Praxiserfahrungen der Beforschten abzugleichen. Das heuristische Forschungsmodell von Viernickel und Voss (2013) dient hierbei

als Forschungsrahmen, in dem die forschungsrelevanten Faktoren der eigenen Untersuchung eingeordnet wurden.

Die Analysen bewegen sich auf der Ebene der Kita-Mitarbeiterinnen und legen dar, wie die niedersächsischen Fachkräfte ihre gegenwärtige psychische Gesundheitssituation eingeschätzt haben. Hierbei dient die vorliegende Arbeit der Herausarbeitung von arbeitsbezogenen Belastungsfaktoren und Stressbewältigungsstrategien der in den Kitas tätigen Fachkräfte. Die Ressourcen und gesundheitlichen Beanspruchungsfolgen im »Erzieherinnenberuf« werden mit besonderem Augenmerk auf die Fachkräfte mit unterschiedlich langer Berufserfahrung (studierte Fachkräfte, Fachschulabsolventinnen, Berufseinsteigerinnen und langjährig berufserfahrene Fachkräfte) und in verschiedenen beruflichen Positionen (Gruppenfach- und Leitungskräfte) beschrieben. Mit den Ergebnissen der Dissertationsschrift soll eine empirische Basis für anschließende Diskussionen geschaffen werden, in denen es um den Bedarf von gesundheitsbezogenen Organisations- und Personalentwicklungsvorhaben in Kitas (als Teil der Qualitätsentwicklung), Investitionen für ein betriebliches Gesundheitsmanagement und verbesserte Rahmen- und Arbeitsbedingungen geht. Dabei stellen sich u.a. folgende Fragen: Besteht aus Sicht der interviewten Fachkräfte ein Verbesserungsbedarf in Hinblick auf die Arbeitsbelastungen in den Kitas? Was sollte sich in der Praxis verändern, damit sich die Beschäftigten in den niedersächsischen Kindertageseinrichtungen weniger belastet und psychisch wohler fühlen?

Aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen der vorliegenden Forschungsarbeit werden Handlungsempfehlungen für die Gesundheitsförderung und Belastungsminimierung in der Praxis erarbeitet, die Anknüpfungspunkte für die gesundheitsförderliche Gestaltung der Arbeitsumgebung frühpädagogischer Fachkräfte liefern.

Kapitelübersicht

Die Dissertationsschrift gliedert sich in drei Teile: Stand der Forschung, Empirie und Gesamtdiskussion. Gegenstand von Teils I ist die theoretische Auseinandersetzung mit der psychischen Gesundheit und dem wechselseitigen Verhältnis zwischen Gesundheit und Arbeit (Kapitel I_1). Die stresstheoretischen Grundlagen und gesundheitsförderlichen bzw. -hemmenden Wirkungsfaktoren werden im Kapitel I_2 dargestellt. Dabei wird berücksichtigt, dass perspektivenspezifisch unterschiedliche Stresstheorien mit variierenden Schwerpunkten bei der Erklärung von Gesundheit bzw. psychischen Beeinträchtigungen festzustellen sind. Als Extrakt wurde das „Modell beruflicher Gratifikationskrisen“ (Siegrist, 2002) herausgegriffen, das sich insbesondere für die Erklärung des Stresserlebens bei der Berufsgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte eignet. Daran schließt sich die zunächst überblicksartige Darstellung des heuristischen Forschungsmodells von Viernickel und Voss (2013) an, das den Forschungsrahmen für die Arbeit bildet (Kapitel I_3). Anschließend, in Kapitel I_4, stehen die forschungsrelevanten Faktoren zur Erfassung der gesundheitlichen Situation frühpädagogischer Fachkräfte im Fokus und werden entlang des Forschungsmodells von Viernickel und Voss (2013) nacheinander vorgestellt (Kapitel I_4.1 bis 4.4). Die Hauptstudie „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von frühpädagogischen Fachkräften in Niedersachsen“, in der das Dissertationsvorhaben umgesetzt wurde, wird in Kapitel I_5 beschrieben, bevor abschließend aus den theoretischen Überle-

gungen und Befunden empirischer Studien die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit abgeleitet und in Kapitel I_6 dargelegt werden.

Daran knüpft der Teil II an. Im empirischen Teil wird in Kapitel II_1 die Studie 1 und in Kapitel II_2 die Studie 2 beschrieben (Stichprobe, methodische Umsetzung, Forschungsinstrument). Kapitel II_3 befasst sich mit der Ergebnisdarstellung der erhobenen Daten. Dabei orientiert sich die Reihenfolge der Auswertung an den in Kapitel I_6 aufgestellten Forschungsfragen. Die Auswertung der kommunikativen Validierung wird im Kapitel II_4 präsentiert. Da die Forschungsfragen inhaltlich dem heuristischen Forschungsmodell von Viernickel und Voss (2013) zugeordnet sind, erfolgt die anschließende Gesamtdiskussion der Einzelbefunde, thematisch sortiert in Unterkapiteln (Kapitel II_5.1). Kapitel II_5.2 dient schließlich dem Zweck, die methodischen Stärken und Schwächen der Forschungsarbeit zu reflektieren. Zum Abschluss wird in Kapitel II_5.3 das Gesamtfazit gezogen, indem zentrale Erkenntnisse aufgegriffen und Handlungsempfehlungen formuliert werden, die unter praktischen und gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten für das frühpädagogische Berufs- und Arbeitsfeld von Interesse sein dürften.

Teil I: Stand der Forschung

Im Teil I der vorliegenden Dissertationsschrift wird nach der begrifflichen Definition der (psychischen) Gesundheit thematisiert, in welchem Verhältnis Arbeit und Gesundheit zueinander stehen. Ergänzend erfolgen die Darlegung von stresstheoretischen Grundlagen und die Identifikation einflussreicher Wirkungsfaktoren für Gesundheit bzw. psychische Beeinträchtigungen, um das Promotionsvorhaben thematisch einzuordnen. Daran schließt die Vorstellung des heuristischen Forschungsmodells von Viernickel und Voss (2013) an, welches der Forschungsarbeit zugrunde gelegt wird. Beschrieben werden die Zusammenhängestrukturen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen, Strukturqualität und Organisations- und Managementqualität, der Wahrnehmung von Belastungen und Ressourcen sowie Beanspruchungsfolgen für die in den Kitas tätigen Fachkräfte, bevor anschließend die für die Dissertationsschrift forschungsleitenden gesundheitsrelevanten Faktoren zur Erfassung der gesundheitlichen Situation fröhpädagogischer Fachkräfte näher erläutert werden. Im weiteren Verlauf folgt die Darstellung der Hauptstudie „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“, in der die Forschungsarbeit umgesetzt wurde. Zum Abschluss des Kapitels werden die aus der Theorie abgeleiteten Forschungsfragen präsentiert. Die Vorstellung der empirischen Bearbeitung und Beantwortung der aufgestellten Forschungsfragen erfolgt im Teil II.

1. Psychische Gesundheit bei der Arbeit

Dieses Kapitel befasst sich zunächst mit der Definition der (psychischen) Gesundheit, bevor anschließend das wechselseitige Bedingungsgefüge zwischen Gesundheit und Arbeit erläutert wird.

Gemäß Weltgesundheitsorganisation (WHO, 1948) ist Gesundheit³ ein „Zustand des vollständigen körperlichen, psychischen und sozialen Wohlbefindens“ (Becker, 2006, S. 14) und nicht allein das Freisein von Krankheit. Dieser Zustand scheint jedoch aufgrund stark variierender sozioökonomischer Rahmenbedingungen, kritischer Lebensereignisse (z.B. Altern, Trennung, Tod) und alltäglicher Belastungen („daily hassles“) kaum zu erreichen (vgl. Ulich & Wülser, 2012). Um gesund zu bleiben bzw. zu werden, ist die Person anhaltend gefordert, ein „Gleichgewicht zwischen den physischen und psychischen Schutz- bzw. Abwehrmechanismen des Organismus einerseits und den potenziell krankmachenden Einflüssen der physischen, biologischen und sozialen Umwelt andererseits“ (Udris & Rimann, 2002, S. 131) herzustellen. Dabei handelt es sich um einen lebenslang andauernden, prozesshaften und interaktiven Entwicklungs- und Gestaltungsprozess (Kaluza,

³ Hinsichtlich der Diagnostik der Gesundheitslage von Personen unterscheidet Becker (2006) zwischen auf Selbstauskünften basierenden Gesundheitseinschätzungen und objektiv erfassten Gesundheitsurteilen. Während sich der Befragte bei Selbstauskünften „an verschiedenen ihm zur Verfügung stehenden Informationen (...), z.B. seinem Wohlbefinden (...), Funktions- und Leistungseinschränkungen (...)“ (ebenda, S. 30) oder ähnlichem orientiert, gehören medizinische Diagnosen zum objektiv erfassten Gesundheitsurteil (vgl. ebenda, S. 30). Wenn auch die Objektivität fehlt, so stellen subjektive Einschätzungen „eine Quelle sehr wertvoller Informationen zum Gesundheitszustand“ dar (Idler & Benyamini, 1997, S. 34; Überset. d. Becker, 2006, S. 32).

2011), dessen Ziel darin besteht, eine Balance zu erzeugen – sowohl innerhalb der Person als auch in der Auseinandersetzung mit der Umwelt –, bei der das Wohlbefinden gegenüber den Gesundheitsbeeinträchtigungen überwiegt (vgl. Wieland, 2010). Dies gilt auch für die psychische Gesundheit als ein Teilbereich der Gesundheit. Psychisch gesund ist derjenige, der sich wohl fühlt, sich selbst gegenüber positiv eingestellt ist, seine „Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv (...) arbeiten“ (WHO, 2006, S. 47) kann, sich sozial aufgehoben fühlt und keine psychischen Erkrankungen aufweist. Dabei sichert die erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen unter Zuhilfenahme von Ressourcen die (psychische) Gesundheit und trägt darüber hinaus zur Weiterentwicklung sowie Handlungs- und Arbeitsfähigkeit der Person bei (Ducki & Greiner, 1992; Franke, 2012; Kernen & Meier, 2012). Voraussetzung dafür ist, dass individuelle bzw. soziale Ressourcen verfü- und nutzbar sind (vgl. Udris & Rimann, 2002). Diese Annahme wurde wesentlich durch die Ressourcenforschung, insbesondere durch das salutogenetische Modell⁴ von Antonovsky (1979) geprägt, die im Unterschied zur Belastungsforschung – die sich der Identifizierung pathogener Lebens- bzw. Arbeitsbedingungen (»Was macht die Menschen krank?«) widmet – die gesundheitserhaltenden und -förderlichen Faktoren (»Was hält die Menschen gesund?«) ins Blickfeld rückt.

Solch eine duale Sichtweise findet sich bei der Darstellung des Zusammenhangs zwischen (psychischer) Gesundheit und Arbeit wieder. Hierauf bezogen sprechen Rigotti und Mohr (2011) vom Janusgesicht der Arbeit: Atypische Beschäftigungsverhältnisse (z.B. Teilzeitarbeit, befristete Arbeitsverträge), flexible Arbeitsanforderungen (z.B. in Form beständig wandelnder Arbeitsinhalte), psychische und physische Belastungen, aber auch mangelnde (im-)materielle Wertschätzung („Modell beruflicher Gratifikationskrisen“, Siegrist, 2002) – die je nach beruflicher Position in einer Organisation variieren können – enthalten das Potential, grundlegende psychische und psychosoziale Bedürfnisse (z.B. Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz, Beziehung) zu bedrohen (vgl. Rigotti & Mohr, 2011, S. 61f.). Arbeitsbedingungen und -anforderungen, die der Beschäftigte nicht (mehr) mit seinem Handlungspotential (gemeint sind Ressourcen, wie z.B. berufliche Kompetenzen, Motivation, Einstellungsmuster, Bewältigungsstrategien) meistern kann, lösen kurzfristig Stress aus, der bei fehlenden oder zu kurzen Erholungsphasen (z.B. Pausen während der Arbeit, Feierabend) auf Dauer die Entwicklung von psychischen Beeinträchtigungen (z.B. geringes Selbstwertgefühl, emotionale Erschöpfung, Burnout) begünstigt. Die Folgen sind u.a. kontraproduktives Arbeiten, Absentismus und Arbeitsunfähigkeit (Berger, Schneller & Maier, 2012; Rigotti & Mohr, 2011).

Dennoch birgt Arbeit nicht per se ein Gesundheitsrisiko. Als integraler Bestandteil des Lebens nimmt die Erwerbsarbeit eine zentrale Stellung ein: Sie dient der finanziellen Absicherung und erfüllt eine Reihe psychosozialer Funktionen, wozu (1) die Zeitstrukturierung, (2) die Entwicklung von Qualifikationen und Handlungskompetenz, (3) die Möglichkeiten zu Kooperation und Kontakt, (4) die soziale Anerkennung und (5) die Möglichkeiten zur persönlichen und beruflichen Identitätsentwicklung gehören (vgl. Rigotti & Mohr, 2011;

⁴ Unter Salutogenese (lat. *salus*: Wohlbefinden, griech. *genesis*: Entstehung) verstehen Reimann und Hamelstein (2006) die Gesundheitsentstehung.

Semmer & Udris, 2004). Insbesondere die „Gute Arbeit“⁵ (Rudow, 2011), die die Arbeitsfähigkeit bis zum Eintritt in die Rente erhält, fördert die Qualität des Lebens und unterstützt die fachliche Qualifizierung und das lebenslange Lernen. Auf diese Weise trägt Arbeit – sei es z.B. durch den Zuwachs an Fachkompetenzen oder personalen Problemlösestrategien – zur persönlichen Weiterentwicklung und Erfüllung, sozialen Vernetzung, Zufriedenheit und psychischen Gesundheit bei (vgl. Semmer & Udris, 2004)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Person und die (Arbeits-)Situation wechselseitig aufeinander (ein-)wirken. Folglich stellen die psychische Gesundheit und Arbeit ein wechselseitig beeinflussendes Bedingungsgefüge dar. So haben Arbeitsbedingungen und -anforderungen einen Einfluss auf die Verhaltensweisen (z.B. im Kontext Kita: gegenüber den Kindern, Eltern), die Kompetenzen, die Einstellungsmuster (z.B. Selbstwirksamkeit) und die Persönlichkeit sowie letztlich auf die (psychische) Gesundheit der Person (Kernen & Meier, 2012). Gesundheit ihrerseits ist die Voraussetzung für die Erfüllung beruflicher Arbeitsaufträge (z.B. im Kontext Kita: Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag) und den erfolgreichen Umgang mit potentiell belastenden Arbeitssituationen. Somit kann weder eine Person, die aufgrund psychischer Beeinträchtigungen (z.B. bedingt durch Schlafstörungen, arbeitsbezogene Überforderung) in ihrer Leistungs- und Handlungsfähigkeit eingeschränkt ist, eine qualitativ hochwertige Arbeit erbringen, noch tragen gesundheitsgefährdende Arbeitsbelastungen und fehlende Erholungsmöglichkeiten zur psychischen Gesundheit und Lebensqualität der Beschäftigten bei.

⁵ Gute Arbeit versteht Rudow (2011) „als Oberbegriff für humane und gesunde Arbeit“ (S. 14)

2. Stresstheoretische Grundlagen und Begriffsbestimmung: Belastungen, Beanspruchung und Ressourcen

Nachdem eingangs das Begriffsverständnis von (psychischer) Gesundheit und das Zusammenspiel zwischen Arbeit und Gesundheit aufgezeigt wurden, soll es nun darum gehen, das Auftreten von Gesundheit bzw. psychischen Beeinträchtigungen im Arbeitskontext mithilfe stresstheoretischer Forschungstheorien zu erklären und Einflusswege sowie gesundheitsrelevante Faktoren zu identifizieren.

In der Arbeits- und Stressforschung widmen sich stresstheoretische Forschungsansätze der Untersuchung von Merkmalen der Arbeit, die Einfluss auf die (psychische) Gesundheit nehmen und beschreiben die Wirkungsprozesse, die diesem Einfluss zugrunde liegen (vgl. Zapf & Semmer, 2004). Diese berücksichtigen den prozesshaften Charakter der (psychischen) Gesundheit, der sich – bezugnehmend auf Udrys und Rimann (2002) – in einem Gleichgewicht zwischen Schutz- und Abwehrmechanismen der Person und den potentiell krankmachenden Einflüssen der Umwelt widerspiegelt (vgl. Kapitel I_1). Hierbei rücken zunehmend arbeitspsychologische Belastungs-Ressourcen-Modelle in den Fokus, die als Weiterentwicklung des arbeitswissenschaftlichen Belastungs-Beanspruchungs-Konzepts betrachtet werden können und sich eignen, die Gesundheit(-slage) der Person in Organisationen zu beschreiben (vgl. Becker, 2006; Ulich & Wülser, 2012). Gemeinsam ist diesen Modellen die Erklärung von Gesundheit bzw. Beanspruchungsfolgen als ein Ergebnis der Wirkung von arbeitsbezogenen Belastungen in Abhängigkeit sozialer, organisationaler und personaler Ressourcen der Person. Damit rücken drei Faktoren in den Betrachtungsfokus: (1) Belastungen, (2) Beanspruchung und (3) Ressourcen.

Ersteren Begriff verstehen Rohmert und Rutenfranz (1975) als ein Insgesamt an objektiven Bedingungen und Größen, die von außen auf die Person einwirken. Dieser terminologischen Begriffsbestimmung schließt sich die DIN EN ISO 10075-I an und definiert die *psychische Belastung* als „Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“ (DIN EN ISO 10075-I zitiert nach Thinschmidt, 2010, S. 17). Obgleich die Betrachtung des Begriffs der Belastung im wissenschaftlichen Sinne als wertneutral erfolgt, wird ihm umgangssprachlich – und somit auch in der Kita-Praxis – eine negative Bedeutung beigemessen (vgl. Thinschmidt, 2010). Dennoch sind, so Thinschmidt (2010), Belastungen normal und unerlässlich. Sie gehören in Form von Arbeitsanforderungen (z.B. im Kontext Kita formuliert in den länderspezifischen Bildungsplänen) und Arbeits- bzw. Ausführungsbedingungen (im Kontext Kita: z.B. Gruppengröße, Personalschlüssel, Konzept, Führungsstil) zur beruflichen Tätigkeit dazu (vgl. Rudow, 2004b).

Als *psychische Beanspruchung* wird hingegen „die unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien“ (DIN EN ISO 10075-I zitiert nach Joiko, Schmauder & Wolff, 2006, S. 12) verstanden. Im Gegensatz zu dem wertneutral gebrauchten Belastungsbegriff kann die Beanspruchung entweder positiv (führt z.B. zu Motivation, Wohlbefinden)

oder negativ (führt z.B. zu Stress, innerer Unruhe, psychischer Ermüdung) sein. Dabei wird die negative Beanspruchung weitgehend mit Stress gleichgesetzt (vgl. Zapf & Semmer, 2004). Zapf und Semmer (2004) definieren Stress daher als einen „subjektiv unangenehme[n] Spannungszustand, der aus der Befürchtung entsteht, eine aversive Situation nicht ausreichend bewältigen zu können“ (S. 1011). Dann werden Belastungen, die die Wahrscheinlichkeit des Stresserlebens erhöhen und sich negativ auf die Gesundheit auswirken, Stressoren genannt, die kurz- und langfristige Stressreaktionen auslösen (vgl. Greif, 1991; Greif & Cox, 1997). Als negative Beanspruchungsfolgen hebt Rudow (2011) u.a. chronischen Stress, psychische Übermüdung und Burnout hervor. Ergänzend führen Thinschmidt, Gruhne und Hoesl (2008) die Erholungsunfähigkeit an. Dem gegenüber stehen die positiven Beanspruchungsfolgen, wie z.B. das (psychische) Wohlbefinden, die Arbeitszufriedenheit, die emotionale Stabilität oder auch die Aneignung neuer Handlungsmuster und neuen Wissens (vgl. Rudow, 2011).

Um für eine positive Beanspruchung zu sorgen und „das Auftreten von Stressoren zu vermeiden, ihre Ausprägung zu mildern oder ihre Wirkung zu verringern“ (Zapf & Semmer, 2004, S. 1041f.) sind so genannte *Ressourcen* nötig. Rudow (2011) sowie Udris et al. (1992) differenzieren zwei Kategorien von Ressourcen: Innere und äußere Ressourcen. Erstere schließen z.B. das Kohärenzgefühl⁶ (Antonovsky, 1979), internale Kontrollüberzeugungen (Rotter, 1966), Selbstwirksamkeit (Bandura, 1977) und Optimismus (Scheier & Carver, 1985) ein (u.a. Udris et al., 1992; Ulich & Wülser, 2012). Sie sind in der Person selbst begründet (vgl. Zapf & Semmer, 2004). Dass das Vorhandensein von individuellen Ressourcen oft mit ausreichend ausgeprägten und verfügbaren äußeren Ressourcen (z.B. soziale Unterstützung, Handlungsspielraum) einhergeht, ist insofern schlüssig, als dass z.B. Entscheidungsspielräume ein aktives und selbstständiges Handeln der Person ermöglichen und die Entfaltung von Potentialen sowie Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit zulassen (in Anlehnung an Geyer, 1997; Ulich & Wülser, 2012, S. 48). Somit stellen im Bezugsrahmen der Erwerbsarbeit sowohl Merkmale der Person als auch Merkmale der Organisation Ressourcen dar. Einen umfassenden Überblick über empirisch untersuchte Ressourcen für psychische Beeinträchtigungen im Arbeitskontext vom Bildungspersonal, wozu auch fröhpädagogische Fachkräfte gehören, bietet Tabelle 1.

⁶ Als eine zentrale personale Ressource wird das Kohärenzgefühl betrachtet („Sense of Coherence“, Antonovsky, 1979), das zusammengefasst als Handlungsfähigkeit (eine Situation verstehen, handhaben und bewältigen) beschrieben wird. Diese Handlungsfähigkeit ermöglicht der Person flexibel verfügbare Ressourcen zu mobilisieren und auf Anforderungen, im Speziellen bei der Arbeit, zu reagieren (vgl. Seibt, Khan & Thinschmidt, 2003, S. 3).

Tabelle 1: Zusammenfassende Darstellung der empirisch untersuchten Ressourcen für psychische Beeinträchtigungen beim Bildungspersonal (vbw, 2014, S. 126f.)

| Organisationsbezogene Ressourcen | Personbezogene Ressourcen |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verfügbarkeit sozialer Unterstützung, soziale Netzwerke, kollektive Bewältigungsmöglichkeiten (informationelle, instrumentelle und emotionale Unterstützung) ▪ Positives Arbeitsklima, gute Kooperation ▪ Hoher Handlungs- und Entscheidungsspielraum ▪ Positives Image des Berufs ▪ Feedback in der Arbeit ▪ Netzwerk-, Führungs- und Wertekapital im Beruf ▪ Partizipationsmöglichkeiten ▪ Verfügbarkeit von Maßnahmen zur Gesundheitsförderung im Betrieb ▪ Weiterbildungsmöglichkeiten ▪ Einbezug von Eltern, Schülerinnen und Schülern in ihre Schule ▪ Praktische Assistenz ▪ Erlebte Sinnhaftigkeit der Arbeit ▪ Identifikation mit der Einrichtung ▪ Coaching bzw. Supervision | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Persönliche Einsatzbereitschaft, hohes berufliches Engagement ▪ Stressresistenz ▪ Stabiler Selbstwert ▪ Angemessene Handlungskompetenzen ▪ Positive Bewältigungsstile ▪ Selbstwirksamkeit ▪ Erleben von Sinnhaftigkeit der Arbeit ▪ Günstige Verhaltens- und Selbstregulationsstile ▪ Enthusiasmus für das Unternehmen ▪ Starke kollektive Wirksamkeitsüberzeugung |

Dass Ressourcen für die Einschätzung und Bewertung von Belastungen bedeutsam sind und mit ihrer salutogenen Wirkung das Beanspruchungserleben mitbestimmen, betonen Lazarus und Folkman (1984) in ihren Forschungsarbeiten. Ihrer Auffassung nach bewertet die Person im Rahmen eines individuellen, kognitiven Bewertungsprozesses zunächst die Belastung („Primary Appraisal“: irrelevant, günstig oder potentiell Stress auslösend), bevor sie diese anschließend mit den eigenen Ressourcen, Handlungsalternativen und persönlichen Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten („Coping“-Strategien⁷) abgleicht („Secondary Appraisal“). Folglich können objektiv gleiche (Arbeits-)Belastungen zu unterschiedlichen Beanspruchungen führen. Wenn eine Person eine Belastung (z.B. im Kontext Kita: ein Beratungsgespräch mit Eltern) als potentiell stressend bewertet und ihr ausreichend Ressourcen fehlen (z.B. fehlende Zeit zur Vorbereitung, mangelnde Qualifikation und Berufserfahrung), kann das dazu führen, dass es ihr nicht oder nur unzureichend gelingt, die Belastung zu bewältigen. Dann kann sich die Belastung – insbesondere, wenn sie wiederholt auftritt und/oder andauert – negativ auf ihre (psychische) Gesundheit auswirken. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass bei ausreichendem Vorhandensein von Ressourcen und einem situationsangemessenen sowie präventiven Einsatz diese (frühzeitig) stressmindernd wirken und zu einer Erhöhung des Wohlbefindens und der Handlungsfähigkeit bei der Person beitragen (vgl. Reimann & Hammelstein, 2006). Allerdings stellen ein „Zuviel an ständiger Kooperation, ein zu großes soziales Netzwerk, zu viele

⁷ Die Bewältigungsstrategien werden in Kapitel I_4.2.1 ausführlich behandelt.

Tätigkeitsspielräume bei mangelnder Qualifikation und fehlender Selbstwirksamkeit“ (Richter & Wegge, 2011, S. 342) eher ein Gesundheitsrisiko dar und tragen weniger zum Erhalt der Gesundheit bei. Daran wird deutlich, dass sowohl die Intensität, Dauer und Art der Belastungen als auch die Verfügbarkeit, aber auch Situationsangemessenheit der Ressourcen die (psychische) Gesundheit beeinflussen.

Mit dem Einfluss und den Zusammenhangsstrukturen ausgewählter Belastungsfaktoren und Ressourcen beschäftigen sich verschiedene Belastungs-Ressourcen-Modelle (einen Überblick geben Zapf & Semmer, 2004). Diese lassen sich vornehmlich danach unterscheiden, ob sie den Fokus primär auf das Zusammenwirken von Belastungen und Ressourcen legen (u.a. „Conservation of Resources Theory“, Hobfoll, 1989) und/oder, ob sie ausgewählte Merkmale der Arbeit fokussieren (u.a. „Job Demand-Control Model“, Karasek & Theorell, 1990; „Job Demand-Control-Support Model“, Johnson et al., 1996; „Model of Effort-Reward Imbalance“, Siegrist, 2002). Beispielsweise geht das „Anforderungs-Kontroll-Modell“ („Job Demand-Control Model“, Karasek & Theorell, 1990) davon aus, dass hohe Arbeitsanforderungen bei geringem Entscheidungs- und Handlungsspielraum Stress hervorrufen. Welche Bedeutung der sozialen Unterstützung durch Arbeitskollegen/-innen und Vorgesetzte zukommt, erklären Johnson et al. (1996) in ihrem erweiterten „Anforderungs-Kontroll-Ressourcen-Modell“ („Job Demand-Control-Support Model“): Speziell bei einem Stress auslösenden Arbeitsplatz (hohe quantitative Arbeitsanforderungen, geringer Entscheidungsspielraum, geringe Kontrolle) wirkt sozialer Rückhalt als Moderatorvariable stressmildernd. Zwar dienen die aufgeführten Ansätze dazu, die Entstehung von arbeitsbezogenem Stress theoretisch zu erklären, dennoch fehlt ihnen der Praxisbezug zum Arbeitsfeld der in dieser Arbeit zu untersuchenden Berufsgruppe der fröhpädagogischen Fachkräfte.

Mit Blick auf die Kita-Beschäftigten eignet sich vielmehr das „Modell beruflicher Gratifikationskrisen“ („Model of Effort-Reward Imbalance“, Siegrist, 2002) zur Erklärung psychischer Beeinträchtigungen. Dieses Modell stellt zwei Merkmale der Arbeit ins Verhältnis zueinander: Belohnung und Verausgabung. Gesundheitliche Beeinträchtigungen sind dem Modell zufolge, das Ergebnis einer Distress erzeugenden Belohnungskrise, der so genannten Gratifikationskrise auf Seiten der Beschäftigten. Diese Gratifikationskrise resultiert aus einer hohen beruflichen Verausgabung, einer hohen Verausgabungsbereitschaft (bedingt durch die persönliche Leistungsbereitschaft und Bewältigung) und einem hohen Arbeitsaufwand, gepaart mit einer als gering erlebten Belohnung (z.B. Gehalt, soziale Wertschätzung, Aufstiegschancen) für die geleistete Tätigkeit (vgl. Kaluza, 2007).

Für die vorliegende Arbeit besteht der Mehrwert des Modells darin, dass es im Gegensatz zu den oben angeführten Stresstheorien erstens den Belohnungsaspekt als Merkmal der Arbeit einbindet und zweitens die materielle und immaterielle Belohnung (z.B. Anerkennung, Wertschätzung) für erbrachte Arbeitsleistungen bei der Entstehung von Beanspruchungsfolgen berücksichtigt. Diese beiden Formen der Belohnung (Verdienst und Wertschätzung) spielen bei der Arbeit von Kita-Mitarbeiterinnen eine bedeutende Rolle: Der hohen Arbeitsbelastung steht zum einen ein (zu) geringes Einkommen gegenüber (Kliche et al., 2008), das entscheidend zum Belastungserleben beiträgt und wogegen fröhpädagogische Fachkräfte z.B. streiken. Zum anderen erfahren Kita-Beschäftigte durch die Ar-

beit mit den Kindern Anerkennung, emotionale Nähe und Wertschätzung – sie auch als so genannte Ressourcen der Arbeit fungieren (Viernickel & Voss, 2013). Zugleich fehlt jedoch die Anerkennung der Öffentlichkeit.

Obgleich die beiden genannten Merkmale der Arbeit aus dem „Modell beruflicher Gratifikationskrisen“ (Siegrist, 2002) einen Beitrag zur Erklärung der (psychischen) Gesundheit bzw. der Entstehung von Gesundheitsbeeinträchtigungen bei frühpädagogischen Fachkräften leisten, darf die Rolle der arbeitenden Person im Stressgeschehen nicht unberücksichtigt bleiben. Denn inwiefern eine Person (Arbeits-)Belastungen als Herausforderung („Eustress“: Dazulernen, Erweiterung der Handlungskompetenzen) oder als Bedrohung („Distress“: Überforderung) erlebt und wie sie darauf reagiert, hängt u.a. von ihren fachlichen Qualifikationen sowie ihren persönlichen Einstellungs- und Bewertungsstilen ab, die ihrerseits z.B. durch den Gesundheitszustand, die Motivation und eigene (berufliche) Erfahrungen beeinflusst werden (vgl. Semmer & Udris, 2004; Thinschmidt, 2010). Somit resultieren psychische Beeinträchtigungen (z.B. Burnout, emotionale Erschöpfung) bzw. Gesundheit aus einem interaktiven, wechselseitig wirkenden Austausch zwischen den (1) *Merkmale der Arbeit* und den (2) *Merkmale der Person* (vgl. vbw, 2014, S. 87).

Ein Modell, welches diese Wechselwirkung berücksichtigt, person- und organisationsbezogene Merkmale bei der Darstellung der (psychischen) Gesundheit einbindet und explizit für den Arbeitsbereich der Kindertagesstätte konzipiert wurde, ist das Forschungsmodell von Viernickel und Voss (2013). Dieses Modell wird im nachfolgenden Kapitel überblicksartig in seinen Grundzügen vorgestellt.

3. Das heuristische Forschungsmodell von Viernickel und Voss (2013)

Viernickel und Voss (2013) haben für den Kontext frühpädagogischer Einrichtungen ein heuristisches⁸ Forschungsmodell entwickelt, das zum einen gesundheitsrelevante Faktoren abbildet und zum anderen Zusammenhangsstrukturen zwischen den Merkmalen der Kindertageseinrichtungen, Merkmalen der frühpädagogischen Fachkräfte und den Konsequenzen für das Beanspruchungserleben der Kita-Beschäftigten beschreibt. Dieses Modell bildet den forschungsleitenden Rahmen der vorliegenden Dissertationsschrift.

Die stark vereinfachte Abbildung 1 des Forschungsmodells (Viernickel & Voss, 2013) stellt den in der Realität komplexen und interdependenten Bewältigungsprozess von Berufsanforderungen verständlich und als zirkuläre Abfolge dar. Insgesamt umfasst das Modell sieben Komponenten. Dazu gehören

1. die Persönlichkeitsmerkmale,
2. die Strukturqualität,
3. die Organisations- und Managementqualität,
4. die Beanspruchungsfolgen,
5. das Erleben und die Bewertung von Anforderungen und Ressourcen durch die Fachkräfte sowie
6. der individuumsbezogene und
7. organisationsbezogene Interventionsansatz.

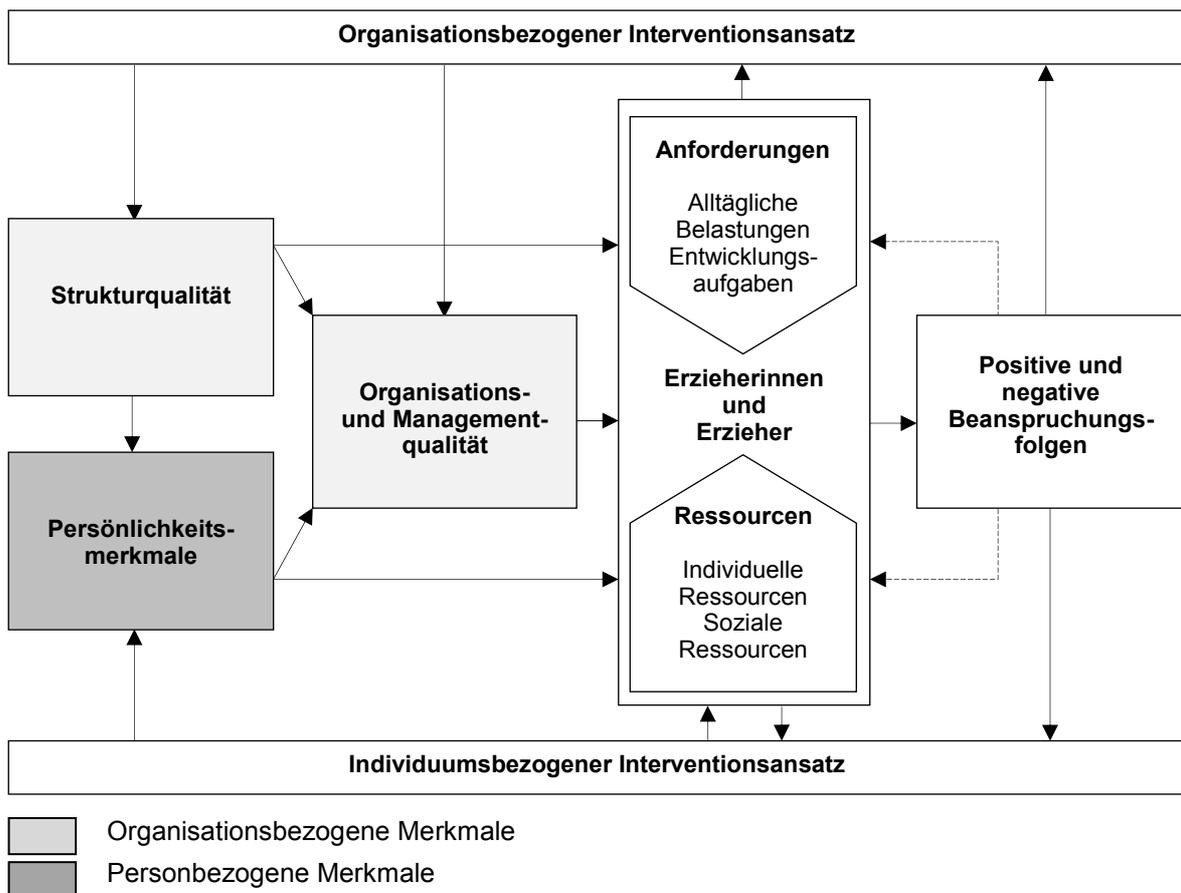
Dem Modell zufolge lassen sich die *Persönlichkeitsmerkmale* den individuellen Merkmalen der Person und die *Strukturqualität* sowie die *Organisations- und Managementqualität* den Merkmalen der Organisation zuordnen (vgl. vbw, 2014). Die Strukturqualität wird durch objektiv beschreibbare Einflussgrößen bestimmt, die „den materiellen Rahmen und die personalen Ressourcen, unter denen Organisationen arbeiten“ (Viernickel et al., 2013, S. 20), beschreiben. Darunter zählen Viernickel et al. (2013) in Anlehnung an Tietze (1998) „situationsunabhängige, zeitlich stabile Rahmenbedingungen der Kindergruppe, des Fachpersonals [z.B. Berufserfahrung bzw. -jahre, berufliche Position] und der Tageseinrichtung [z.B. Größe der Einrichtung], innerhalb derer sich Prozessqualität⁹ als der dynamische Aspekt pädagogischer Qualität vollzieht“ (S. 20). Im Vergleich dazu bezieht sich die Organisations- und Managementqualität „auf die Leitung der Einrichtung (...) [und] auf die Herstellung, Sicherstellung und Weiterentwicklung der Qualität der Kinderbetreuung durch angemessene Managementstrategien“ (Strehmel & Ulber, 2014, S. 11). Beiden Merkmalsbereichen – den Merkmalen der Einrichtung und den Merkmalen der Person – ist gemeinsam, dass sie Faktoren umfassen, die (in Abhängigkeit ihrer Ausprägung) Arbeitsbelastungen oder Ressourcen am Arbeitsplatz Kindertagesstätte darstellen können.

⁸ Eine Heuristik „besteht aus vereinfachenden Annahmen, mit deren Hilfe ein Problem schneller gelöst werden kann als ohne Vereinfachung“ (Zimmer, 2004, S. 400). „Die Funktion von Heuristiken liegt insbesondere darin, neue Denk- und Handlungsoptionen zu eröffnen (...)“ (Bortz & Döring, 2006, S. 353).

⁹ Unter Prozessqualität versteht Tietze (1998) „das Gesamt an Interaktionen und Erfahrungen, die das Kind in der Kindergartengruppe mit seiner sozialen und räumlich-materiellen Umwelt macht“ (S. 21f.).

Sowohl die individuellen als auch strukturellen Merkmale wirken direkt und indirekt über die Organisations- und Managementqualität auf das Belastungserleben und die Wahrnehmung der Ressourcen durch die Kita-Beschäftigten. So verstärkt beispielsweise ein positives Organisationsklima, das sich u.a. durch soziale Unterstützung durch die Kolleginnen und Anerkennung der Leistung der Mitarbeiterinnen (durch z.B. die Kita-Leitung, Eltern, Kinder) auszeichnet, „die Wahrnehmung individueller und sozialer Ressourcen und reduziert die Wahrscheinlichkeit, dass die täglichen Herausforderungen der Tätigkeit [von den Fachkräften] subjektiv als überlastend erlebt werden“ (vbw, 2014, S. 111). Gleichzeitig beeinflussen die organisations- und individuumsbezogenen Merkmale die Bewertung der beruflichen Tätigkeit, die in Form von *Anforderungen* beschrieben wird. Die persönliche Einschätzung von beruflichen Anforderungen (als Arbeitsbelastung oder Herausforderung) und Ressourcen sowie die (eingeschränkte) Bewältigung der Anforderungen führen bei den frühpädagogischen Fachkräften zu *positiven* oder *negativen Beanspruchungsfolgen* (z.B. psychisches Wohlbefinden, Burnout), die ihrerseits die Wahrnehmung und Bewertung beruflicher Herausforderungen und Ressourcen prägen.

Abbildung 1: Das heuristische Forschungsmodell über die Zusammenhangsstrukturen zwischen Merkmalen der Kindertagesstätte, personbezogenen Merkmalen und über die Wahrnehmung von Belastungen und Ressourcen vermittelten Beanspruchungsfolgen (modifiziert nach Viernickel & Voss, 2013, S. 12)



Anhand von Informationen zu den Beanspruchungsfolgen, dem Belastungserleben und den individuellen und sozialen Ressourcen lassen sich Interventionsmaßnahmen ableiten, die darauf abzielen, Gesundheitsrisiken der Beschäftigten zu reduzieren und gesundheit-

liche Ressourcen zu fördern. Die Maßnahmen werden einem *organisationsbezogenen* und einem *individuumbezogenen Interventionsansatz* zugeordnet. Ersterer umfasst Strategien für organisatorische Veränderungen, die direkt an den Merkmalen der Einrichtung ansetzen (Struktur-, Organisations- und Managementqualität). Mit dem individuumbezogenen Interventionsansatz werden Möglichkeiten für individuelle Veränderungen angeführt. Diese Handlungsmaßnahmen setzen direkt an den in der Einrichtung tätigen Fachkräften an, beeinflussen deren Wahrnehmung personaler und sozialer Ressourcen bzw. beruflicher Anforderungen und dienen der Gesundheitsförderung.

Gemeinsam mit dem in Kapitel I_2 vorgestellten „Modell beruflicher Gratifikationskrisen“ (Siegrist, 2002) bildet das vorgestellte Rahmenmodell (Viernickel & Voss, 2013) die theoretische Grundlage der vorliegenden Dissertationsschrift. Die Erfassung und Beschreibung der gesundheitlichen Situation der frühpädagogischen Fachkräfte in Niedersachsen erfolgen entlang des von Viernickel und Voss (2013) konzeptualisierten Modells, welches forschungsleitend ist. Dabei schafft das Analysemodell erstens die Grundlage dafür, person- und organisationsbezogene Merkmale, Beanspruchungsfolgen sowie Interventionsansätze innerhalb eines arbeitspsychologischen Forschungsmodells zu verorten und es erfüllt zweitens die Voraussetzung, das Zusammenspiel zwischen den genannten Faktoren beim Erhalt bzw. der Beeinträchtigung der (psychischen) Gesundheit verständlich abzubilden. Das „Modell beruflicher Gratifikationskrisen“ (Siegrist, 2002) wird erst im Zuge der Diskussion in Kapitel II_5.1.3 aufgegriffen und in das Forschungsmodell (Viernickel & Voss, 2013) eingebunden, um die in der hier durchgeführten Untersuchung ermittelten negativen Beanspruchungsfolgen des Fachpersonals zu erklären.

4. Forschungsrelevante Faktoren für die Erfassung der gesundheitlichen Situation frühpädagogischer Fachkräfte

Nachdem das Forschungsmodell von Viernickel und Voss (2013) im vergangenen Kapitel erklärt wurde, sollen nun die mit dem Arbeitsplatz der Kindertagesstätte assoziierten person- und organisationsbezogenen Merkmale, Beanspruchungsfolgen und Interventionsansätze für die psychische Gesundheit frühpädagogischer Fachkräfte entlang des forschungsleitenden Rahmenmodells nacheinander beschrieben werden (Kapitel I_4.1 bis 4.5). Aufgeführt werden jene Merkmale der Einrichtung sowie der Person, die für das Belastungs- und Gesundheitserleben im »Erzieherinnenberuf« für die hier vorliegende Dissertationsschrift von Relevanz sind. Zunächst liegt der Betrachtungsfokus auf den Merkmalen der Einrichtung, die bezugnehmend auf die Merkmale die Strukturqualität sowie Organisations- und Managementqualität – aufgeführt nach Belastungsfaktoren (unter Berücksichtigung der beruflichen Position und Erfahrung) und sozialen Ressourcen bei der Arbeit – beleuchtet werden (Kapitel I_4.1). Anschließend folgt die Darstellung ausgewählter Merkmale der in den Kindertageseinrichtungen tätigen Fachkräfte (Persönlichkeitsmerkmale) (Kapitel I_4.2). In Kapitel I_4.3 schließt sich die Beschreibung der gesundheitlichen Beanspruchungsfolgen an, wobei zwischen positiver und negativer Beanspruchung differenziert wird. Welche Interventionen zur Reduzierung von arbeitsbezogenem Belastungs- und Beanspruchungserleben bzw. in Hinblick auf die Förderung der Gesundheit bedeutsam sind, greift abschließend Kapitel I_4.4 auf. Empirische Befunde (inter-)nationaler Studien untermauern die theoretisch dargelegten Ausführungen. Aufgeführt werden Untersuchungsergebnisse der »Erzieherinnen- und Lehrerforschung«¹⁰. Bezugnehmend auf den in dieser Forschungsarbeit gesetzten Schwerpunkt bei der Erfassung der gesundheitlichen Situation frühpädagogischer Fachkräfte werden empirische Befunde – insofern publizierte Studien vorliegen – differenziert nach beruflicher Position und Erfahrung präsentiert.

4.1 Organisationsbezogene Merkmale

Dieses Kapitel beschäftigt sich zunächst mit den Belastungsfaktoren bei der Arbeit der Kita-Beschäftigten. In diesem Zusammenhang wird bezugnehmend auf den in der vorliegenden Arbeit gesetzten Fokus die gesundheitsbezogene Bedeutung der beruflichen Position und Erfahrung der frühpädagogischen Fachkräfte beschrieben, bevor abschließend

¹⁰ Da es je nach Themenschwerpunkt an empirischen Untersuchungen zu frühpädagogischen Fachkräften mangelt, werden empirische Befunde aus der Lehrerforschung herangezogen bzw. ergänzend vorgestellt. Obgleich die Ergebnisse der Lehrerforschung ausschließlich ihren Anspruch auf Gültigkeit für den Lehrerberuf geltend machen dürfen, liegt die Vermutung nahe, ähnliche Effekte im frühpädagogischen Arbeitsbereich aufzufinden. So arbeiten die Fachkräfte beider Berufsgruppen im Wesentlichen allein (Schule) bzw. mit bis zu zwei Kolleginnen (Kita) mit Gruppen von Kindern bzw. Jugendlichen zusammen, erfüllen einen Bildungs- und Erziehungsauftrag (Schule: Lehrplan, Kita: Bildungsplan), sind ähnlich gelagerten arbeitsbezogenen Belastungsfaktoren ausgesetzt (z.B. Aufgabenmenge und -vielfalt, Sozialstruktur des Klientels, Zusammenarbeit mit Eltern, geringe Anerkennung für die geleistete Arbeit) sowie einer (pädagogischen) Leitungskraft (Schul- bzw. Kita-Leitung) unterstellt.

die soziale Unterstützung, das Sozialklima und mitarbeiterorientierte Verhalten als Merkmale der Organisations- und Managementqualität dargestellt werden.

4.1.1 Belastungsfaktoren bei der Arbeit

Im Spiegel der Fachlichkeitsdebatte der vergangenen zehn Jahre (u.a. ausgelöst durch Erkenntnisse der Entwicklungs- und Lernpsychologie und Neurowissenschaften sowie durch Ergebnisse der ersten PISA-Studie¹¹ und internationalen Vergleichsstudie Starting Strong: Early Childhood Education and Care) wurden zahlreiche Neuanpassungsleistungen in Form von bildungspolitischen Reformen des frühpädagogischen (Ausbildungs-) Systems und der Neukonzeptualisierung des Bildungsauftrages angeordnet. Ziel war es, das frühpädagogische Arbeitsfeld zu professionalisieren und auf diese Weise die »Bildung von Anfang an« zu optimieren (vbw, 2012; vbw, 2014). Daraus entstand ein neues berufliches Anforderungsprofil für das frühpädagogische Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen. Seither sind Kita-Fachkräfte gefordert, die neuen Standards (u.a. Bildungspläne¹², Qualitätshandbuch des Trägers, Konzeption der Kita) und normativen, fachlichen Leitlinien unter den (teils unzureichenden) strukturellen und träger- und sozialraumspezifischen (Rahmen-)Bedingungen vor Ort umzusetzen, mit der eigenen Kita-Team-Kultur abzugleichen und in die individuelle pädagogische Handlungspraxis zu implementieren (vgl. Viernickel et al., 2013, S. 12).

Damit einhergehend wirken vielfältige Arbeitsbelastungen auf die Beschäftigten in den Kindertageseinrichtungen. Eine Übersicht über die Vielzahl an möglichen Belastungsfaktoren in Kindertagesstätten liefert Thinschmidt (2008), die in Anlehnung an das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept (DIN EN ISO 10075), fünf Belastungsquellen unterscheidet: (1) technisch-physikalische Bedingungen, (2) organisatorische Faktoren, (3) Anforderungen aus der Arbeitsaufgabe, (4) soziale Faktoren und (5) gesellschaftliche Faktoren. Eine Auswahl an kitaspezifischen Belastungsfaktoren, die bereits in verschiedenen Studien untersucht wurden, zeigt nachfolgende Tabelle 2.

¹¹ PISA: Programme for International Student Assessment

¹² Für die in der Dissertationsschrift interessierende Berufsgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte im Bundesland Niedersachsen gilt seit 2005 der »Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder« (Niedersächsisches Kultusministerium, 2005). Im Unterschied zu allen anderen länderspezifischen Bildungsplänen, richtet sich der niedersächsische Orientierungsplan an drei- bis sechsjährige Kinder (der Elementarbereich und die Arbeit im Hort bleiben unberücksichtigt). Erst 2012 folgte für den Krippenbereich die Handlungsempfehlung »Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren – Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder« (Niedersächsisches Kultusministerium, 2012).

Tabelle 2: Übersicht über Belastungsfaktoren von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen (modifiziert nach Thinschmidt, 2008, S. 8)

| Belastungsquelle | Beispiele |
|---|---|
| Technisch-physikalische Bedingungen | <ul style="list-style-type: none"> - z.B. Lärm (Schalldruck, Frequenz, Nachhallzeit) - Temperatur - Beleuchtung (Kontrast, Helligkeit) - räumliche Bedingungen (Raumgröße, Anzahl zu nutzender Räume) - vorhandene Mittel (Ausstattung mit Möbeln) |
| Organisatorische Faktoren | <ul style="list-style-type: none"> - z.B. Art und Größe der Kita, Gruppengröße, Gruppenzusammensetzung (Altersbereich der Kinder, offene Arbeit) - pädagogisches Konzept der Kita - Anzahl der Mitarbeiter im Team (Kompensation von z.B. Krankheit) - Arbeitszeit (Arbeitszeitumfang, Schichtarbeit) und Pausenregelung |
| Anforderungen aus der Arbeitsaufgabe | <ul style="list-style-type: none"> - z.B. Aufgabeninhalte (Komplexität, Vielfalt, Sinnhaftigkeit) - Informationsdichte (Anzahl parallel auszuführender Aufgaben) - Zeitdruck, Daueraufmerksamkeit, Verantwortlichkeit - physische Belastung (Heben und Tragen der Kinder) - emotionale Anforderungen („Emotionsarbeit“) |
| Soziale Faktoren | <ul style="list-style-type: none"> - z.B. Sozialstruktur des Klientels (Schichtzugehörigkeit der Kinder und Eltern) - Teammerkmale (Altersstruktur, Qualifikationsniveau, Rolle) - Betriebsklima (Kooperation, Kommunikation, sozialer Rückhalt) - Führung (Führungsstil, Kommunikation, Fairness) - soziale Kontakte (zu Kindern, Eltern, anderen Personen) |
| Gesellschaftliche Faktoren | <ul style="list-style-type: none"> - z.B. gesellschaftliche Anforderungen (Bildungsauftrag) - wirtschaftliche Lage (z.B. Arbeitsplatz(un-)sicherheit, Qualitätssicherung) - Berufsstatus und -image, Bezahlung - kulturelle Normen |

So verdeutlichte die im Jahr 2004 von der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) in Auftrag gegebene Studie zu den Arbeitsbelastungen und deren gesundheitlichen Folgen bei Kita-Beschäftigten in Baden-Württemberg erstmals, wie stark der Beruf gesundheitlich belastend ist (vgl. Rudow, 2004a, S. 8ff.). Die 2007 groß angelegte GEW Studie „Wie geht's im Job?“, an der sich 1900 Kita-Mitarbeiterinnen deutschlandweit beteiligten, bestätigte die Ergebnisse von Rudow (2004a) und zeigte, dass an erster Stelle der gesundheitsgefährdenden Belastungen¹³ der hohe Geräuschpegel (u.a. bedingt durch

¹³ Im Rahmen der Gesundheits- und Belastungsforschung bei frühpädagogischen Fachkräften ist wiederholt von Arbeitsbelastungen die Rede, die als Stress auslösende Faktoren verstanden werden, die „die Erfüllung des beruflichen Auftrages vorübergehend oder beständig beeinträchtigen, erschweren oder behindern“ (vgl. Leitner, 1999 zitiert nach Sieland, 2007, S. 207). Entgegen der wertneutralen Bezeichnung der erwähnten psychischen Belastung (Kapitel I_2) wird bei der arbeitsbezogenen Belastung bzw. den Arbeitsbelastungsfaktoren in der vorliegenden Forschungsarbeit von einem negativen Begriffsverständnis ausgegangen. Dieses Vorgehen begründet sich darin, dass frühpädagogische Fachkräfte den Arbeitsbelastungsfaktoren eine nega-

die Gruppengröße), gefolgt von Personalunterbesetzung und Zeitmangel sowie körperlicher Anstrengung (z.B. ungünstige Körperhaltung) und Interaktion mit den Kindern steht (vgl. GEW, 2007, S. 41). Hinzu kommen mangelnde Rückzugs- und Entspannungsmöglichkeiten, der hohe Umfang an Arbeitsaufgaben (Rudow, 2004a), die unangemessene Arbeitsverdichtung (Fuchs & Trischler, 2009), die Dauerpräsenz (Viernickel & Voss, 2013) sowie die emotionale Dissonanz¹⁴ (Zapf & Holz, 2006). Aber auch das fehlende Ansehen des Berufsstandes sowie die als unangemessen erlebte materielle und immaterielle Anerkennung für die geleistete Arbeit können stressen und führen gemeinsam mit den unzureichenden strukturellen Rahmenbedingungen und gestiegenen Anforderungen zu Diskrepanzen, die von den Fachkräften als (stark) belastend wahrgenommen werden (Krause-Girth, 2011; Viernickel & Voss, 2013).

Angesichts der kitaspezifischen, unverwechselbaren strukturellen Voraussetzungen und der unterschiedlichen personellen Ausstattung variieren die bedingungsbezogenen Belastungsfaktoren der Arbeit in ihrer Ausgestaltung, Dauer, Vorhersehbarkeit und Höhe in den jeweiligen Kitas. Nicht jede Arbeits- und Ausführungsbedingung ist in allen Kindertagestätten gleichermaßen vorhanden (vgl. Thinschmidt, 2010, S. 18). Dennoch zeichnet ein Zusammenspiel von mehreren, teilweise unterschwellig wirkenden und zum Teil parallel auftretenden Arbeitsbelastungen die frühpädagogische Arbeit charakteristisch aus (Schad, 2003; Thinschmidt, 2010).

Gesundheitsbezogene Bedeutung ausgewählter Belastungsfaktoren: Berufliche Position und Erfahrung

Mit Blick auf ausgewählte, für die eigene Forschungsarbeit interessierende gesundheitsrelevante Merkmale rücken die berufliche Position und Erfahrung (im Sinne der Verweildauer im Beruf) als potentielle Belastungsfaktoren in den Betrachtungsfokus. Hierbei zeigt sich, dass das Anforderungsprofil und die Aufgabenvielfalt sowie die damit einhergehende (psychische und körperliche) Belastung – jedoch selten die berufliche Ausbildung – der Gruppenfachkräfte und Kita-Leitungen variieren. Im Unterschied zu den Fachkräften im Gruppendienst verantwortet die Kita-Leitung in ihrer Rolle als Führungskraft die „zielorientierte, ökonomische Gestaltung[, Strukturierung und Steuerung] des Unternehmens KiTa“ (Wichtl & Hocke, 2011, S. 13). Hierbei deuten nicht nur die an die Führungstätigkeit geknüpften (höheren) Erwartungen (z.B. vonseiten des Teams, der gesamten Elternschaft der Kita und des Trägers), der umfangreichere Verantwortungsbereich und das vielfältige Aufgabenfeld (u.a. Finanzierung, Personalführung, Öffentlichkeitsarbeit, Gruppendienst), sondern auch die doppelte Rollenzuschreibung als Vorgesetzte und Gruppenkollegin auf die spezielle berufliche Belastungssituation und starke (gesundheitliche) Beanspruchung der Leitungskräfte hin (vgl. Kahle, 1999; Nagel-Prinz & Paulus, 2014). Ähnlich verhält es

tive Konnotation zuschreiben. Die Sichtweise der Praxis ist forschungsrelevant, da in der vorliegenden Arbeit Fachkräfte aus der frühpädagogischen Praxis, Ausbildung und Fachberatung interviewt werden (Studie 1: Interviewstudie). Um Verwirrungen in den Gesprächen sowie bei der Auswertung der Interviews und Diskussion der Ergebnisse zu vermeiden, wird ein gemeinsames (negatives) Begriffsverständnis von Arbeitsbelastungen geteilt.

¹⁴ Emotionale Dissonanz bedeutet, dass die Person (positive) Gefühle ausdrückt, obwohl sie gar nichts oder etwas anderes empfindet (vgl. Zapf et al., 2000)

sich mit der gesundheitlichen Beanspruchung der langjährig berufserfahrenen Fachkräfte, da sie bereits seit Jahren oder Jahrzehnten den (schlechten) strukturellen Arbeitsbedingungen (z.B. Lärm, Zeitdruck, Arbeit am Boden) ausgesetzt sind und sich seit Beginn ihrer Berufstätigkeit den stetig wandelnden Anforderungen und Bedürfnissen der Erwartungsträger (z.B. Eltern, Kinder, Träger, Politik) anpassen müssen. Ungeachtet der individuellen Stressbewältigung bei der Arbeit und der eigenen (zumeist hohen pädagogischen) Anspruchshaltung nimmt Kahle (1999) an, dass die über Jahre hinweg erworbene Berufserfahrung und Arbeitsroutine (z.B. Gestaltung des Tagesablaufs) die (zugenommenen) Belastungen des Arbeitsalltags und schlechten Rahmenbedingungen nicht (ausreichend) aufwiegen (können). Somit rufen bestimmte Konstellationen von beruflicher Position, Person und strukturellen, organisatorischen sowie teambezogenen Rahmenbedingungen ein hohes Belastungserleben hervor und führen – insofern ausreichend Ressourcen bzw. Erholungsphasen fehlen – zu einem erhöhten Gesundheitsrisiko (vgl. Viernickel & Voss, 2013, S. 211).

Inwiefern sich die berufliche Position und die Erfahrung (im Sinne der Verweildauer im Beruf) auf die gesundheitliche Situation, das Belastungserleben und die Arbeitsfähigkeit der Kita-Beschäftigten auswirken können, untersuchten aktuell Krause-Girth (2011) sowie Viernickel und Voss (2013). Hierbei wiesen Viernickel und Voss in ihrer STEGE-Studie¹⁵ (2013) nach, dass Leitungen stärker gesundheitlich belastet sind als Fachkräfte ohne Leitungsfunktion: 60,3 Prozent der Leitungskräfte, zugleich aber 64,4 Prozent der Gruppenfachkräfte¹⁶ zeigten einen guten bis sehr guten Gesundheitszustand auf (vgl. Viernickel & Voss, 2013, S. 98). Krause-Girth (2011) stellte jedoch in ihrer Untersuchung von Kita-Beschäftigten hinsichtlich der von ihr erfassten Gesundheitsdimensionen (z.B. psychosomatische Beschwerden, der psychische und physische Gesundheitszustand¹⁷) keine Unterschiede zwischen den Leitungs- und Gruppenfachkräften fest. Hingegen in der Berufserfahrung (Verweildauer) konnten Unterschiede in beiden Studien nachgewiesen werden: Mit steigender Berufserfahrung als frühpädagogische Leitungs- oder Gruppenfachkraft verschlechtert sich der subjektive Gesundheitszustand, die gesundheitlichen Einschränkungen nehmen zu und die Arbeitsfähigkeit (gemessen mit dem WAI¹⁸) nimmt ab (Krause-Girth, 2011; Viernickel & Voss, 2013). Laut Krause-Girth (2011) verweisen die „mit der Beschäftigungsdauer (...) steigenden [gesundheitlichen] Einschränkungen und Belastun-

¹⁵ Das groß angelegte, von 2010 bis 2012 andauernde Forschungsprojekt „Stege – Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen“ (Viernickel & Voss, 2013) untersuchte die Gesundheit der Kita-Beschäftigten im Bundesland Nordrhein-Westfalen. An der Studie beteiligten sich 2744 Kita-Beschäftigte.

¹⁶ Viernickel und Voss (2013) unterscheiden zwischen Leitungskräften und pädagogischen Fachkräften, wobei die pädagogischen Fachkräfte – im Unterschied zu den Leitungskräften – direkt mit den Kindern zusammenarbeiten. Zur besseren Unterscheidung werden diese Fachkräfte im Verlauf der Arbeit als Gruppenfachkräfte bezeichnet.

¹⁷ Der von Krause-Girth (2011) eingesetzte Fragebogen zur Erfassung der gesundheitlichen Situation von frühpädagogischen Fachkräften basiert auf dem Fragebogen, der im Rahmen der BGW-DAK-Studie (Berger et al., 2000) zum Einsatz kam.

¹⁸ Bei der Erfassung der Arbeitsfähigkeit mithilfe des WAI »Work Ability Index« werden neben körperlichen und psychischen Anforderungen und Leistungsreserven auch explizit Informationen zum Krankenstand im vergangenen Jahr sowie die Anzahl der aktuellen und vom Arzt diagnostizierten Krankheiten, worunter psychische und physische Beschwerdebilder zählen, erfasst (vgl. Viernickel & Voss, 2013).

gen nach der Arbeit (...) auf einen hohen Verschleiß und die Gefahr des Ausbrennens“ (ebenda, S. 55).

Die empirischen Befunde verdeutlichen, dass die körperliche und psychische Belastung in Form von vielfältigen Arbeitsbelastungen (u.a. je nach beruflicher Position und Erfahrung) einen inhärenten Bestandteil der frühpädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen darstellt und auf die (psychische) Gesundheit und Arbeitsfähigkeit der frühpädagogischen Fachkräfte Einfluss nehmen kann. Welche organisationsbezogenen Merkmale hinsichtlich der Organisations- und Managementqualität für das gesundheitliche Befinden von Bedeutung sind, zeigen die Ausführungen im nächsten Kapitel.

4.1.2 Soziale Unterstützung, Sozialklima und Vorgesetztenverhalten

Im vergangenen Kapitel wurden die arbeitsbezogenen Belastungsfaktoren und ausgewählte strukturelle Merkmale in Kindertagesstätten für die (psychische) Gesundheit von frühpädagogischen Fachkräften vorgestellt. Nachfolgend steht die Darstellung der sozialen Unterstützung, des Sozialklimas und des Vorgesetztenverhaltens im Fokus. Diese werden als Merkmale der Organisations- und Managementqualität beschrieben und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die psychische Gesundheit der Fachkräfte näher beleuchtet.

Grundsätzlich bezeichnen Kienle, Knoll und Renneberg (2006) soziale Unterstützung als „die tatsächliche (erhaltene Unterstützung) oder die erwartete (wahrgenommene Unterstützung) Hilfsinteraktion zwischen einem Unterstützungsgeber und einem Unterstützungsempfänger. Ziel ist es, einen Problemzustand, der beim Unterstützungsempfänger Leiden erzeugt, zu verändern oder erträglicher zu machen, falls eine Veränderung nicht möglich ist“ (S. 109f.). Unterschieden werden drei Formen der sozialen Unterstützung: informationelle, instrumentelle und emotionale Unterstützung, wobei erstere Unterstützungsart in Form von hilfreichen Tipps, Ratschlägen, (lösungsrelevanten) Informationen und Instruktionen zur Problemlösung beiträgt (vgl. Kienle, Knoll & Renneberg, 2006). Instrumentelle Unterstützungsleistungen setzen an praktischen Hilfen an (z.B. Übernahme von Aufgaben, Aufgabenteilung, Mithilfe und die Bereitstellung von Geld oder benötigten Gegenständen), während Formen der emotionalen Unterstützung auf die Verstärkung von Gefühlen der Zugehörigkeit und der Ge-Wichtigkeit (gemeint ist das „Ich bin von Bedeutung“-Gefühl, vgl. Baer & Frick-Baer, 2011, S. 37) abzielen. Dies erfolgt z.B. durch die Herstellung von Nähe, durch Wertschätzung, Vertrauen, akzeptierendes Zuhören oder Verständnis (vgl. vbw, 2014). In jedem Fall ist ein soziales Netzwerk bzw. System sozialer Beziehungen zwischen Personen, innerhalb dessen die mannigfachen Unterstützungsleistungen produziert und verteilt werden (können), nötig (vgl. Diwald & Sattler, 2010). Zu den sozialen Netzen zählt neben der Familie, dem Freundeskreis, den religiösen Gemeinschaften für den Arbeitskontext das Arbeitskollegium (vgl. Rothland, 2007). Darunter fasst Rudow (2011) die Vorgesetzten und Kolleginnen. Von diesen kann die Person entweder Hilfeleistungen passiv konsumieren oder aber soziale Unterstützung in Eigenaktivität von sich aus „evozieren, mobilisieren, gewinnen, aufrechterhalten, annehmen, abweisen oder selbst anderen geben“ (Udris et al., 1992, S. 16).

Damit zählt die soziale Unterstützung bei der Bewältigung von Belastungen im Arbeits- und Privatleben zu den wichtigsten Ressourcen (vgl. Bamberg & Ostendorf, 2008; Fydrich & Sommer, 2003). Dennoch gilt die soziale Unterstützung nicht per se als positiv. Eine Reihe empirischer Studien wiesen neben der salutogenen Wirksamkeit belastende Aspekte und negative Effekte von sozialen Unterstützungen nach (Röhrlé, 1994). Dazu gehören aus Sicht von Laireiter und Lettner (1993) beispielsweise inadäquate Unterstützung, enttäuschte Unterstützungserwartungen, exzessive Hilfe oder problematische Beziehungen zwischen Unterstützer und Unterstütztem. So kann erlebter Stress bei der Arbeit beispielsweise durch ein Übermaß an Unterstützung anderer (z.B. im Kontext Kita: durch eine zu hohe Anzahl verschiedener Ratschläge und Instruktionen über den Umgang mit einem auffälligen Kind in der Gruppe) verstärkt werden (vgl. Röhrlé, 1994). Damit hängen die kognitive Bewertung der erfahrenen Hilfeleistung und deren potentielle Wirkung sowohl von der Art der (Berufs-)Anforderung, den Kontextbedingungen, der persönlichen Zielvorstellung als auch von der Unterstützungsquelle und der Art der Hilfeleistung ab. Davon ist wiederum abhängig, ob das protektive Potential der sozialen Unterstützung positiv auf das Befinden der Person wirkt (vgl. Rothland, 2007). In diesem Fall kann soziale Unterstützung die Anwendung gesundheitsförderlicher Verhaltensweisen erleichtern, das Wohlbefinden, den Selbstwert sowie das Kontrollempfinden erhöhen und damit die Gesundheit der Person fördern (vgl. Fydrich & Sommer, 2003, S. 80).

In Hinblick auf die Gesundheitsforschung von Kita-Mitarbeiterinnen wurde die soziale Unterstützung mehrfach untersucht und kann als sehr gut ausgeprägt bezeichnet werden (u.a. Berger et al., 2000; GEW, 2007; Thinschmidt & Gruhne, 2006; Viernickel & Voss, 2013). Etwa 90 Prozent des in der STEGE-Studie befragten fröhpädagogischen Kita-Personals schätzten den Austausch im Team (90,6 Prozent der Gruppenfachkräfte und 93,8 Prozent der Leitungskräfte), die Suche nach gemeinsamen Lösungswegen (86,1 Prozent der Gruppenfachkräfte und 91,8 Prozent der Leitungskräfte) und den Zusammenhalt in der Einrichtung (über 85 Prozent der Leitungs- und Gruppenfachkräfte) als gut ein (vgl. Viernickel & Voss, 2013, S. 70). Analoge Ergebnisse für die soziale Unterstützung zeigte das BGW-DAK Stress-Monitoring (Berger et al., 2000). Mehr als die Hälfte der befragten 622 Kita-Mitarbeiterinnen berichteten, sich bei schwieriger Arbeit überwiegend bis völlig auf ihre Kolleginnen (66,8 Prozent) bzw. ihre direkte Vorgesetzte (56,3 Prozent) verlassen zu können (vgl. Berger et al., 2000, S. 28). Dennoch hilft primär die Unterstützung der Kolleginnen, ohne Druck in der Kita zu arbeiten (vgl. Dathe & Paul, 2011). Insgesamt legen somit die Studienergebnisse ein durch Zusammenhalt in der Einrichtung und wechselseitige Unterstützung der Kolleginnen und Leitung geprägtes Arbeitsklima nahe, welches für das psychische Wohlbefinden und Wohlfühlen am Arbeitsplatz als bestärkend beschrieben wird (vgl. Viernickel & Voss, 2013).

Die salutogene Wirksamkeit der sozialen Unterstützung konnte bereits bei der den Kita-Beschäftigten nah verwandten Berufsgruppe, den Lehrkräften, nachgewiesen werden: Demnach sind Lehrer/-innen, die sich vom Kollegium und der Schulleitung unterstützt fühlen, weniger anfällig für die Entwicklung von Burnout-Symptomen als Lehrkräfte ohne soziale Unterstützung (vgl. Rothland, 2007, S. 257). Damit die soziale Unterstützung als Schutzfaktor jedoch wirken kann, muss sich die Person auch in der Lage fühlen, aktiv Hilfe einzufordern. Hierzu zeigte sich, dass Lehrer/-innen, die Hilfe brauchen und zugleich

auf die eigenen Fähigkeiten vertrauen, sich Unterstützung zu mobilisieren, weniger anfällig für Burnout sind als Lehrkräfte mit einer entsprechend geringeren Selbstwirksamkeit (vgl. Brouwers, Evers & Tomic, 2001). Schaarschmidt und Kieschke (2007) wiesen in der Potsdamer Lehrerstudie noch komplexere Zusammenhänge nach. Sie fanden heraus, dass bei Lehrkräften sowohl die erlebte soziale Unterstützung durch Kollegen/-innen als auch das Sozialklima im Kollegium (z.B. Interesse füreinander, Offenheit, kollegiale Unterstützung) einen gesundheitsförderlichen Effekt auf die psychische und physische Verfassung, die Anzahl der Krankheitstage und die Wirkung von Belastungsfaktoren haben. Dabei zählte das positive soziale Klima in der Schule als entlastender Faktor bei der Bewältigung von Arbeitsanforderungen (vgl. Rothland, 2007, S. 258). Jedoch kann das Klima im Team von Kollegen/-innen auch als belastend wahrgenommen werden, wenn z.B. eine durch Misstrauen, Ausgrenzung oder Benachteiligung gekennzeichnete Atmosphäre bei der Arbeit herrscht. Dies kann die Entwicklung von Mobbing begünstigen, was wiederum die Entstehung von Burnout-Prozessen fördert (Schneglberger, 2010). So wiesen u.a. Ulich, Inversini und Wülser (2002) in einer Untersuchung an 1.578 schweizer Lehrkräften einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem belastenden Klima im Team und der emotionalen Erschöpfung – dem Kernsymptom des Burnout-Syndroms – nach. Darüber hinaus spielt die Schulleitung als Unterstützungsquelle eine bedeutende Rolle (van Dick, 1999). Amerikanische Studien stellten heraus, dass die Schulleitung mit ihrem (mitarbeiterorientierten) Vorgesetztenverhalten und der Führung des Kollegiums das Schulklima maßgeblich mit beeinflusst (u.a. Schaarschmidt, 2004). Ähnlich wie bei der bereits diskutierten sozialen Unterstützung und dem Sozialklima kann das Vorgesetztenverhalten von Mitarbeitern/-innen ebenso als belastend bewertet werden. Hierzu führen beispielsweise Ulich, Inversini und Wülser (2002) Befunde an, die auf eine signifikante Korrelation zwischen dem als belastend erlebten Vorgesetztenverhalten und emotionaler Erschöpfung bei Lehrkräften hinweisen.

Die dargelegten Ausführungen zeigen, dass auf der einen Seite organisationsbezogene Merkmale (Strukturqualität, Organisations- und Managementqualität) existieren, die von vornherein entweder als Belastungsfaktor (z.B. höhere Verweildauer im Beruf, Leitungstätigkeit ohne Freistellung) oder Ressource (z.B. Arbeit mit den Kindern, emotionale Nähe, gute Ausbildung) wirken. Bipolare Faktoren können – auf der anderen Seite – je nach ihrer Ausprägung die (psychische) Gesundheit der Fachkräfte fördern oder beeinträchtigen. Dazu gehören beispielsweise die berufliche Belohnung, die räumliche und finanzielle Ausstattung, der Führungsstil, das Teamklima oder die soziale Unterstützung. Ein positives Klima im Team ist eine Ressource, ein belastendes Teamklima hingegen beeinträchtigt das Wohlbefinden des frühpädagogischen Fachpersonals. Analog verhält es sich mit dem Vorgesetztenverhalten (mitarbeiterorientiert versus belastend) und der sozialen Unterstützung (genügend versus unzureichend) (vgl. Viernickel & Voss, 2013, S. 175). Damit wird deutlich, dass frühpädagogische Fachkräfte bei der Arbeit in der Kita täglich gefordert sind, sich mit einem komplexen Bedingungsgefüge an strukturellen, organisatorischen und teambezogenen Faktoren, die ihre (psychische) Gesundheit und Arbeitsfähigkeit (positiv oder negativ) beeinflussen (können), zu arrangieren.

4.2 Personbezogene Merkmale

Jedoch bestimmen nicht nur organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen in der Kita das Wohlbefinden des in dieser Dissertationsschrift betrachteten frühpädagogischen Fachpersonals. Auch individuelle Merkmale der Fachkräfte spielen eine wichtige Rolle, auf die im Folgenden eingegangen wird. Dargestellt werden die für die Forschungsarbeit ausgewählten Persönlichkeitsmerkmale der frühpädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Dazu zählen die Selbstbelastung, die Stressbewältigungsstrategien, die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sowie der Umgang mit Veränderungen.

4.2.1 Selbstbelastung

Von den arbeitsbezogenen Belastungsfaktoren ist die Selbstbelastung zu unterscheiden, der sich die Person „aufgrund verfestigter, oft sogar automatisierter Verhaltensweisen bei der Erfüllung von Arbeitsaufgaben selbst aussetzt“ (Rudow, 2004b, S. 57). Somit kann die Person durch ihre Persönlichkeit und ihr Verhalten zur Selbstbelastung beitragen (vgl. Fengler, 2008). Zumeist liegen der Selbstbelastung zu hohe Ansprüche an sich selbst, unerreichbare Zielsetzungen, irrationale Einstellungen und ein selbst auferlegter (Leistungs-)Druck, allen beruflichen Anforderungen und Erwartungsträgern gerecht werden zu wollen, zu Grunde (vgl. Rudow, 2004b). Diese sind laut Fengler (2008) das Resultat z.B. von mangelnder Selbstabgrenzung (z.B. fehlendes Nein sagen), des Helfer-Syndroms oder der Vielzahl an Professionalisierungsangeboten (z.B. berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten). Wenngleich die Vielzahl an Fortbildungen und Zusatzausbildungen die Chance auf einen höheren Professionalisierungsgrad erhöht, führen diese der Fachkraft zugleich vor Augen, was sie alles noch nicht kann. Die Auseinandersetzung mit dem Gedanken der eigenen, unzureichenden Qualifizierung für die berufliche Tätigkeit kann die Fachkraft (weiter) unter Druck setzen. Ähnlich gestaltet es sich bei dem Helfer-Syndrom, welches sich durch ein Übermaß von Pflichtbewusstsein und beruflicher Identifikation auszeichnet (vgl. Fengler, 2008, S. 41ff.).

Dass die Selbstbelastung bei frühpädagogischen Fachkräften ein Thema darstellt, belegen jüngst Viernickel und Voss (2013). Sie stellten in ihrer Untersuchung die sehr hohen Ansprüche, das Perfektionsstreben sowie die Gewissenhaftigkeit und Gründlichkeit bei der Arbeitsausführung der Kita-Beschäftigten heraus. Diese Faktoren verstärken den Druck auf die eigene Person, sodass sich die Fachkräfte unwohl bzw. gestresst fühlen und z.B. ein schlechtes Gewissen entwickeln, wenn sie nicht die gewünschte Leistungsfähigkeit erbringen können (vgl. ebenda, S. 226). Wie die Fachkräfte mit Stress bzw. belastenden Situationen bei der Arbeit umgehen und welche Stressbewältigungsstrategien möglich sind, wird im nächsten Kapitel beschrieben.

4.2.2 Stressbewältigungsstrategien

Mit dem eingangs in Kapitel I_2 aufgezeigten transaktionalen Stressmodell verdeutlichen Lazarus und Launier (1981), dass die individuellen Bewältigungsstrategien („Coping“) abhängig von ihrer Funktionalität entweder dem (berufsbezogenen) Stress entgegen wirken und das Wohlbefinden aufrechterhalten oder psychobiologische Stressreaktionen

auslösen können (vgl. Lehr, Schmitz & Hillert, 2008, S. 4). Wird von der Person eine Anforderung als stressreich und belastend bewertet, treten Bewältigungsbemühungen auf, die laut Greve (1997) darauf abzielen „einen möglichst guten Ausgleich bei der Befriedigung zweier Anforderungen zu erzielen: den Erhalt der eigenen Handlungsfähigkeit und das persönliche Empfinden von Zufriedenheit, Wohlfühlen und einer stabilen Identität“ (zitiert nach Reimann & Pohl, 2006, S. 220). Verfügt die Person über ein breites und ausgewogenes Repertoire an Bewältigungsverhaltensweisen und ist sie in deren Anwendung flexibel, unterstützt dies eine erfolgreiche Stressbewältigung (vgl. Lehr, Schmidt & Hillert, 2008; Litzcke & Schuh, 2010). Somit hängt die Stressbewältigung von der Wahl situationsangemessener Bewältigungsstrategien ab. Lazarus und Launier (1981) unterscheiden zwei Arten von Bewältigungsstrategien: problem- und emotionsbezogenes Coping. Das emotionsbezogene Coping stellt die emotionale Regulation bzw. Abschwächung unangenehm empfundener Gefühlslagen in den Fokus und setzt direkt an den Stressreaktionen der Person an. Zur emotionsorientierten Bewältigung gehören z.B. Strategien des positiven Denkens, die Umdeutung der Situation oder Abwertung bzw. Verleugnung der bedrohten Ziele, aber auch der Versuch, Anspannung durch Ablenkung zu verringern. Diese Strategien finden vor allem in nicht mehr kontrollierbar erscheinenden Situationen statt (Burisch, 2010). Das problemorientierte Coping kommt hingegen vor allem dann zum Einsatz, wenn die Situation als generell kontrollierbar wahrgenommen wird und der Fokus auf dem Umgang mit dem Stressor liegt. Daher besteht das Ziel in einer direkten, instrumentellen Veränderung der Situation (z.B. aktive Informationssuche, aktive Hilfesuche, aktive Problembewältigung).

In Hinblick auf die im Kapitel I_4.1.2 besprochene soziale Unterstützung wird deutlich, dass sich frühpädagogische Fachkräfte in belastenden, gar stressenden Situationen bei der Arbeit (vor allem) Hilfe von den Kolleginnen holen oder bei der Kita-Leitung um Unterstützung bitten (vgl. Krause-Girth, 2011; Viernickel & Voss, 2013). Dabei bedienen sich Kita-Beschäftigte primär handlungs- und problemorientierter Bewältigungsstrategien. Mit Blick auf die den Kita-Beschäftigten nah verwandten Berufsgruppe, den Lehrkräften, wurde in empirischen Forschungsarbeiten der Einfluss problem- und emotionsorientierter Bewältigungsstrategien auf die Gesundheit untersucht. Obgleich Bond und Bunce (2000) für problem- und emotionsorientierte Bewältigungsstrategien gleichermaßen gesundheitsförderliche Effekte feststellen konnten, kamen Bhagat, Allie und Ford (1995) in ihrer Untersuchung zu einer anderen Einschätzung. In ihrer Studie wurden 276 Lehrer/-innen aus Texas (USA) danach befragt, wie häufig sie bestimmte Bewältigungsstrategien (z.B. „trying to find a compromise“ oder „trying to ignore difficulties“) anwenden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass problemorientierte Bewältigungsstrategien für die Reduzierung negativer Auswirkungen auftretender Arbeitsbelastungen förderlich und effektiver als emotionsorientierte zu betrachten sind (vgl. Krause & Dorsemagen, 2007a, S. 66). In der Regel erwiesen sich aktiv problem-fokussierende Bewältigungsstrategien, günstige Umdeutungen und positive zeitliche und soziale Vergleiche sowie die aktive Suche nach sozialer Unterstützung als funktional zur Beanspruchungsreduktion. Vermeidung, Resignation und Disengagement zeigten sich hingegen als dysfunktionale Bewältigungsstrategien (vgl. Lehr, Schmitz & Hillert, 2008, S. 5)

Dennoch variiert der Effekt der Stressbewältigungsstrategien. Die Bewältigungsstrategien besitzen das Potential, stabilisierend (z.B. Person) und zugleich verändernd (z.B. Situation) zu wirken und eher an den Kolleginnen (z.B. aktiv bei Kollegin um Unterstützung bitten) oder den Vorgesetzten bei der Arbeit anzusetzen (z.B. ein Beratungsgespräch einfordern). Sie können – wenn sie situationsangemessen sind – kurzfristig entlasten, aber auch nachhaltig wirksame Handlungsimpulse setzen, die Belastungsbereitschaft und Belastungsfähigkeit der Person stärken, aber auch schwächen und zu einer Schonhaltung gegenüber Arbeitstätigkeiten führen. Dies geschieht, wenn die Betroffenen an ihren eigenen Kompetenzen zu zweifeln beginnen oder das Vertrauen in persönliche Bewältigungsressourcen verlieren (in Anlehnung an Sieland, 2007, S. 211). Dem wirken personale Ressourcen entgegen. Sie helfen bei der erfolgreichen Bewältigung von Herausforderungen bei der Arbeit.

4.2.3 Allgemeine Selbstwirksamkeit

Im fröhpädagogischen Arbeitsbereich haben sich aus Sicht von Seibt, Khan und Thinschmidt (2003) neben der beruflichen Kompetenz (Weinert, 1998) und Identifikation mit dem Beruf (van Dick & Wagner, 2001) die Selbstwirksamkeitsüberzeugung¹⁹ als personale Ressourcen für lösungsorientiertes und eigenverantwortliches Handeln in der Kita bewährt. Theoretische Grundlage der Selbstwirksamkeitserwartung bildet die sozialkognitive Theorie von Bandura (1977). Die Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). Gemeint ist eine positive Erwartungshaltung, die durch das Gefühl der eigenen Wirkungsfähigkeit und Wirksamkeit geprägt ist (vgl. Rösing, 2008, S. 172). Mit der Überzeugung, stressreiche (Arbeits-)Situationen lösen zu können, können mit der Situation verbundene negative Gefühle (z.B. Bedrohung, Belastung) abgefedert, die körperliche Erregung reduziert sowie das (Selbst-)Vertrauen und Gefühl von Kontrolle und emotionaler Stabilität gestärkt werden. Auf diese Weise werden stressreduzierende und präventive Verhaltensweisen gefördert und ein aktiver Umgang mit Belastungen unterstützt (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Für die Kita-Beschäftigten wiesen Thinschmidt, Gruhne und Hoesl (2008) unter Einsatz der modifizierten und an das Kita-Personal angepassten Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala (Schwarzer & Schmitz, 1999) für die sächsischen Kita-Fachkräfte der Stadt Zwickau

¹⁹ Die sprachliche Bedeutung der Begriffe »Selbstwirksamkeit« (engl. *self efficacy*) und »Selbstwirksamkeitserwartung« (engl. *self efficacy beliefs*) unterscheidet sich voneinander. Selbstwirksamkeit meint „die wirkliche, objektive Fähigkeit“ (Schulte, 2008, S. 5). Wohingegen es sich bei der Selbstwirksamkeitserwartung „um die subjektive Einschätzung dieser Fähigkeiten“ (Schulte, 2008, S. 5) handelt. Trotzdem werden beide Begriffe sowohl in der englischen als auch in der deutschen Forschung weitestgehend synonym benutzt (vgl. ebenda, S. 5). Im Rahmen der Dissertationsschrift meinen die Begriffe »Selbstwirksamkeit« und »Selbstwirksamkeitserwartung« die subjektive Einschätzung der Fähigkeiten.

(N = 191) und des Landkreises Torgau-Oschatz (N = 341, N = 395) eine sehr hoch ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung nach. Unterschiede in der Ausprägung der Selbstwirksamkeit fanden sie hinsichtlich der beruflichen Position und des Alters der frühpädagogischen Fachkräfte. Demnach schätzen sich ältere Kita-Mitarbeiterinnen und Leitungskräfte in ihrer Selbstwirksamkeit signifikant höher ein als ihre jüngeren Kolleginnen und die Gruppenfachkräfte (vgl. ebenda, S. 101). Allerdings mangelt es an Forschungsarbeiten für den vorschulischen Bildungsbereich in Deutschland, die belegen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung die Entwicklung von negativen Beanspruchungsfolgen (z.B. Burnout, emotionale Erschöpfung) abfedern kann.

Für die Berufsgruppe der Lehrkräfte weisen zahlreiche Studien nach, dass die auf die Tätigkeit der Lehrer/-innen bezogene Selbstwirksamkeit einen Schutzfaktor vor Burnout im Allgemeinen und vor der Burnout-Subdimension »Emotionale Erschöpfung« im Besonderen darstellt. Brown (2012) liefert dazu einen systematischen Überblick von elf internationalen Forschungsarbeiten. Bei allen elf Studien zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen der Lehrerselbstwirksamkeit und Burnout. Für die 257 untersuchten deutschen Lehrkräfte konnten Schwarzer, Schmitz und Tang (2000) beispielsweise starke negative Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem, 1995) und der emotionalen Erschöpfung nachweisen (gemessen mit dem Maslach Burnout Inventory, MBI, Maslach & Jackson, 1986). Damit deuten die Ergebnisse darauf hin, dass selbstwirksame Lehrkräfte deutlich seltener an Burnout-Problemen leiden als Lehrer/-innen mit einer entsprechend geringeren Selbstwirksamkeit (vgl. z.B. Schwarzer & Hallum, 2008).

Die gesundheitsförderliche Wirkung der Selbstwirksamkeit gilt als empirisch belegt. Zugleich bedeutsam ist die Selbstwirksamkeit beim Umgang mit Veränderungen bei der Arbeit. Die damit einhergehende Veränderungskompetenz der Person soll anschließend näher erläutert werden.

4.2.4 Umgang mit Veränderungen bei der Arbeit

Veränderungen vollzogen sich in den letzten Jahren nicht nur bei den beruflichen Anforderungen, auch die berufliche Realität der Kita-Beschäftigten wandelt sich stetig. So bleibt das Leben in den Kitas und letztlich die Arbeit des frühpädagogischen Fachpersonals weder von Veränderungen auf Seiten der Nutzer/-innen der Kindertageseinrichtungen (Kinder, Eltern) noch von Entwicklungen und Forderungen vonseiten der Außenwelt (u.a. Gesellschaft, Politik, Träger) unberührt. Die (sozial-)pädagogische (Bildungs-)Arbeit findet in einem Spannungsfeld individuell variierender Lebenswelten der Kinder und gesamtgesellschaftlicher Wandlungsprozesse (z.B. Globalisierung, Multikulturalität) statt (vgl. von Balluseck, 2008). Somit (er-)fordern die sich stetig wandelnden arbeitsbezogenen Veränderungsprozesse in der Kita vom Fachpersonal eine Veränderungskompetenz. Arnold (2001) bezeichnet Veränderungskompetenz als „Fähigkeit, Wandel zu gestalten und Krisen zu überwinden“ (S. 2). Damit ist eine Fähigkeit gemeint, sich bei der Arbeit Neuem zu stellen mit dem Ziel, den Wandel erfolgreich zu bewältigen, aber auch gemäß dem eigenen Nutzen zu gestalten (vgl. Wittwer, 2001, S. 246). Dies ist wiederum eng an die eigene Persönlichkeit – z.B. die Selbstwirksamkeitserwartung – geknüpft. So kann das

Wissen, dass man mit den eigenen (beruflichen) Fähigkeiten und Fertigkeiten Aufgaben trotz möglicher Widerstände oder auftauchender Probleme bewältigen kann, den (guten) Umgang mit Veränderungen bei der Arbeit sowohl bei den Fachkräften als auch bei den Leitungskräften unterstützen. Hierzu mangelt es jedoch bisher an empirischen Forschungsbefunden.

Abschließend ist festzuhalten, dass die empirischen Befunde zu den beschriebenen personbezogenen Merkmalen die Annahme des in Kapitel I_2 erläuterten transaktionalen Stressmodells (Lazarus & Folkman, 1984) untermauern, wonach individuelle Bewertungs- und Einschätzungsprozesse der Ressourcen, der eigenen Fähigkeiten – unter Einbeziehung selbst auferlegter Ansprüche – sowie Bewältigungsstrategien das Stresserleben und Handeln der Person bestimmen. So wirken die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, der gute Umgang mit Veränderungen bei der Arbeit und funktionale Bewältigungsstrategien auf Seiten der Kita-Beschäftigten gesundheitsförderlich und stressmindernd, gar stressverhindernd. Hingegen trägt die Selbstbelastung zur Erhöhung des Stressempfindens bei. Damit wird deutlich, dass personbezogene Merkmale (je nach Ausprägung) ähnlich wie die organisationsbezogenen Merkmale als (zusätzliche) Belastung oder Ressourcen wirken können.

4.3 Beanspruchungsfolgen

Die vorangegangenen Betrachtungen zu organisations- und personbezogenen Merkmalen zeigten einerseits, dass Kita-Mitarbeiterinnen bei der Arbeit starken Belastungen ausgesetzt sind. Andererseits wurde dargelegt, welche gesundheitsförderlichen Ressourcen (z.B. Selbstwirksamkeitserwartung, sozialer Rückhalt, positives Sozialklima im Team) frühpädagogischen Fachkräften bei der Belastungsbewältigung in der Kita zur Verfügung stehen. Dennoch können übermäßige Berufsanforderungen und Grenzen überschreitende Arbeitsbedingungen auf Dauer anstrengen und insbesondere bei mangelnden Ressourcen und Erholungsphasen langfristig zu gesundheitsbeeinträchtigenden Auswirkungen führen. Im Folgenden werden unter Bezugnahme auf das dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsmodell (Viernickel & Voss, 2013) die negativen Beanspruchungsfolgen dargelegt (Kapitel I_4.3.1). Da – wie bereits in Kapitel I_2 erwähnt – (hohe) Anforderungen auch der (Weiter-)Entwicklung und damit der psychischen Gesundheit und dem Wohlbefinden der Beschäftigten dienlich sein können, werden anschließend in Kapitel I_4.3.2 die positiven Beanspruchungsfolgen vorgestellt.

4.3.1 Negative Beanspruchungsfolgen

Dieses Kapitel beschäftigt sich zunächst mit den negativen Beanspruchungsreaktionen auf der Verhaltensebene. Danach werden die Erholungsunfähigkeit, Burnout und der Berufswechsel als (langfristige) negative Beanspruchungsfolgen beschrieben, wobei Burnout als weitreichendste Form psychophysischer Beanspruchung eine besondere Stellung einnimmt.

4.3.1.1 Negative Beanspruchungsreaktionen auf der Verhaltensebene

Als Antwort auf das Belastungserleben bei der Arbeit treten auf Seiten der Beschäftigten Beanspruchungs- bzw. Stressreaktionen auf. Diese zeigen sich auf vielfältige Art und Weise auf der körperlichen (z.B. hoher Blutdruck, hohe Adrenalinausschüttung), kognitiv-emotionalen Ebene (z.B. Wut, innere Unruhe, Denkblockaden, Konzentrationsmangel, Hilflosigkeit) und der Verhaltensebene (vgl. Kaluza, 2007). Das heißt, in der Konfrontation mit der belastenden Situation reagiert immer der ganze Mensch, mit seinem Herzen, seinen Muskeln, Gefühlen, Gedanken und Handlungen. Dabei beeinflussen die Stressreaktionen auf der körperlichen Ebene das Denken und Fühlen und äußern sich im Handeln. Zu den häufigen verhaltensmäßigen Stressreaktionen gehören beispielsweise hastiges und ungeduldiges Verhalten, Betäubungsverhalten, unkoordiniertes Arbeitsverhalten (z.B. mangelnde Planung), motorische Unruhe und der konfliktreiche Umgang mit anderen Menschen (z.B. aggressives und gereiztes Verhalten, Vorwürfe machen) (vgl. Kaluza, 2007, S. 9f.). Gemeinsam ist diesen Verhaltensweisen, dass sie affektiv ablaufen, die Leistungsfähigkeit und die (psychische) Gesundheit der Person beeinträchtigen und sich negativ auf die Umwelt bzw. Mitmenschen auswirken können. Inwieweit auf Seiten der fröhpädagogischen Fachkräfte verhaltensmäßige Stressreaktionen gegenüber den Kindern, Eltern oder Kolleginnen auftreten, blieb bisher unerforscht.

4.3.1.2 Erholungsunfähigkeit

Misslingt der Person trotz intensiver Anstrengung, die erlebte arbeitsbedingte Belastung unter Einsatz der zur Verfügung stehenden Fähigkeiten, Emotionsregulations- sowie Stressverarbeitungsstrategien und Ressourcen zu bewältigen, entsteht Überforderung. Überforderungszustände und deren „verzögerte (...) Rückbildung nach Beendigung der Belastung (...) [können] (...) sich in unangemessene (...) Anpassungsreaktionen wie Erholungsunfähigkeit (...) beim Betroffenen niederschlagen“ (Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008, S. 97). Von Erholungsunfähigkeit als chronifizierte Form der Überforderung sprechen Thinschmidt und Gruhne (2006) dann, wenn die Erholung in der Freizeit arbeitsbedingt beeinträchtigt ist. Als Erholung bezeichnet Allmer (1994) den Prozess, „durch den die psychophysischen Beanspruchungsfolgen vorangegangener Tätigkeiten ausgeglichen und die individuellen Handlungsvoraussetzungen wiederhergestellt werden“ (S. 70). Ziel sind der Erhalt und die Förderung der (psychischen) Gesundheit und Arbeitsfähigkeit der Person. Dafür sind jedoch Erholungsphasen unabdingbar, sowohl während der Arbeit (z.B. Pausen) als auch danach (z.B. Feierabend, Freizeit) (vgl. Rudow, 2011; Wieland-Eckelmann & Baggen, 1994). Eine gesunde Balance zwischen Arbeit und Erholung liegt vor, wenn sich die Person erholen *kann*. Gemeint ist eine individuelle Erholungsfähigkeit, „die erforderlichen Voraussetzungen für den Wiederherstellungsprozeß zu schaffen und den angestrebten Erholungszustand tatsächlich zu erreichen“ (Allmer, 1994, S. 73). Dies gelingt, indem die Person vom beruflichen Ärger Abstand gewinnt, sich für persönliche Dinge Zeit nimmt, für einen Ausgleich sowie ausreichend Schlaf sorgt und gesundheitsbezogene Maßnahmen (z.B. Entspannungsverhalten, Sport) zum Zwecke der Regeneration durchführt. Erholungsunfähigkeit zeichnet sich umgekehrt durch Unruhe, Schlafbeschwerden, zeitliche Überforderung (im Sinne von keine Zeit für persönliche Dinge finden), Belastungsnachwirkungen (im Sinne von an die Arbeit denken im Urlaub), Anstren-

gung und Umstellungsprobleme in der Freizeit aus und wird daher als negative Beanspruchungsreaktion bezeichnet (Richter, Rudolf & Schmidt, 1996).

Verschiedene Studien zeigen für die Erholungsunfähigkeit der Kita-Beschäftigten relativ konsistente Untersuchungsergebnisse. Thinschmidt, Gruhne und Hoesl (2008) fanden in ihrer Querschnittsstudie mit drei Untersuchungsgruppen aus der Stadt Zwickau und dem Landkreis Torgau-Oschatz eine durchschnittlich im normalen Bereich befindliche Erholungsunfähigkeit für die Kita-Beschäftigten (gemessen mit der Subskala Erholungsunfähigkeit, FABA: Fragebogen zur Analyse belastungsrelevanter Anforderungsbewältigung, Richter, Rudolf & Schmidt, 1996). Auch in der Studie von Martus et al. (2011) befanden sich die 65 untersuchten Kita-Beschäftigten im normalen Bereich der Erholungsunfähigkeit. Unterschiede in der Ausprägung der Erholungsunfähigkeit fanden Thinschmidt, Gruhne und Hoesl (2008) hinsichtlich der beruflichen Position und des Lebensalters der fröhpädagogischen Fachkräfte sowie der Einrichtunggröße. Demnach sinkt die Fähigkeit, sich zu erholen, sowohl mit Zunahme der Einrichtunggröße als auch mit steigendem Alter. Insbesondere älteren Kita-Mitarbeiterinnen fällt es im Vergleich zu ihren jüngeren Kolleginnen schwerer einzuschlafen. Zudem stellte sich heraus, dass von den befragten Fachkräften aus dem Landkreis Torgau-Oschatz 6,6 Prozent der Gruppenfachkräfte und 17,9 Prozent der Leitungskräfte auffällige Werte für Erholungsunfähigkeit zeigten. Für 2,0 Prozent der Gruppenfachkräfte und 14,3 Prozent der Leiterinnen wurden sogar sehr auffällige Werte ermittelt (vgl. Thinschmidt & Gruhne, 2006, S. 61f.). Insgesamt verweisen die Ergebnisse darauf, dass es den Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen gelingt, arbeitsbezogene Überforderungszustände und deren neurophysischen Erregung zurückzubilden. Vereinzelt zeigen jedoch Kita-Mitarbeiterinnen durchaus arbeitsbedingte Erholungsschwierigkeiten. Fehlen nach intensiven Belastungsphasen Zeiten der Erholung und Entspannung, kann beruflicher Stress zu einem ernst zu nehmenden Gesundheitsrisiko werden. Eine langfristige psychosomatische Stressfolgeerkrankung stellt Burnout dar.

4.3.1.3 Burnout

Schaufeli und Enzmann (1998) schlagen als Quintessenz vieler Definitionsversuche die aus Sicht von Burisch (2010) elaborierteste und geschliffenste Begriffsbestimmung für Burnout vor:

“Burnout is a persistent, negative work-related state of mind in ‚normal‘ individuals that is primarily characterised by exhaustion, which is accompanied by distress, a sense of reduced effectiveness, decreased motivation, and the development of dysfunctional attitudes and behaviours at work. This psychological condition develops gradually but may remain unnoticed for a long time by the individual involved. It results from a misfit between intentions and reality in the job. Often burnout is self-perpetuating because of inadequate coping strategies that are associated with the syndrome“²⁰ (S. 36).

²⁰ „Burnout ist ein dauerhafter, negativer, arbeitsbezogener Seelenzustand »normaler« Individuen. Er ist in erster Linie von Erschöpfung gekennzeichnet, begleitet von Unruhe und Anspannung (*distress*), einem Gefühl verringerter Effektivität, gesunkener Motivation und der Entwicklung disfunktionaler Einstellungen und Verhal-

Demnach handelt es sich bei Burnout um einen, alle Ebenen des Lebens umfassenden chronischen Prozess des physischen, emotionalen und mentalen »Ausbrennens« aufgrund kontinuierlicher Stressbelastungen im Beruf. Der Betroffene verkennt die existenzielle (Berufs-)Wirklichkeit fundamental, sodass sich Burnout in Form einer „vitale[n] Defizienzsymptomatik somatisch und psychisch niederschlägt. Als solche hat sie dann [eine] Schutzfunktion vor weiterer Schädigung“ (Längle, 1997, S. 11). Zwar wird Burnout im medizinischen Klassifikationssystem der Weltgesundheitsorganisation (WHO), dem ICD-10²¹, aufgrund diagnostischer Unklarheiten nicht als eigenständiges psychiatrisches Krankheitsbild, aber als Zusatzdiagnose aufgeführt (Z73.0: Erschöpfungssyndrom) (Dilling, Mombour, Schmidt & Schulte-Markwort, 2011). Laut Maslach und Leiter (2001) gehören drei Komponenten zu Burnout, die zugleich den Subskalen des Burnout Messinstrumentes, dem Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach & Jackson, 1986) entsprechen: Depersonalisation, emotionale Erschöpfung und reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit (im MBI-D, Büssing & Perrar, 1992 wird die reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit als persönliche Erfüllung bezeichnet). Während die emotionale Erschöpfung das Gefühl der schweren emotionalen Überlastung und beruflichen (qualitativen und quantitativen) Überforderung ausdrückt, zeichnet sich die Depersonalisation durch eine distanzierte und negative Einstellung gegenüber den zu umsorgenden Menschen bei der Arbeit (im Kontext Kita: z.B. Kinder) aus. Die reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit beschreibt den Verlust des berufsbezogenen Selbstvertrauens: Dies spiegelt sich in der Resignation, dem Gefühl, unfähig zu sein, den beruflichen Anforderungen zu entsprechen und dem Leistungsverlust bei der Arbeit wieder (vgl. Rösing, 2008). Unter Bezugnahme auf das Prozessmodell von Leiter (1993) zählen Büssing und Glaser (2000) die persönliche Erfüllung (im MBI-D, Büssing & Perrar, 1992) nicht zu den Kernkomponenten von Burnout, weil sie empirisch relativ unabhängig und stärker von Ressourcen als von Stressoren bestimmt ist.

Aus Sicht von Maslach und Leiter (2001) ist Burnout „ein Anzeichen von großen Missständen innerhalb eines Unternehmens und sagt mehr über die Arbeitsumgebung als über die Arbeitnehmer aus“ (Klappentext auf dem Buchumschlag). Maslach und Leiter (2001) führen sechs Ursachen für das Ausbrennen von Menschen an: 1) Arbeitsüberlastung, 2) Mangel an Kontrolle, 3) unzureichende Entschädigung, 4) Zusammenbruch des Gemeinschafts, 5) Ungerechtigkeit und 6) Wertkonflikte (vgl. ebenda, S. 28). Die Bedeutung der einzelnen Person als Teil des gesamten (Arbeits-)Systems bleibt bei dieser Sichtweise weitestgehend unbeachtet. Jedoch kann die individuelle Burnout-Betroffenheit ebenso zu einem wesentlichen Teil von bestimmten Persönlichkeits- und Bewältigungsmerkmalen abhängen. Laut Scheuch und Seibt (2007) ist das Gefährdungspotential, an Burnout zu erkranken – wie bereits in Kapitel I_2 und im heuristischen Forschungsmodell (Viernickel & Voss, 2013) aufgegriffen –, daher in der Wechselbeziehung zwischen Arbeit und Individuum zu sehen.

tensweisen bei der Arbeit. Diese psychische Verfassung entwickelt sich nach und nach, kann dem betroffenen Menschen aber lange unbemerkt bleiben. Sie resultiert aus einer Fehlpassung von Intentionen und Berufsrealität. Burnout erhält sich wegen ungünstiger Bewältigungsstrategien, die mit dem Syndrom zusammenhängen, oft selbst aufrecht“ (Überset. d. Burisch, 2010, S. 19).

²¹ ICD-10: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems

Ein genaueres Bild über die Burnout-Betroffenheit von Kita-Beschäftigten liefern verschiedene empirische Studien. Bei den von Thinschmidt, Gruhne und Hoesl (2008) untersuchten drei Stichproben aus Sachsen wies etwa jede achte Kita-Mitarbeiterin einzelne Burnout-Symptome (gemessen mit dem MBI-GS, Schaufeli et al., 1996) auf. Detaillierte Befunde zu Burnout und emotionaler Erschöpfung (gemessen mit dem MBI) liefert Rudow (2004a) mit seiner empirischen Untersuchung von 947 Kita-Mitarbeiterinnen in Baden-Württemberg. Zum Zeitpunkt der Befragung gaben 38 befragte Fachkräfte bzw. 4 Prozent an, das Gefühl zu haben, am Ende zu sein. Weitere 8,1 Prozent des von ihm befragten Kita-Personals fühlten sich täglich oder mehrmals in der Woche von der Arbeit »ausgebrannt«. Zudem berichteten 8,4 Prozent der Befragten, sich täglich oder ein paar Mal in der Woche emotional ausgelaugt zu fühlen. Führungskräfte (10,2 Prozent) wiesen dabei signifikant höhere Werte auf als die Gruppenfachkräfte (7,7 Prozent). Rudow (2004a) konnte damit belegen, dass etwa zehn Prozent der befragten Kita-Mitarbeiterinnen emotional erschöpft sind, wobei Leiterinnen durchweg höhere Werte bei der emotionalen Erschöpfung aufwiesen als ihre Kolleginnen im Gruppendienst. Dies steht im Gegensatz zu den Ergebnisse der STEGE-Studie (Viernickel & Voss, 2013), in der mehr als ein Viertel, nämlich 26,8 Prozent der befragten Gruppenfachkräfte und „nur“ 22,8 Prozent der Führungskräfte dem Risikomuster B wie Burnout zugeordnet werden konnten (gemessen mit dem AVEM, Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, Schaarschmidt & Fischer, 2008).

4.3.1.4 Berufswechsel

Als eine weitere negative Beanspruchungsfolge wird der Berufswechsel aufgeführt. Den Arbeitsplatz zu wechseln gehört mittlerweile zur postmodernen Berufsbiografie dazu und dient sowohl der fachlichen und persönlichen Weiterentwicklung (»Lebenslanges Lernen«) als auch der berufsspezifischen Karriere. Um jedoch den einst gewählten und über Jahre oder Jahrzehnte ausgeübten Beruf zu wechseln, braucht es auf Seiten der Arbeitenden subjektiv gewichtige Gründe. Aufschluss über Motive für den Berufswechsel geben die Ergebnisse einer repräsentativen Befragung der Erwerbstätigen in Deutschland, die gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) um die Jahreswende 1999 durchgeführt wurde. Demnach motivieren u.a. die Verlagerung der Berufsinteressen, fehlende Arbeitsplätze für den erlernten Beruf, finanzielle, familiäre und gesundheitliche Gründe und Aufstiegschancen die Arbeitenden, den bisherigen Beruf aufzugeben und in einem neuen Berufsfeld tätig zu werden (vgl. Hecker, 2000). Dennoch entsprechen berufliche Wechsel in Deutschland nicht dem Normalfall einer Erwerbskarriere (vgl. Nisic & Trübswetter, 2012, S. 3). Die mit dem Berufswechsel einhergehende berufliche Veränderung bietet nicht nur neue Chancen, sondern auch Herausforderungen: So führt oftmals kein Weg an einer neuen Ausbildung, an systematischen Qualifizierungs- und Umschulungsmaßnahmen oder einer erneuten Einarbeitung etc. vorbei. Womöglich können während der Erstausbildung erworbene Fähigkeiten, Qualifikationen und Kenntnisse nicht weiter angewandt werden (vgl. Spitz & Fitzenberger, 2004). Hinzu kommt, dass konkrete Arbeitsbedingungen im neuen Beruf vorab schwer einzuschätzen sind (Nisic & Trübswetter, 2012). Diese Phase des beruflichen Umbruchs und der anfänglichen Unsicherheit

hinsichtlich des zukünftigen beruflichen Erfolgs und künftigen Lohnentwicklung kostet den Arbeitenden nicht nur Zeit und Geld, sondern auch Kraft, Mut und Durchhaltevermögen. Der Berufswechsel kann – sofern die Person selbstbestimmt und eigenmotiviert die Entscheidung getroffen hat – als individuelle Reaktion auf die auf Dauer erlebte Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit in Bezug auf die berufliche, aber auch private Lebenssituation bezeichnet werden. Dies drückt sich beispielsweise in einer Unzufriedenheit, bezogen auf die Entlohnung oder die Menge an Arbeitsanforderungen, aus. Dem selbstbestimmten Berufswechsel steht der durch wirtschaftliche Umbrüche und die damit verbundenen Umstrukturierungen erzwungene berufliche Wechsel gegenüber. Dieser wird meist, insofern er ohne qualifizierende Vorbereitung abläuft, als Verschlechterung, gar beruflicher Abstieg erlebt (vgl. Hecker, 2000). Krause und Dorsewagen (2007a) ordnen den Berufswechsel dahingehend den langfristigen verhaltensmäßigen (negativen) Beanspruchungsfolgen zu.

Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zeigen, dass in Deutschland pro Jahr 3,4 Prozent der Beschäftigten (davon 52 Prozent freiwillig, vgl. Nisic & Trübswetter, 2012, S. 11) ihren Beruf wechseln. Inwieweit frühpädagogische Fachkräfte über einen Berufswechsel nachdenken bzw. den Beruf tatsächlich wechseln (wollen), blieb bisher unerforscht.

4.3.2 Positive Beanspruchungsfolgen

Nachdem im vergangenen Kapitel die negativen Beanspruchungsfolgen im Arbeitsleben von frühpädagogischen Fachkräften vorgestellt wurden, soll es nachfolgend darum gehen, das positive, durch die erfolgreiche Bewältigung von (beruflichen) Anforderungen hervorgerufene psychische Befinden darzulegen (Kapitel I_4.3.2.1). Anschließend wird die Arbeitszufriedenheit als zweites Charakteristikum positiver Beanspruchungsfolgen im Kapitel I_4.3.2.2 beschrieben.

4.3.2.1 Psychisches Wohlbefinden

Die Begriffsbestimmung von Wohlbefinden – und demnach auch vom psychischen Wohlbefinden als integraler Bestandteil dessen – gestaltet sich aufgrund der unklaren Definitionslage problematisch. Die Schwierigkeit besteht darin, dass der Begriff mit einer Reihe von zum Teil verwandten Begriffen, wie z.B. Lebenszufriedenheit, positive Grundhaltung oder Glück teils synonym und sich gegenseitig definierend verwendet wird (vgl. Ulich & Wülser, 2012). Weitestgehend Einigkeit besteht jedoch darüber, so Staudinger (2000), dass es sich beim Wohlbefinden um ein subjektives Konstrukt handelt. Dabei liefern sowohl kognitive Urteile als auch Gefühlszustände einen Beitrag zur Erklärung dieses Konstrukts (vgl. Ulich & Wülser, 2012). Darauf beziehend definiert Rudow (2011) Wohlbefinden „als allgemeines, habituelles (verfestigtes) Gefühl“ (S. 40), welches auf einer subjektiven Einschätzung des Befindens der Person basiert. Das Befinden kann positiv oder negativ bewertet werden. Der Unterschied zwischen dem habituellen Wohlbefinden und dem aktuellen Wohlbefinden besteht darin, dass erstgenanntes auf das länger andauernde typische Befinden der Person abzielt (Becker, 2006). Diese Einteilung findet

sich im Strukturmodell des allgemeinen habituellen Wohlbefindens von Wydra (2005) wieder. Er ordnet seinem mehrdimensionalen Strukturmodell zum einen Aspekte des Wohlbefindens und zum anderen Aspekte des Missbefindens im körperlichen, psychischen und sozialen Bereich zu (Tabelle 3).

Tabelle 3: Strukturmodell des allgemeinen habituellen Wohlbefindens (vgl. Wydra, 2005, S. 11)

| | Aspekte des Wohlbefindens | Aspekte des Missbefindens |
|-----------------------------|--|---|
| Körperlicher Bereich | - Zufriedenheit mit dem momentanen Körperzustand | - Körperliche Gebrechen und Schmerzen |
| Psychischer Bereich | - Ruhe, Ausgeglichenheit und Vitalität | - Unsicherheit, Stress und Anspannung |
| Sozialer Bereich | - Freunde haben, intaktes Familienleben, Eingebundensein in die soziale Gemeinschaft | - Einsamkeit und soziale Isolation - Enttäuschung über Mitmenschen |

Wydra (2005) folgend zeichnet sich das psychische Wohlbefinden durch ein positives, emotionales Befinden aus. Ausgeglichenheit, innere Ruhe und Vitalität charakterisieren diesen Gemütszustand und beschreiben auf diese Weise das Energieniveau sowie die innere Harmonie der Person. Trotzdem ist zu beachten, dass sich eine allgemein psychisch wohl fühlende Person in einer stressigen Situation bei der Arbeit auch einmal kurzzeitig psychisch unwohl fühlen kann, weil sie sich beispielsweise als Berufseinsteigerin mit der Erfüllung der beruflichen Erwartung seitens der Kita-Leitung unsicher fühlt.

Für die Berufsgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte ließ Krause-Girth (2011) in ihrer Untersuchung Kita-Mitarbeiterinnen Einzelfragen zum psychischen Wohlbefinden von beantworten. Deutlich wurde, dass sich mehr als die Hälfte der befragten Kita-Fachkräfte immer/meistens/ziemlich oft voller Energie fühlten (56 Prozent) sowie ruhig und gelassen waren (53 Prozent). An weiteren publizierten Forschungsarbeiten, die explizit nach dem psychischen Wohlbefinden der Kita-Beschäftigten fragen, mangelt es bisher.

4.3.2.2 Arbeitszufriedenheit

Während das psychische Wohlbefinden die positive Grundstimmung der Person beschreibt, handelt es sich bei der Arbeitszufriedenheit um „a pleasurable or positive emotional state resulting from the appraisal of one`s job or job experiences“ (Locke, 1976, S. 1300). Dahingehend weist Rudow (2011) auf die Differenzierung zwischen dem Gefühl der Arbeitszufriedenheit und den Zufriedenheitsurteilen hin. Während das Gefühl der Zufriedenheit unmittelbare Erlebnisqualitäten darstellt, zielen Zufriedenheitsurteile auf positive oder negative Bewertungen zu Facetten der Arbeit bzw. der gesamten erlebten Arbeitssituation ab. Hinsichtlich der Facetten der Arbeit unterscheidet Nerdinger (2014) unter Bezugnahme auf die Zwei-Faktoren Theorie von Herzberg, Mausner und Snyderman (1959) zwischen Kontext- und Kontentfaktoren. Zu den Kontentfaktoren gehören beispielsweise die Anerkennung, der Arbeitsinhalt, die übertragene Verantwortung (Nerdinger, 2014), der Handlungs- und Entscheidungsspielraum, die Mitbestimmung (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959) sowie die Anforderungsvielfalt und die Ganzheitlichkeit

(Hackman & Oldman, 1980). Hingegen zählen zu den Kontextfaktoren z.B. das Betriebsklima, der Führungsstil, die Arbeitsbedingungen, das Gehalt, die Arbeitsplatzsicherheit oder die Beziehungen zu Kollegen/-innen und Vorgesetzten. Für die Gesamtbewertung der Arbeitssituation ist „die Kombination derjenigen Merkmale, die je nach individueller Überzeugung diesem Objekt zugewiesen werden“ (Bihler, 2006, S. 72) von Relevanz. Ob die Person beispielsweise mit der Teamarbeit, den Rahmenbedingungen oder den Fortbildungsmöglichkeiten zufrieden ist, hängt von den kognitiv-rationalen und emotionalen Vergleichs- und Bewertungsprozessen ab: Entspricht die gegenwärtige Arbeitssituation (Ist-Zustand) dem Soll-Zustand, also der Vorstellung und den persönlichen Ansprüchen der Person, wie Arbeitsanforderungen und -bedingungen gestaltet sein sollen, kann dies der Arbeitszufriedenheit zuträglich sein (vgl. Schütz, 2009, S. 23ff.). Sind die »Ist-Arbeitssituation« und »Soll-Wünsche« in Bezug „auf das eigene Handeln (...) schwer miteinander vereinbar“ (Fischer & Wiswede, 2002, S. 241), kann Arbeitsunzufriedenheit entstehen. Folglich gelangen Personen durch einen »Soll-Ist-Vergleich« der Arbeitsmerkmale zu ihrem persönlichen Zufriedenheitsurteil (Bruggemann, Groskurth & Ulich, 1975).

Aufschluss über die Zufriedenheit mit der Arbeitssituation (gemessen mit dem standardmäßigen Fragebogen zum DGB-Index) geben die Ergebnisse der DGB-Studie. Demnach sind 23 Prozent der befragten Kita-Fachkräfte mit ihrer Arbeitssituation vollständig zufrieden. Für sie besteht keine Notwendigkeit, irgendetwas zu verändern. 55 Prozent sind alles in allem zufrieden, sehen aber ein Verbesserungspotential (vgl. Fuchs & Trischler, 2009, S. 42). Detaillierte Informationen zur Arbeitszufriedenheit liefern die Befunde der Kita-Studie der GEW (2007), bei der deutschlandweit Kita-Beschäftigte u.a. zu ihrer Zufriedenheit mit ihrer Arbeit befragt wurden. Die Ergebnisse verweisen auf eine überwiegende Unzufriedenheit der Kita-Mitarbeiterinnen mit der Höhe ihres Einkommens, den Aufstiegschancen und dem gesellschaftlichen Ansehen ihres Berufs. Zufriedenheit äußerten sie dagegen mit ihrer Tätigkeit. So empfinden sie das selbstständige Arbeiten, die Vielfältigkeit ihrer Arbeit, das Arbeitsklima, die Unterstützung der Kolleginnen und der Leitung sowie ihren Einfluss auf die Arbeitszuteilung als befriedigend (vgl. GEW, 2007, S. 37f.). Ähnliche Ergebnisse zeigt die Studie von Krause-Girth (2011), wonach es für 66 Prozent der befragten Fachkräfte überwiegend bis völlig zutrifft, dass sie mit ihrer Arbeitsleistung zufrieden sind. Mit den Rahmenbedingungen sind hingegen 23 Prozent gar nicht bis wenig zufrieden (vgl. Krause-Girth, 2011, S. 24).

Die vorangegangenen Betrachtungen haben gezeigt, dass die Arbeitszufriedenheit, gemeinsam mit dem psychischen Wohlbefinden die Leistungsbereitschaft und Handlungskompetenz der Beschäftigten stärkt. Dies ist jene Kompetenz, die zu einer „effizienten, normgerechten Bewältigung fachlicher, methodischer, sozialer und emotionaler Anforderungen bzw. Belastungen in der Arbeit“ (Rudow, 2011, S. 40) nötig ist und eine entscheidende Bedingung für die psychische Gesundheit einer Person darstellt. Fühlt sich die Kita-Fachkraft jedoch psychisch belastet, emotional erschöpft oder gar »ausgebrannt«, nimmt dies nicht nur auf ihren Gesundheitszustand einen negativen Einfluss, sondern auch auf ihr berufliches Handeln und ihr Verhalten gegenüber den Kindern, Eltern und Kolleginnen. Anzunehmen ist, dass es z.B. emotional erschöpften Kita-Beschäftigten schwerer fällt, eine lern- und persönlichkeitsförderliche sowie bedürfnisorientierte Ler-

numgebung zu gestalten und den Kindern gegenüber einfühlsam, geduldig und verständnisvoll aufzutreten. Sicherlich können die Fachkräfte professionell handeln – indem sie ihr Handeln z.B. reflektieren – und den erlebten Stress kontrollieren (Emotionsregulierung, Hochschild, 2006) sowie die Beziehungspartner/-innen davor schützen. Dennoch sind dem professionellen Handeln persönliche Belastungsgrenzen gesetzt. Der Zusammenhang der negativen Beanspruchungsfolgen mit der im Beruf der frühpädagogischen Fachkräfte geforderten Bildungs-, Beziehungs- und Emotionsarbeit liegt auf der Hand und zeigt die pädagogische Relevanz. So ist deutlich geworden, dass zu den Leidtragenden nicht nur die Betroffenen selbst, sondern auch die Kinder, Eltern und Kolleginnen gehören. So postulierten Goelman und Guo bereits im Jahr 1998:

„children, staff, and parents are affected when a staff member experiences burnout. Burnout can contribute to temporary and permanent absences from work (...). Staff vacancies can have a negative impact on the necessary levels of trust, rapport, and the sense of security that are important for children`s development. Staff vacancies may result in unqualified persons, such as teaching assistants and non-teaching personnel, assuming professional responsibilities for which they have not necessarily been trained“²² (S. 177f.).

Hierdurch wird, gemeinsam mit den Ausführungen aus Kapitel I_4.3.2.1, die Wichtigkeit des betrieblichen Arbeitsschutz und Gesundheitsmanagements im Setting Kindertagesstätte deutlich, auf das im Folgenden ausführlich eingegangen wird.

²² „Kinder, Personal und Eltern sind davon betroffen, wenn eine Mitarbeiterin Burnout hat. Burnout kann zu vorübergehenden und dauerhaften Fehlzeiten beitragen. Personalausfälle können sich auf das erforderliche Ausmaß des Vertrauens, die enge Beziehung und das Sicherheitsgefühl, die für die kindliche Entwicklung wichtig sind, negativ auswirken. Personalausfälle können zur Folge haben, dass unqualifizierte Personen, wie pädagogische Hilfskräfte und nicht-pädagogisches Personal berufliche Aufgaben übernehmen, für die sie zwangsläufig nicht ausgebildet wurden“ (Überset. d. Verf.).

4.4 Interventionsansätze zur Reduzierung von Arbeitsbelastungen

Die vorangegangenen Betrachtungen haben gezeigt, welche negativen und positiven gesundheitlichen Beanspruchungsfolgen aus dem Zusammenspiel struktureller, organisationaler und personbezogener Merkmale resultieren und welche Konsequenzen dies für das berufliche Handeln der Kita-Beschäftigten hat. Ausgehend von dem heuristischen Forschungsmodell erarbeiteten Viernickel und Voss (2013) eine umfassende, – über den individuums- und organisationsbezogenen Interventionsansatz (Abbildung 2) hinaus betrachtete – Konzeption eines betrieblichen Arbeitsschutz- und Gesundheitsmanagements in Kitas. Hierzu gehören Maßnahmen und Möglichkeiten für individuelle und organisatorische Veränderungen, die dazu dienen, die erfassten Gesundheitsrisiken des fröhpädagogischen Fachpersonals zu reduzieren und ihre Gesundheitspotentiale zu optimieren (vgl. Viernickel & Voss, 2013). Viernickel und Voss (2013) unterscheiden für das betriebliche Gesundheitsmanagement vier Interventionsebenen:

- Ebene 1: Politik und Gesellschaft,
- Ebene 2: Träger der Kitas
- Ebene 3: Kita-Leitung und
- Ebene 4: Fröhpädagogische Fachkraft.

Ebene 3 und 4 zielen auf die *Verhaltensprävention* ab, die am Individuum, sprich den Kita-Beschäftigten ansetzt. Auf der Ebene der persönlichen Faktoren sind zwei Ansatzpunkte für das betriebliche Gesundheitsmanagement von Bedeutung: Der Ausbau und die Unterstützung der für den Beruf der Kita-Fachkräfte identifizierten Ressourcen (z.B. positives Teamklima, Handlungsspielraum) sowie die Entwicklung der Kita-Beschäftigten zu Expertinnen ihrer Gesundheit (im Sinne von „Was kann ich selbst für meine Gesundheit tun?“) (vgl. Viernickel & Voss, 2013). Gesundheitsförderlich Verhalten heißt, so Viernickel und Voss (2013), für sich selbst und andere sorgen, Handlungsspielräume eigenverantwortlich und aktiv gestalten, Pausenzeiten einhalten, hilfreiche Stressbewältigungsstrategien entwickeln, aber auch politisch aktiv werden und sich vernetzen.

Im Gegensatz dazu liegt der Fokus bei Ebene 1 und 2 auf der *Verhältnisprävention*. Ansatzpunkt der Verhältnisprävention sind die Verhältnisse, die sozialen Determinanten der Gesundheit. Ziel ist „die Beeinflussung gesellschaftlicher Strukturen und die Gestaltung der (...) Arbeits- und Umweltbedingungen, sodass Gesundheitsgefahren minimiert werden“ (Viernickel & Voss, 2013, S. 177). Demnach setzt die Verhältnisprävention nicht erst an der Organisation »Kita« an, so wie im heuristischen Forschungsmodell von Viernickel und Voss (2013) in Kapitel I_3 dargestellt. Bereits die Gesellschaft und primär die Politik nehmen als Meinungs- und Entscheidungsträger hinsichtlich der Finanzierung, Gesetzgebung, Strukturierung und Gestaltung des fröhpädagogischen Arbeitsbereichs (z.B. gesellschaftlicher Auftrag) Einfluss auf die Organisation und damit auf die in den Einrichtungen tätigen Fachkräfte und ihre (psychische) Gesundheit. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, das Forschungsmodell von Viernickel und Voss (2013) um die Ebene 1: *Politik und Gesellschaft* zu erweitern. Diese vier Ebenen lassen sich den übergeordneten Bereichen der individuums-, organisations- und gesellschaftspolitischen Interventionsebene zuteilen. Dies ist in Abbildung 2 dargestellt.

zent), die Erhöhung der Arbeitszeit (16,7 Prozent) sowie die Verbesserung der materiellen Ausstattung (10,3 Prozent) wichtig (vgl. ebenda, S. 65).

Die berichteten Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass organisatorische Verbesserungen, aber auch individuelle Veränderungen durch vielfältige Maßnahmen und Möglichkeiten erzielt werden können. Hierbei sind ausgewählte Zielgruppen und verschiedene Akteure zum Handeln gefordert. Die Entwicklung von zielführenden Ansatzpunkten für das betriebliche Gesundheitsmanagement in Kindertageseinrichtungen bzw. Verbesserungen im frühpädagogischen Arbeitsbereich setzt jedoch Informationen und Wissen um die (psychische) Gesundheitslage von Kita-Beschäftigten voraus. Darauf zielt die vorliegende Dissertationsschrift mit der empirischen Untersuchung ab. Die Beschreibung des Forschungsprojektes, in dem das Promotionsvorhaben umgesetzt wurde, folgt im nächsten Kapitel.

5. Beschreibung der Hauptstudie „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die Hauptstudie „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“, in der das Dissertationsvorhaben verortet ist. Dargelegt werden die Zielstellung, das Untersuchungsdesign und projektbezogene Informationen.

Die Hauptstudie „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“ wurde gefördert vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur sowie dem Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Julia Schneewind und Frau Prof. Dr. Nicole Böhmer übernahmen die Autorin und Frau Marina Granzow in ihrer Funktion als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen die Durchführung des Projektes an der Hochschule Osnabrück. Die Hauptstudie hat im September 2010 begonnen und wurde Ende Oktober 2012 abgeschlossen. Im Projektteam waren sowohl Sozial-, Erziehungswissenschaftlerinnen als auch eine Wirtschaftswissenschaftlerin vertreten, sodass interdisziplinär einerseits die Erfahrungen und andererseits das Wissen verknüpft werden konnten. Neben der vorliegenden Dissertationsschrift wird im Rahmen der Hauptstudie von Frau Marina Granzow eine weitere Dissertation verwirklicht (Granzow, in Bearbeitung).

5.1 Ziel der Hauptstudie

Aktuelle Veränderungen in der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft, neue und vielfältige Arbeitsanforderungen bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen sowie die (Neu-)Ausrichtung der Kita als Bildungsinstitution prägen das Arbeitsfeld der Kita-Beschäftigten. Davon ausgehend greift die Hauptstudie die Einschätzungen, Reaktionen, Meinungen und Praxiserfahrungen der niedersächsischen frühpädagogischen Fachkräfte in Hinblick auf den Professionalisierungsprozess auf und lässt die Akteurinnen selbst zu Wort kommen. Offen ist bislang die Frage, inwiefern sich die mit dem Professionalisierungsprozess einhergehenden (massiven) Veränderungen (u.a. bezogen auf die Akademisierung, das Anforderungsprofil, den Arbeitsalltag) auf die Kita-Mitarbeiterinnen auswirken. Die fünf Ziele der Untersuchung bestehen infolgedessen darin,

1. das gesundheitsbezogene Erleben im Berufsalltag,
2. das aktuelle Kompetenzzempfinden,
3. die Arbeits- sowie Ausbildungszufriedenheit,
4. das Meinungsbild zur Akademisierung des »Erzieherinnenberufes« und
5. die Weiterbildungsmotivation des niedersächsischen frühpädagogischen Fachpersonals zu ermitteln.

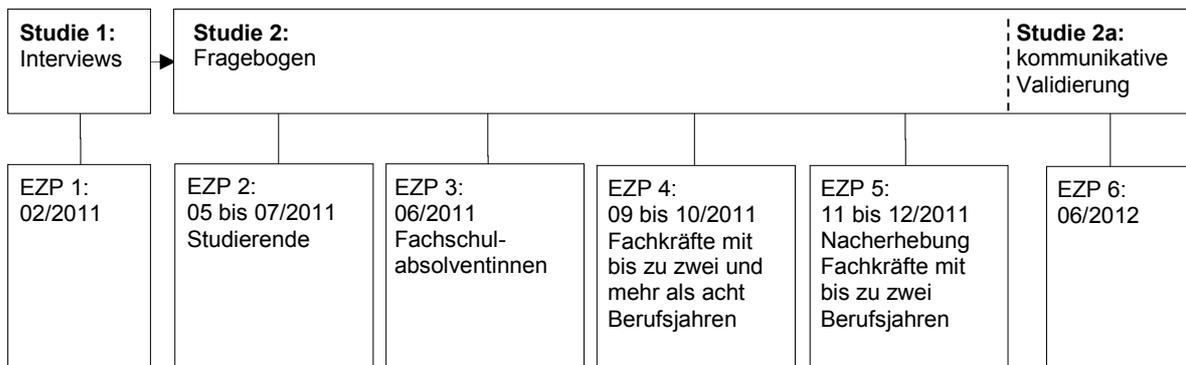
Dazu wurden im Rahmen der Hauptstudie zwei Studien (Studie 1: Interviews; Studie 2: Fragebogen) konzipiert und nacheinander durchgeführt. Im Fokus steht die subjektive Selbsteinschätzung der frühpädagogischen Fachkräfte zu den aufgeführten Untersuchungsbereichen und *nicht* die objektive Fremdbeurteilung.

5.2 Kurzdarstellung der Hauptstudie

In diesem Kapitel wird auf das Untersuchungsdesign, die Stichprobe und die angewandten Forschungsinstrumente der Hauptstudie „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“ eingegangen.

Das Untersuchungsdesign der Hauptstudie sieht im Verlauf der zweijährigen Projektlaufzeit im Rahmen der zwei aufeinander folgenden und Bezug nehmenden Studien sechs Erhebungszeitpunkte vor. Abbildung 3 zeigt auf der ersten Ebene die zwei Studien, die durchgeführt wurden, sowie die Methoden, die jeweils zum Einsatz kamen. Auf der zweiten Ebene sind die zum Teil parallel ablaufenden Erhebungszeitpunkte dargestellt, zu denen die frühpädagogischen Fachkräfte (Studie 2: Fragebogen) sowie Experten/-innen der frühpädagogischen Praxis, Ausbildung und Politik (Studie 1: Interviews, Studie 2a: kommunikative Validierung) in Niedersachsen untersucht wurden.

Abbildung 3: Untersuchungsdesign der „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“: Erhebungszeitpunkte (EZP) der Studien 1 und 2 im zeitlichen Kontext (Monat/Jahr)



Die vier Untersuchungsgruppen der Studie 2, die im weiteren Verlauf als *Erfahrungsgruppen* bezeichnet werden, wurden im Rahmen der Hauptstudie vorab theoretisch festgelegt. Bei den Erfahrungsgruppen handelt es sich um frühpädagogische Fachkräfte, die

- sich zu einem Studium entschlossen haben,
- soeben ihre Fachschulausbildung abgeschlossen haben,
- bis zu zwei Jahre und
- mehr als acht Jahre berufstätig sind.

Ausschlaggebend für die Einteilung in Erfahrungsgruppen war zum einen, frühpädagogische Fachkräfte aus Niedersachsen in verschiedenen beruflichen Phasen und zum anderen mit unterschiedlich langer Berufserfahrung in die Untersuchung einzubeziehen, um sie anschließend miteinander zu vergleichen. Die in der Kita-Praxis tätigen frühpädagogischen Fachkräfte wurden zudem in zwei Erfahrungsgruppen eingeteilt, um einerseits Berufsanfängerinnen (bis zu zwei Jahre Berufserfahrung) und andererseits langjährig erfahrene Praktikerinnen (mehr als acht Berufsjahre), die mindestens zwei Durchläufe von Kindergruppen vom Eintritt in die Kita bis zum Schuleintritt begleitet haben, zu befragen. Mit dieser Einteilung der Erfahrungsgruppen wurde auch dem Wunsch der Fachschulen in Niedersachsen entsprochen, die insbesondere daran interessiert waren, zu erfahren, ob

bzw. inwieweit sich die Fachschulabsolventinnen von den studierten Fachkräften hinsichtlich ihrer beruflichen Kompetenz (Fachschul- versus Hochschulausbildung) sowie Arbeitszufriedenheit unterscheiden.

Da die Stichproben der Hauptstudie in vollem Umfang in das Dissertationsvorhaben einbezogen werden, erfolgt deren ausführliche Beschreibung in den Kapiteln II_1.1 und II_2.1. Dadurch werden Wiederholungen vermieden.

Das in Studie 1 der Hauptstudie eingesetzte Forschungsinstrument (explorative leitfadengestützte Interviews) wird in Kapitel II_1.3 detailliert dargestellt.

Im Rahmen der schriftlichen Befragung (Studie 2) in der Hauptstudie wurden das Kompetenzzempfinden, die Arbeitszufriedenheit, das Meinungsbild zur Akademisierung sowie zum Berufswechsel mit selbst entwickelten Skalen und Einzelitems erfasst. Die Selbstentwicklung der Items erfolgte zum einen theoriegeleitet und basierte zum anderen auf den Auswertungen der zuvor durchgeführten explorativen Interviews (Studie 1). Die Daten zur Weiterbildungsmotivation stammen von den standardisierten und im Rahmen der Hauptstudie an den Kita-Kontext adaptierten Skalen bzw. Einzelitems des Fragebogens zur beruflichen Weiterbildungsbereitschaft von Grob & Maag Merki (2001) sowie von Gruber (2008). Die soziale Reflexion und Kommunikation wurden mit Skalen des SMK (Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen, Frey & Balzer, 2003) getestet. Zur Erfassung der gesundheitlichen Situation der Fachkräfte kamen (Sub-)Skalen standardisierter Fragebögen zum Einsatz. Insgesamt umfasste der Fragebogen der Hauptstudie 271 Items. Die im Rahmen des Dissertationsvorhabens eingesetzten Forschungsinstrumente werden in Kapitel II_2.3 ausführlich beschrieben.

Der berufsspezifische Bezugsrahmen sowie tätigkeitsspezifische Merkmale der frühpädagogischen Praxis sind in den bereits existierenden Messinstrumenten, die in der Hauptstudie zum Einsatz kamen, nicht berücksichtigt. Jedoch ist eine Adaptation der Items an den Kita-Kontext nötig, wenn es um die Einschätzung des beruflichen Alltags geht. Daher ergibt sich die Notwendigkeit, (Sub-)Skalen und Einzelitems zu entwickeln bzw. anzupassen. Darüber hinaus fehlen in Deutschland bis dato Instrumente, die bezogen auf den Berufsstand der Kita-Beschäftigten das subjektive Kompetenzzempfinden, das Meinungsbild zur Akademisierung und den Wunsch nach einem Berufswechsel von frühpädagogischen Fachkräften erfassen.

Die Darstellung der Forschungsmethode der kommunikativen Validierung als Teil von Studie 2 wird in Kapitel II_2.6 beschrieben.

6. Forschungsfragen

Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen ausschließlich die frühpädagogischen Fachkräfte im Bundesland Niedersachsen. Ziel der Untersuchung ist die Erfassung der gesundheitlichen Situation des frühpädagogischen Fachpersonals. Der zu erwartende Erkenntnisgewinn wird im Bereich der Gesundheits-, Ressourcen- und Belastungsforschung frühpädagogischer Fachkräfte verortet und soll dem Zweck dienen, die gegenwärtige gesundheitsbezogene Lage der Beschäftigten im Sozial- und Erziehungsdienst herauszustellen und zu reflektieren. Darüber hinaus stehen die Forschungserkenntnisse als empirische Grundlage für Entscheidungen hinsichtlich frühpädagogischer Personal- und Organisationsentwicklungsvorhaben sowie für Forderungen nach einem betrieblichen Gesundheitsmanagement in Kitas zur Verfügung. Es soll verständlicher werden, was die frühpädagogischen Fachkräfte krank macht, was sie gesund hält und welche (Risiko-)Gruppen von Fachkräften sich gesundheitlich besser oder schlechter fühlen. Um letzteres klären und Informationen über die Gesundheitslage der Fachkräfte in verschiedenen Berufsphasen gewinnen zu können, werden die frühpädagogischen Fachkräfte hinsichtlich ihrer Berufserfahrung (Erfahrungsgruppen) und ihrer beruflichen Position (Gruppenfach- und Leitungskräfte) differenziert betrachtet. Hierbei rücken erstmalig die Fachschulabsolventinnen, die studierten und in der Praxis tätigen Fachkräfte gemeinsam in den Forschungsfokus. Dabei orientieren sich die vorliegende Forschungsarbeit und die darin bearbeiteten Fragestellungen ausschließlich an der Perspektive des Fachpersonals und knüpfen an der bis dato in Niedersachsen unzureichenden Erforschung des berufsspezifischen Belastungserlebens, der Stressbewältigungsstrategien, der Ressourcen, der Beanspruchungsfolgen von frühpädagogischen Fachkräften sowie von belastungsminimierenden Interventionsmaßnahmen für das frühpädagogische Arbeitsfeld an. Dafür wurde in der Arbeit ein explorativer Forschungszugang gewählt. In der Forschungsarbeit werden Hypothesen generiert.

Sowohl der aktuelle Stand der Forschung als auch die theoretischen Grundlagen wurden im Teil I präsentiert. Dabei stellte sich heraus, dass die psychische Gesundheit eine wichtige Voraussetzung für die Lebensqualität und das berufliche Leistungsvermögen und der damit verbundenen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit von Fachkräften in der Kita-Praxis darstellt. Die forschungsleitenden Fragestellungen des vorliegenden Dissertationsvorhabens stammen aus der Übertragung der in der Literatur formulierten Erfahrungen auf den besonderen Fall der frühpädagogischen Fachkräfte im Bundesland Niedersachsen und führen zu folgender übergeordneter Hauptfragestellung:

Wie geht es den niedersächsischen frühpädagogischen Fachkräften?

Die Beantwortung dieser Hauptfragestellung sieht vor, – sowohl für Studie 1 als auch für Studie 2 – entlang des zugrunde liegenden heuristischen Forschungsmodells von Viernickel und Voss (2013) ausgewählte Teilaspekte empirisch zu untersuchen und infolgedessen verschiedene Teilforschungsfragen zu bearbeiten. Diese lassen sich den organisations- und personbezogenen Merkmalen, den negativen und positiven Beanspruchungsfolgen sowie den Interventionsansätzen zur Gesundheitsförderung der frühpädagogischen

Fachkräfte (Viernickel & Voss, 2013) zuordnen. Zur besseren Unterscheidung wird den nachfolgenden Forschungsfragen, die in der Studie 1 (Interviewstudie) untersucht werden, ein »A« und den der Studie 2 (Fragebogenstudie) zugehörigen Teilfragestellungen ein »B« vorangestellt.

1. Fragenkomplex – Organisationsbezogene Merkmale:

- A.1.1 Wodurch fühlen sich aus Sicht der Interviewten fröhpädagogische Fachkräfte in der Kita-Praxis belastet?
- B.1.1 Wie schätzen die befragten Fachkräfte die soziale Unterstützung durch die Kita-Leitung ein?
- B.1.2 Wie schätzen die befragten Fachkräfte die soziale Unterstützung durch die Kolleginnen bei der Arbeit ein?
- B.1.3 Wie beurteilen die befragten Fachkräfte das Sozialklima in der Kita?
- B.1.4 Wie schätzen die befragten Fachkräfte das Vorgesetztenverhalten ihrer Kita-Leitung ein?
- B.1.5 Sehen sich die befragten Kita-Leitungen selbst in der Lage, ihr Team zu führen?
- B.1.6 Unterscheiden sich die befragten Fachkräfte²³ hinsichtlich der Einschätzung der organisationsbezogenen Merkmale?

2. Fragenkomplex – Personbezogene Merkmale:

- A.2.1 Wie gehen die interviewten Kita-Fachkräfte mit belastenden Situationen in der Kita um?
- B.2.1 Wie schätzen die befragten Fachkräfte ihre allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung ein?
- B.2.2 Wie gut können die befragten Fachkräfte mit Veränderungen im Kita-Alltag umgehen?
- B.2.3 Besteht ein Zusammenhang zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und dem Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag?
- B.2.4 Unterscheiden sich die befragten Fachkräfte²⁴ hinsichtlich der Einschätzung der personbezogenen Merkmale?

3. Fragenkomplex – Negative Beanspruchungsfolgen:

- A.3.1 Wie wirken sich laut Aussage der Interviewten arbeitsbezogene Belastungen auf das Verhalten der fröhpädagogischen Fachkräfte im Umgang mit Kindern, Eltern und Kolleginnen aus?
- B.3.1 Wie schätzen die befragten Fachkräfte ihre Erholungsunfähigkeit ein?
- B.3.2 Wie viele der befragten Fachkräfte zeigen ein vollständig ausgeprägtes Burnout-Syndrom?
- B.3.3 Wie beurteilen die befragten Fachkräfte ihre emotionale Erschöpfung?
- B.3.4 Wie beurteilen die befragten Fachkräfte ihre Depersonalisation?

²³ Die Unterschiede zwischen den Fachkräften werden in Hinblick auf die Erfahrungsgruppe (Studentinnen der Fröhpädagogik, Fachschulabsolventinnen, Fachkräfte mit bis zu zwei und mehr als acht Jahren Berufserfahrung) und berufliche Position (Gruppenfachkräfte, Leitungskräfte) geprüft.

²⁴ Siehe Fußnote 23.

B.3.5 Wie viele der in der Praxis tätigen Fachkräfte haben sich bereits über einen Berufswechsel Gedanken gemacht?

B.3.6 Unterscheiden sich die befragten Fachkräfte²⁵ hinsichtlich der Einschätzung der negativen Beanspruchungsfolgen?

4. Fragenkomplex – Positive Beanspruchungsfolgen:

B.4.1 Wie psychisch wohl fühlen sich die befragten Fachkräfte?

B.4.2 Wie zufrieden sind die befragten Fachkräfte mit ihrer Arbeit?

B.4.3 Unterscheiden sich die befragten Fachkräfte²⁶ hinsichtlich der Einschätzung der positiven Beanspruchungsfolgen?

5. Fragenkomplex – Zusammenhänge zwischen den organisations- und personbezogenen Merkmalen und Beanspruchungsfolgen

B.5.1 Bestehen Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und den Beanspruchungsfolgen?

B.5.2 Bestehen Zusammenhänge zwischen den sozialen Ressourcen bei der Arbeit und den Beanspruchungsfolgen?

B.5.3 Bestehen Zusammenhänge zwischen ausgewählten strukturellen Rahmenbedingungen in den Kitas und den Beanspruchungsfolgen?

6. Fragenkomplex – Interventionsansätze

A.6.1 Wodurch lassen sich aus Sicht der Interviewten die Belastungen in der Kita-Praxis reduzieren?

Die zum Zwecke der Beantwortung der Forschungsfragen durchgeführten interview- und fragebogenunterstützten Erhebungen (Studie 1: Interviewstudie und Studie 2: Fragebogenstudie) werden in den Kapiteln II_1 und 2 vorgestellt. Die Reihenfolge der in Kapitel II_3 präsentierten Ergebnisse orientiert sich an der Abfolge der hier dargestellten Fragenkomplexe, wobei stets den Ergebnissen aus den Interviews die Befunde der schriftlichen Befragung folgen. Daran schließt sich die Darlegung der Ergebnisse der kommunikativen Validierung der Fragebogenstudie an (Kapitel II_4). Die Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse aus den Studien 1 und 2, die Reflexion der Methoden sowie das Gesamtfazit erfolgen abschließend im Kapitel II_5.

²⁵ Siehe Fußnote 23.

²⁶ Siehe Fußnote 23.

Teil II: Empirie

Zwei Studien werden vorgestellt. Zunächst werden die durchgeführte Interviewstudie (Studie 1) und anschließend die Fragebogenstudie (Studie 2) zur gesundheitlichen Situation von frühpädagogischen Fachkräften in Niedersachsen dargelegt. Zum Abschluss folgt die Präsentation der kommunikativen Validierung als Teil der Fragebogenstudie.

1. Studie 1: Interviews

Im folgenden Kapitel wird die Studie 1 präsentiert. Zu Beginn wird die Stichprobe beschrieben (Kapitel II_1.1). Anschließend erfolgen die Beschreibung der methodischen Umsetzung (Kapitel II_1.2), des eingesetzten Forschungsinstruments sowie die Durchführung und die Auswertungskategorien der Interviews (Kapitel II_1.3). In Kapitel II_1.4 wird die Transformation der Forschungsfragen in die Interviewfragen dargelegt.

1.1 Stichprobe

An Studie 1 nahmen elf ausgewählte Vertreter/-innen aus der frühpädagogischen Praxis und fachschulischen Ausbildung teil. Entsprechend ihrer beruflichen Position wurden die Interviewpartner/-innen einer der drei Expertengruppen (A – C) zugeordnet. Die interviewten Experten/-innen stammen alle aus Niedersachsen (vgl. Tabelle 4, 5 und 6).

Drei Interviewpartnerinnen stellen eine Besonderheit dar: Frau »Bodensee« und Frau »Müritz« sind in ihrer Kita sowohl im Gruppendienst als auch in der Leitungsposition (nicht-freigestellt) tätig. Frau »Chiemsee« studiert berufsbegleitend Frühpädagogik, arbeitet jedoch zum Zeitpunkt des Interviews als Erzieherin im Frauenhaus. Zuvor war sie in einer Kita angestellt. Die drei Interviewpartnerinnen wurden der *Expertengruppe A: »Kita-Mitarbeiter/-innen in direkter Arbeit mit dem Kind«* zugeteilt, weil sie zum einen als (Kita-)Mitarbeiterinnen direkt mit den Kindern zusammenarbeiten und zum anderen die berufliche Position einer Erzieherin innehaben.

Tabelle 4: Die Interviewpartner/-innen der Expertengruppe A (N = 6)

| Expertengruppe A: »Kita-Mitarbeiter/-innen in direkter Arbeit mit dem Kind« | | | |
|--|-------------------|----------------------------|------------------------------|
| Name | Geschlecht | Berufliche Position | Aktuelles Arbeitsfeld |
| Frau Bodensee | weiblich | Erzieherin | Kindertagesstätte |
| Frau Müritz | weiblich | Erzieherin | Kindertagesstätte |
| Frau Chiemsee | weiblich | Erzieherin | Frauenhaus |
| Frau Walchensee | weiblich | Erzieherin | Kindertagesstätte |
| Herr Königssee | männlich | Kindheitspädagoge | Kindertagesstätte |
| Herr Geiseltalsee | männlich | Erzieher in Ausbildung | Kindertagesstätte |

Tabelle 5: Die Interviewpartnerinnen der Expertengruppe B (N = 2)

| Expertengruppe B: »Kita-Leiterinnen« | | | |
|---|-------------------|----------------------------|------------------------------|
| Name | Geschlecht | Berufliche Position | Aktuelles Arbeitsfeld |
| Frau Tegernsee | weiblich | Kitaleiterin | Kindertagesstätte |
| Frau Ammersee | weiblich | Kitaleiterin | Kindertagesstätte |

Tabelle 6: Die Interviewpartner/-innen der Expertengruppe C (N = 3)

| Expertengruppe C: »Mitarbeiter/-innen in der fachschulischen Ausbildung und Fachberatung« | | | |
|--|-------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| Name | Geschlecht | Berufliche Position | Aktuelles Arbeitsfeld |
| Frau Pulvermaar | weiblich | Fachberaterin | Fachberatung für Kindertagesstätten |
| Frau Tollensesee | weiblich | Fachschullehrerin | Fachschule Sozialpädagogik |
| Herr Schaalsee | männlich | Fachschulleiter | Fachschule Sozialpädagogik |

Die Auswahl der Interviewpartner/-innen unterlag dabei folgenden Kriterien: a) Vielfalt an Akteuren der frühpädagogischen Praxis und Ausbildungslandschaft, b) Wissen und Erfahrung der Experten/-innen im jeweiligen Tätigkeitsbereich sowie c) Verfügbarkeit und d) Bereitschaft zur Teilnahme an der Interviewstudie.

1.2 Methodische Umsetzung

Im Rahmen der Interviewstudie wurden mit elf Vertretern/-innen der frühpädagogischen Praxis und Ausbildung explorative *Leitfadengestützte Interviews* durchgeführt. Der Interviewleitfaden strukturiert das Interview durch die Festlegung ausgewählter Themenbereiche, die mit offen formulierten Fragen und/oder regelmäßigen Erzählanreizen eingeleitet werden (Froschauer & Lueger, 2003). Entgegen der Vorgehensweise beim standardisierten Interview oder Fragebogen werden keine Antwortalternativen vorgegeben. Auf diese Weise erhält der Interviewpartner Raum für Antworten und bedeutsame Ausführungen, die möglicherweise forschungsrelevante Kontextinformationen enthalten (vgl. Flick, 2014, S. 222). Durch den Einsatz des Leitfadens wird zum einen die Vergleichbarkeit der Gespräche erhöht, was bei der anschließenden Auswertung der Interviews von Vorteil ist (vgl. Friebertshäuser, 2003; Mayer, 2013). Zum anderen ermöglichen themenfokussierte und thematisch begrenzte Leitfadeninterviews, an (Experten-)Wissen der Interviewpartner/-innen heranzukommen und informative bzw. erforderliche Inhalte zu erschließen (Froschauer & Lueger, 2003; Helfferich, 2011). Da Interviewpartner/-innen z.B. aufgrund ihrer beruflichen Position oder Berufserfahrung über eine spezifische Sicht oder andere Expertisen verfügen, ist es sinnvoll, spezifizierte und für jeden Typ von Wissens-träger angepasste Leitfäden zu entwickeln (Gläser & Laudel, 2010).

Im Kontext qualitativer Forschungsgespräche fungieren die Interviewten als Experten/-innen (Froschauer & Lueger, 2003). Dahingehend steht der Befragte weniger als Person im Fokus, sondern vielmehr in seiner Funktion als Experte mit einem spezifischen (Erfahrungs-)Wissen und für ein bestimmtes Handlungs- bzw. Berufsfeld oder Thema (vgl. Mayer, 2013). In der vorliegenden Studie 1 wurden die Interviewpartner/

-innen als Repräsentanten der frühpädagogischen Praxis und Ausbildung verstanden. In ihrer Rolle und öffentlichen Funktion als Mitarbeiter/-innen der Kindertagesstätte («feldinterne Akteure») bzw. Mitarbeiter/-innen der Fachberatung und Fachschulen («feldexterne Beobachter») liefern sie Informationen zum arbeitsbezogenen Belastungserleben von Kita-Fachkräften. Darüber hinaus gewähren sie einen multiperspektivischen Einblick in die Strukturen des Forschungsfeldes und vervollständigen die mit dem Fragebogen erhobenen Daten zur gesundheitlichen Situation frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten um den Themenaspekt der arbeitsbezogenen Belastungen.

Im Kontext von Studie 1 dienten die Interviews der qualitativen Exploration und dem besseren Verständnis der Problemlage im Forschungsfeld Kita. Bezugnehmend auf die Dissertationsarbeit bestand im Besonderen das Ziel der Interviews darin, belastende Arbeitsbedingungen kennenzulernen, deren Wirkung auf den Umgang der Kita-Beschäftigten mit den Systemmitgliedern (Kinder, Eltern, Kolleginnen) herauszufiltern sowie Problemlösefertigkeiten und belastungsminimierende Maßnahmen zu erfassen. Hierbei sollten nicht die Struktur des Textes, sondern der manifeste Inhalt, d.h. die angesprochenen Themen(-schwerpunkte) als Bezugspunkt herangezogen werden (vgl. Froschauer & Lueger, 2003, S. 107). Zudem sollten die Auswertungsergebnisse der Interviews Anknüpfungspunkte und Anregungen für die anschließende Fragebogenstudie (Studie 2) geben.

1.3 Forschungsinstrument und Vorgehensweise

In diesem Kapitel wird die chronologische, schrittweise Vorgehensweise von der Planung über die Datengewinnung bis hin zur Datenauswertung einschließlich der Festlegung der Auswertungskategorien abgebildet.

Zu Beginn von Studie 1 entwickelte die Autorin in Zusammenarbeit mit Marina Granzow und in Diskussion mit der Projektleitung der „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“ einen Interviewleitfaden. Dieser umfasst Fragen zu folgenden Themenbereichen:

- Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte in der Kita,
- Kompetenzerwerb in der Ausbildung,
- Arbeitszufriedenheit in der Kita,
- arbeitsbezogene Belastungsfaktoren,
- Wirkung von Arbeitsbelastungen und
- Weiterbildungsbedarf von Kita-Beschäftigten.

Die Interviewfragen, die in das Promotionsvorhaben einfließen und explizit der Erfassung der arbeitsbezogenen Belastungsfaktoren und der Wirkung von Arbeitsbelastungen dienen, entwickelte die Autorin eigenständig.

Interview-Leitfaden

Da an Studie 1 eine Vielzahl von Akteuren teilnahm, musste aufgrund ihrer spezifischen beruflichen Position für jeden Typ bzw. jede Gruppe von Experten/-innen der Leitfaden angepasst werden. Entsprechend der Einteilung in *Expertengruppe A: »Kita-Mitarbeiter/*

-innen in direkter Arbeit mit dem Kind«, *Expertengruppe B: »Kita-Leiterinnen«* und *Expertengruppe C: »Mitarbeiter/-innen in der fachschulischen Ausbildung und Fachberatung«* kamen drei modifizierte Leitfäden zum Einsatz. Bei der Befragung der Teilnehmer/-innen aus der Expertengruppe A wurde der Leitfaden A1 genutzt, der für die frühpädagogischen Fachkräfte im Gruppendienst bestimmt war. In der Expertengruppe A nahm der Interviewpartner »Erzieher in Ausbildung« eine gesonderte Stellung ein, derentwegen er mit einem abgeänderten Leitfaden befragt wurde (Leitfaden A2). Die Interviews mit den Experten/-innen der Gruppe B und C wurden mit demselben Leitfaden durchgeführt (Leitfaden BC). Tabelle 7 gibt einen Überblick über die eingesetzten Leitfäden, die Anzahl der gestellten Fragen pro Leitfaden sowie die Anzahl der damit durchgeführten Interviews.

Tabelle 7: Anzahl der Leitfäden pro Expertengruppe, Anzahl der einbezogenen Fragen pro Leitfaden sowie die Anzahl der mit den Leitfäden durchgeführten Interviews

| Interviewpartner/-innen | Leitfaden | Anzahl der Fragen im Leitfaden | Durchgeführte Interviews |
|-------------------------|---|--------------------------------|--------------------------|
| Expertengruppe A | A1 Kita-Mitarbeiter/-innen | 15 | 5 |
| | A2 Kita-Mitarbeiter: Erzieher in Ausbildung | 16 | 1 |
| Expertengruppe B | BC Kita-Leiterinnen | 13 | 2 |
| Expertengruppe C | BC Mitarbeiter/-innen in der fachschulischen Ausbildung und Fachberatung | 13 | 3 |

In den Leitfäden A1 wurden explizit für die Dissertation der Autorin drei Fragen einbezogen. Dazu gehörten:

- 1) *Welche Bedingungen empfinden Sie in Ihrem Beruf als besonders belastend?*
- 2) *Wie wirken sich die Belastungen auf Ihr Verhalten gegenüber den Kindern, Eltern und Kolleginnen aus?*
- 3) *Was müsste Ihrer Meinung nach passieren, damit die Belastungen für Sie minimiert werden?*

Der Leitfaden A2 enthielt folgende forschungsrelevante Interviewfrage für die Dissertation:

- 1) *Welche Bedingungen empfinden Sie in Ihrem Beruf als besonders belastend?*

Bei der Expertengruppe B und C wurde die Interviewfrage 1) aus den Leitfäden der Expertengruppe A sinngemäß übernommen und im Leitfaden BC wie folgt angepasst:

- 4) *Gibt es Ihrer Meinung nach Anforderungen, die frühpädagogische Fachkräfte in der Kita-Praxis belasten?*

Die Tabellen 8, 9 und 10 legen überblickartig dar, welche Fragen für das Promotionsvorhaben die Autorin (Katrin Lattner: KL) und Marina Granzow (MG) den Experten/-innen stellten und zu welchen Interviewfragen einzelne Experten/-innen unaufgefordert Antworten lieferten. Die Interviewfragen, die im Gespräch mit den Experten/-innen gestellt wurden, sind in den drei Tabellen durch ein Kreuz »x« kenntlich gemacht. Interviews, in denen die Gesprächspartner/-innen aus eigenem Antrieb inhaltlich auf die drei Interviewfra-

gen eingingen und erkenntnisrelevante Aussagen zur Beantwortung der Forschungsfragen lieferten, sind mit einem Kreuz in Klammern »(x)« versehen.

Die Interviewerin Marina Granzow hat bei der Interviewdurchführung Frau »Bodensee« (Expertengruppe A) die Interviewfrage 2) nicht gestellt. Im Gespräch mit Herrn »Geiseltalsee« (»Erzieher in Ausbildung«) kam, wie bereits an anderer Stelle erwähnt, ein abgeänderter Interviewleitfaden zum Einsatz, der von Anfang an lediglich die Interviewfrage 1) zur Beantwortung vorsah (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Die im Interview gestellten Leitfragen der Expertengruppe A in der Übersicht

| Expertengruppe A: »Kita-Mitarbeiter/-innen in direkter Arbeit mit dem Kind« | | | | |
|--|---------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Interviewpartner/-in | Interviewerin | Interviewfrage 1) | Interviewfrage 2) | Interviewfrage 3) |
| Herr Geiseltalsee | MG | x | | |
| Frau Bodensee | MG | x | | x |
| Frau Müritz | MG | x | x | x |
| Frau Chiemsee | KL | x | x | x |
| Frau Walchensee | KL | x | x | x |
| Herr Königssee | KL | x | x | x |

Tabelle 9: Die im Interview gestellten Leitfragen und unaufgefordert beantworteten Interviewfragen der Expertengruppe B in der Übersicht

| Expertengruppe B: »Kita-Leiterinnen« | | | | |
|---|---------------|----------------------------|-------------------|-------------------|
| Interviewpartnerin | Interviewerin | Interviewfrage 4) statt 1) | Interviewfrage 2) | Interviewfrage 3) |
| Frau Ammersee | KL | x | | (x) |
| Frau Tegernsee | MG | x | | |

Tabelle 10: Die im Interview gestellten Leitfragen und unaufgefordert beantworteten Interviewfragen der Expertengruppe C in der Übersicht

| Expertengruppe C: »Mitarbeiter/-innen in der fachschulischen Ausbildung und Fachberatung« | | | | |
|--|---------------|----------------------------|-------------------|-------------------|
| Interviewpartner/-in | Interviewerin | Interviewfrage 4) statt 1) | Interviewfrage 2) | Interviewfrage 3) |
| Frau Pulvermaar | KL | x | (x) | |
| Frau Tollensesee | KL | x | | |
| Herr Schaalsee | MG | x | | |

Ausschlaggebend für die Unterscheidung zwischen Kita-Beschäftigten im Gruppendienst und Kita-Leitungen war die Annahme, dass positionsabhängig Arbeitsaufgaben variieren und damit einhergehend andere Bedingungen belastend wahrgenommen werden und folglich nach unterschiedlichen Problemlösemaßnahmen verlangen. Da im Promotionsvorhaben zum einen der Fokus auf den frühpädagogischen Fachkräften lag und zum anderen die Experten/-innen der Gruppe B und C in den Gesprächen unaufgefordert auf die

(negativen) Auswirkungen der arbeitsbezogenen Belastungsfaktoren²⁷ in der Kita sowie auf belastungsminimierende Maßnahmen Bezug nahmen, flossen alle elf Interviews in das Promotionsvorhaben ein. Alle weiteren an dieser Stelle unberücksichtigten Interviewfragen gingen zugunsten der Dissertation von Marina Granzow und der Fragebogenentwicklung in der Hauptstudie in die Leitfäden ein – nachzulesen unter Schneewind et al. (2012) und Granzow (in Bearbeitung).

Die Abfolge der im Interview gestellten Fragen richtete sich nach der Reihenfolge der im Leitfaden notierten Fragen. Jedoch passte die Autorin die Fragen flexibel an den Gesprächsverlauf an. Den Interviewpartnern/-innen, die beim Antworten bereits auf andere Fragen im Leitfaden Bezug nahmen, wurden Nachfragen gestellt. Auf diese Weise fanden alle Themenbereiche und Fragestellungen ausreichend Berücksichtigung in den Interviews.

Die Gespräche mit den Vertretern/-innen der frühpädagogischen Praxis und Ausbildung fanden im Februar 2011 statt. Über die Projektleiterinnen Prof. Dr. Julia Schneewind und Prof. Dr. Nicole Böhmer bestand vorab Kontakt zu den potentiellen Interviewpartnern/-innen. Diese wurden telefonisch kontaktiert und über das Anliegen des Forschungsprojekts informiert. Anschließend erfolgte die Terminvereinbarung. Von den angefragten Experten/-innen waren allesamt bereit, sich an der Interviewstudie zu beteiligen. Die Durchführung der Einzelinterviews wurden von der Autorin und Marina Granzow gemeinsam übernommen. In Vorbereitung auf die Interviews führte die Autorin ein Probeinterview mit einer Kita-Mitarbeiterin aus dem eigenen Bekanntenkreis durch. Zum einen sollte getestet werden, ob die formulierten Fragen in erwarteter Weise verstanden werden. Zum anderen half die Übung der Autorin, mit dem konzipierten Leitfaden im Gesprächsverlauf sicher und flexibel umgehen zu lernen. Die im Probeinterview erhaltenen Antworten verlangten nach keinen Änderungen am Leitfaden.

Im Anschluss an das Probeinterview wurden die Interviews in drei Städten im Bundesland Niedersachsen durchgeführt. Dort fanden die Gespräche entweder im Büro bzw. Besprechungsraum der Kita, der Fachschule, der Hochschule Osnabrück oder in der Wohnung der Interviewpartner/-innen statt. Ein Gespräch erfolgte telefonisch. Die Interviews dauerten zwischen 40 bis 90 Minuten, abhängig von der Gesprächsbereitschaft der Person. Angelegt war die Interviewdauer auf 40 bis 60 Minuten. Bei der Interviewdurchführung waren der/die jeweilige Interviewpartner/-in und entweder die Autorin oder Marina Granzow als Interviewerin anwesend. Das Gesprächsklima war in allen Gesprächen vor, während und nach Abschluss der Interviews freundlich, offen und entspannt.

In dem Gespräch nach dem Interview kamen vonseiten der Interviewten Fragen zum weiteren Vorgehen und der nachfolgenden schriftlichen Befragung im Rahmen der Hauptstu-

²⁷ Wie bereits in Kapitel I_4.1.1 erwähnt, wird arbeitsbezogenen Belastungsfaktoren in der Kita aus Sicht der frühpädagogischen Fachkräfte eine negative Bedeutung beigemessen. Diesem negativen Begriffsverständnis entsprechend werden im Rahmen der empirischen Untersuchung die gesundheitsschädigenden Faktoren bei der Arbeit aufgeführt und folglich als (Arbeits-)Belastungsfaktoren bezeichnet.

die. Zudem äußerten sie Interesse an den Untersuchungsergebnissen. Den interessierten Interviewpartnern/-innen wurde das weitere Vorgehen im Forschungsprojekt grob geschildert und versprochen, den Abschlussbericht der „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“ in elektronischer Form zuzuschicken.

Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen. Die Interviewpartner/-innen waren alle mit der Aufzeichnung der Gespräche einverstanden. Entgegen dem oft beschriebenen Fall, dass Interviewte angesichts der Tonbandaufnahme Fragen bezogene Informationen zurückhalten und erst anbringen, wenn das Diktiergerät ausgeschaltet ist, äußerten sich die Interviewten zwar nach dem Interview, jedoch brachten sie keine neuen Argumente bzw. weiteren Ausführungen zu den inhaltlichen Aspekten an, die nicht schon bereits während der Aufnahme zur Sprache kamen.

Im Anschluss an die Datenerhebung folgte die Datenaufbereitung. Die digital aufgezeichneten Gespräche wurden von der Autorin und Marina Granzow vollständig transkribiert, anonymisiert und in das Datenanalyseprogramm MAXQDA eingespeist. Die Autorin übernahm die Datenaufbereitung für die sechs Interviews, die sie zuvor durchgeführt hatte. Für die übrigen fünf Interviews war Marina Granzow zuständig. Unter Zuhilfenahme von entsprechenden Transkriptionsregeln wurde das Tonbandmaterial verschriftlicht und dokumentiert. Dadurch wurde die »intersubjektive Nachvollziehbarkeit« (Steinke, 1999) als ein Kriterium zur Bewertung qualitativer Forschungsarbeiten gewährleistet. Bei der Transkription wurden nonverbale (z.B. Lachen, Gähnen) und paraverbale Elemente (z.B. Pausen, Verzögerungen, Füllwörter ohne sprachlichen Gehalt) weggelassen sowie wiederholte und redundante Aussagen entfernt. Ziel war es, die Tonbandaufnahme gemäß den Normen der Standardorthographie zu verschriftlichen und *nicht* eine originalgetreue bzw. wortwörtliche Abschrift oder Paraphrasierung anzufertigen. Im Transkriptionskopf wurden das Datum des Interviews, die Dauer sowie die verwendeten Kürzel der Interviewerin und der Interviewpartner/-innen (IP) vermerkt. Die Absätze des Transkripts wurden ab der ersten Interviewfrage durchlaufend nummeriert. Unmittelbar nach der Transkription erfolgte die Anonymisierung der Daten: Die Interviewpartner/-innen erhielten den Namen eines in Deutschland gelegenen Sees und alle Informationen (z.B. Personen-Namen, Orte, Zeichnungen), die Rückschlüsse auf die Experten/-innen zuließen, wurden verändert.

Datenauswertung

Für das Dissertationsvorhaben wertete die Autorin alle elf Interviews mit der von Froschauer und Lueger (2003) beschriebenen *Themenanalyse* eigenständig aus. Diese kondensierende Auswertungsmethode der qualitativen Sozialforschung verschafft einen Überblick über die in den Interviews angesprochenen Themen, denen bestimmte Kernaussagen, d.h. charakteristische Elemente und Spezifika, zugeordnet werden können. Darüber hinaus bietet die themenzusammenfassende Aufbereitung des Datenmaterials die Möglichkeit, im Rahmen größerer Textmengen die Meinungsbilder, Beschreibungen oder Einstellungen der Experten/-innen anhand ihrer manifesten Aussagen systematisch herauszuarbeiten sowie bedeutungsgleiche Informationen zusammenzufassen. Da der Schwerpunkt auf dem Äußerungsinhalt und weniger auf den Aspekten der Äußerungsform lag, schien eine differenzierte bzw. detailliertere Transkription weder für das Forschungs-

interesse erkenntnissteigernd noch für die Themenanalyse notwendig (vgl. Froschauer & Lueger, 2003, S. 107ff., S. 158ff.).

Bei der Themenanalyse wird das *Textreduktionsverfahren* verwendet, welches durch den Einsatz des *Codierverfahrens* ergänzt wird. Beide Verfahren helfen bei der sukzessiven Aufbereitung und systematischen Kodierung des qualitativen Datenmaterials (vgl. Froschauer & Lueger, 2003; Kelle & Kluge, 2010). Im Rahmen der Auswertung wurden die einzelnen »Fälle« bzw. Interviews textübergreifend analysiert. Unbeachtet blieb, in welcher Abfolge die identifizierten Themen im Laufe der Gespräche zur Sprache kamen.

Im ersten Bearbeitungsschritt der Auswertung wurden unter Berücksichtigung der zu beantwortenden Forschungsfragen entlang des Leitfadens erkenntnisrelevante und zusammengehörige Textpassagen gefunden und zu einem Thema identifiziert. Ein Thema kann als eine Themenkategorie bezeichnet werden, die einen Textblock nach der enthaltenen zentralen Aussage codiert (Themencodierung). Hierbei waren all jene Textsegmente und Sätze für die Analyse bedeutsam, die eine Antwort auf die vorab festgelegten Forschungsfragen der Dissertationsarbeit lieferten. Einige Textblöcke ließen sich mehreren Themen(-kategorien) zuordnen, da die Interviewpartner/-innen innerhalb eines Absatzes bzw. Satzes auf verschiedene Forschungsfragen antworteten. Im nächsten Schritt des empirischen Kodierens erfolgte die detaillierte Analyse der thematischen Textblöcke. Dabei galt es, charakteristische Elemente der Themendarstellung herauszuarbeiten (Subkategorien). Die Entwicklung von Subkategorien dient dazu, die Themenkategorien zu konkretisieren und mit Inhalt anzureichern (Kelle & Kluge, 2010). Zu einigen Themenkategorien gibt es keine Subkategorien.

Im Laufe der inhaltlichen Prüfung der elf Interviews und Zuordnung von Textpassagen zu Themen fiel auf, dass einige der interviewten Kita-Mitarbeiterinnen in ihren Aussagen darauf eingingen, *wie* sie mit arbeitsbezogenen Belastungen in der Kita-Praxis umgehen. Da dieser Aspekt im Dissertationsvorhaben bisher nicht beachtet wurde, jedoch zu neuer Erkenntnis beizutragen vermochte und inhaltlich am Forschungsbereich der Stressbewältigung angrenzt, schien es sinnvoll, sowohl die Forschungsfragen als auch den Auswertungsfokus der Dissertation zu erweitern. Die hinzugekommene Forschungsfrage lautet: *Wie gehen die interviewten Kita-Fachkräfte mit belastenden Situationen in der Kita um?* Infolgedessen basiert die Auswertung des qualitativen Datenmaterials auf der Beantwortung von vier Forschungsfragen (vgl. Kapitel I_6).

Festlegung der Auswertungskategorien

Im Rahmen der Datenauswertung entstanden die aus dem Interviewmaterial eruierten Auswertungskategorien, die samt Beschreibung für die vier Themenbereiche im Folgenden aufgeführt werden:

1. Arbeitsbelastungen,
2. Umgang mit belastenden Situationen bei der Arbeit,
3. Auswirkungen der Arbeitsbelastungen auf das Verhalten des Kita-Personals gegenüber Kindern, Eltern und Kolleginnen und
4. belastungsminimierende Maßnahmen.

Die aufgelisteten Haupt- und Subkategorien in der Tabellen 11, 12, 13 und 14 sind alphabetisch sortiert.

Tabelle 11: Auflistung und Definition der Kategorien zum Themenbereich »Arbeitsbelastungen«

1. Themenbereich: »Arbeitsbelastungen«

| Themenkategorien | Definition der Themenkategorien |
|---|--|
| KATEGORIE: <i>Keine Belastungen</i> | Umfasst die Aussage, wonach die Arbeit in der Kita als nicht belastend eingeschätzt wurde. |
| KATEGORIE: <i>Körperliche Belastungsfaktoren</i> | Umfasst körperlich stressende Arbeitsbedingungen in der Kita-Praxis und die daraus resultierenden physischen Probleme. |
| KATEGORIE: <i>Fehlende Wertschätzung der Arbeit</i> | Stellt die geringe Würdigung der geleisteten Arbeit als Belastung in den Mittelpunkt. |
| KATEGORIE: <i>Unterschiedliche pädagogische Auffassungen</i> | Umfasst die Belastung, die daraus resultiert, sich entsprechend einer pädagogischen Überzeugung im Umgang mit Kindern zu verhalten, welche nicht der eigenen Auffassung entspricht. |
| KATEGORIE: <i>Erwartungsdruck von außen</i> | Umfasst den psychischen Druck, die beruflichen Ansprüche verschiedener Erwartungsträger, wie z.B. Kinder, Eltern, Träger, Team usw., bei der Arbeit zu erfüllen. |
| KATEGORIE: <i>Belastungen aus der Arbeitsaufgabe</i> | Umfasst Belastungen, die mit dem Arbeitsauftrag und den daraus resultierenden Anforderungen an das Kita-Personal in Verbindung stehen. Dazu gehören solch grundsätzliche Faktoren wie Anforderungsmenge, -zunahme und -vielfalt, Dauerpräsenz, Flexibilität sowie fehlende Entscheidungsfreiräume. |
| KATEGORIE: <i>Diskrepanz zwischen Anforderungen und Realität</i> | Umfasst das wahrgenommene Missverhältnis von berufsbezogenen, pädagogischen Anforderungen und den dafür in der Praxis verfügbaren Ressourcen. |

Tabelle 12: Auflistung und Definition der Kategorie zum Themenbereich »Umgang mit belastenden Situationen bei der Arbeit«

2. Themenbereich: »Umgang mit belastenden Situationen bei der Arbeit«

| Themenkategorien | Definition der Themenkategorien |
|--|--|
| KATEGORIE: <i>Soziale Unterstützung</i> | Umfasst praktische bzw. emotionale Hilfemaßnahmen aus der Arbeitsumgebung und dem familialen Umfeld, die der Bewältigung einer belastenden Situation bei der Arbeit dient. |

Tabelle 13: Auflistung und Definition der Kategorien zum Themenbereich »Auswirkungen der Arbeitsbelastungen auf das Verhalten des Kita-Personals gegenüber Kindern, Eltern und Kolleginnen«

3. Themenbereich: »Auswirkungen der Arbeitsbelastungen auf das Verhalten des Kita-Personals gegenüber Kindern, Eltern und Kolleginnen«

| Themenkategorien | Definition der Themenkategorien |
|---|--|
| KATEGORIE: <i>Auswirkungen auf das Verhalten gegenüber Eltern</i> | Umfasst Verhaltensweisen der Kita-Fachkräfte gegenüber Eltern, die in Folge belastender bzw. anstrengender Arbeitssituationen auftraten. |
| KATEGORIE: <i>Auswirkungen auf das Verhalten gegenüber Kindern</i> | Umfasst Verhaltensweisen der Kita-Fachkräfte gegenüber Kindern, die in Folge belastender bzw. anstrengender Arbeitssituationen auftraten. |
| KATEGORIE: <i>Keine Auswirkungen auf das Verhalten</i> | Umfasst jegliche Aussagen, wonach arbeitsbezogene Belastungen keinen Einfluss auf das Verhalten der Kita-Fachkraft gegenüber Kindern, Eltern bzw. Kolleginnen haben. |

Tabelle 14: Auflistung und Definition der (Sub-)Kategorien zum Themenbereich »Belastungsminimierende Maßnahmen«

4. Themenbereich: »Belastungsminimierende Maßnahmen«

| Themen- und Subkategorien | Definition der Themen- und Subkategorien |
|---|---|
| KATEGORIE: <i>Verbesserung der Arbeitsbedingungen</i> | Stellt organisatorische und strukturelle Veränderungswünsche für die Kita-Praxis in den Mittelpunkt. |
| KATEGORIE: <i>Verbesserung der gesellschaftlichen Anerkennung</i> | Umfasst Verbesserungswünsche, welche die gesellschaftliche Wertschätzung des Kita-Personals betreffen. |
| KATEGORIE: <i>Verbesserungen in der Politik</i> | Umfasst belastungsminimierende Veränderungsvorschläge auf unterschiedlichen Ebenen der Politik. |
| KATEGORIE: <i>Handlungsempfehlungen und -optionen für die Fachkräfte</i> | Stellt Handlungsempfehlungen für frühpädagogische Fachkräfte in der Kita-Praxis in den Mittelpunkt, welche für den Umgang mit belastenden Arbeitssituationen dienlich sind. |
| SUBKATEGORIE: <i>Innere Haltung</i> | Stellt Handlungsempfehlungen für frühpädagogische Fachkräfte in der Kita-Praxis in den Mittelpunkt, welche die Veränderung der persönlichen Einstellung betreffen. |
| SUBKATEGORIE: <i>Soziale Unterstützung</i> | Stellt Handlungsoptionen für frühpädagogische Fachkräfte in der Kita in den Mittelpunkt, welche die Inanspruchnahme von Hilfeleistungen im Team betreffen. |

1.4 Forschungsfragen und Interviewfragen

Die in Tabelle 15 erstellte Übersicht verdeutlicht die inhaltliche Transformation der vorab entwickelten Forschungsfragen in Interviewfragen. Die Abfolge der hier aufgeführten Forschungs- und Interviewfragen orientiert sich an der Reihenfolge der in Kapitel I_6 dargestellten Fragenkomplexe. Wie bereits erwähnt, wurde die Forschungsfrage 2.1 als Ergebnis des explorativen Auswertungsprozesses nachträglich in den Pool der Forschungsfragen aufgenommen, sodass in diesem Einzelfall eine konkret formulierte und zugehörige Interviewfrage fehlt.

Tabelle 15: Forschungsfragen und dazugehörige Interviewfragen aus den drei Leitfäden

| Forschungsfragen | Fragestellungen im Interview |
|--|--|
| FRAGENKOMPLEX 1 – ORGANISATIONSBEZOGENE MERKMALE | |
| 1.1 Wodurch fühlen sich aus Sicht der Interviewten frühpädagogische Fachkräfte in der Kita-Praxis belastet? | Welche Bedingungen empfinden Sie in Ihrem Beruf als besonders belastend? Gibt es Ihrer Meinung nach Anforderungen, die frühpädagogische Fachkräfte in der Kita-Praxis belasten? |
| FRAGENKOMPLEX 2 – PERSONBEZOGENE MERKMALE | |
| 2.1 Wie gehen die interviewten Kita-Fachkräfte mit belastenden Situationen in der Kita um? | |
| FRAGENKOMPLEX 3 – NEGATIVE BEANSPRUCHUNGSFOLGEN | |
| 3.1 Wie wirken sich laut Aussage der Interviewten arbeitsbezogene Belastungen auf das Verhalten der frühpädagogischen Fachkraft im Umgang mit Kindern, Eltern und Kolleginnen aus? | Wie wirken sich die Belastungen auf Ihr Verhalten gegenüber den Kindern, Eltern und Kolleginnen aus? |
| FRAGENKOMPLEX 6 – INTERVENTIONSANSÄTZE | |
| 4.1 Wodurch lassen sich aus Sicht der Interviewten die Belastungen in der Kita-Praxis reduzieren? | Was müsste Ihrer Meinung nach passieren, damit die Belastungen für Sie minimiert werden? |

2. Studie 2: Fragebogenstudie

In diesem Kapitel wird die Studie 2 vorgestellt. Zunächst erfolgt die Beschreibung der Stichprobe und Teilstichprobe der Studie 2 (Kapitel II_2.1). Danach werden die methodische Umsetzung (Kapitel II_2.2), die eingesetzten Forschungsinstrumente (Kapitel II_2.3) sowie der Pretest und die Durchführung der Befragung dargelegt (Kapitel II_2.4). Abschließend werden im Kapitel II_2.5 die methodischen Vorüberlegungen zur Datenauswertung und im Kapitel II_2.6 die Methode der kommunikativen Validierung und die Vorgehensweise im Rahmen der Fragebogenstudie erläutert.

2.1 Stichprobe

An der schriftlichen Befragung beteiligten sich insgesamt 841 frühpädagogische Fachkräfte aus Niedersachsen, die im Zeitraum von Mai bis Dezember 2011 befragt wurden. Die Rücklaufquote der 3132 verteilten Fragebögen liegt bei 26,85 Prozent. An der Befragung beteiligten sich

- 399 Fachkräfte, die soeben ihre Fachschulausbildung abgeschlossen hatten,
- 80 Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren und
- 343 Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung in der Kita sowie
- 19 Fachkräfte, die sich zu einem Studium entschlossen hatten.

Es handelt sich um eine theoretisch festgelegte Stichprobe, in der spezifische Segmente (Erfahrungsgruppen) betrachtet werden. Die Zuordnung der Fachkräfte zu den Erfahrungsgruppen entschied über die Teilnahme an der Studie. Damit sind die Merkmalsverhältnisse der Population in der Kita-Praxis nicht exakt wiedergegeben. Für die Auswahl der in der Kita tätigen Fachkräfte stand nur ein Viertel aller Adressen der niedersächsischen Kindertageseinrichtungen zur Verfügung. Somit war die Auswahlwahrscheinlichkeit aller Kitas unterschiedlich. Aus diesen Gründen ist die Stichprobe *nicht* als repräsentativ einzustufen.

Demografische Daten

Alle frühpädagogischen Fachkräfte, die an der Befragung (Studie 2) teilnahmen, wurden gebeten, Fragen zu ihrem biografischen Hintergrund zu beantworten.

6,3 Prozent²⁸ (N = 53) der Stichprobe sind männlich und 93,7 Prozent (N = 788) weiblich. Die befragten Fachkräfte sind zwischen 21 bis 65 Jahre alt. Der Großteil der befragten frühpädagogischen Fachkräfte ist 24 Jahre alt und jünger (N = 382). Die zweitgrößte Altersgruppe stellen die 45- bis 54-Jährigen dar (N = 144), gefolgt von den 25- bis 34-Jährigen (N = 139). 58,5 Prozent (N = 486) der Stichprobe sind ledig, 36,5 Prozent (N = 303) sind verheiratet, 40 Fachkräfte sind geschieden (4,8 Prozent) und zwei sind verwitwet (0,2 Prozent). 96,1 Prozent der befragten Fachkräfte sind Deutsche (N = 388). 3,2 Prozent (N = 13) gaben an, Deutsche mit Migrationshintergrund zu sein. Einer anderen Nationalität gehören drei Fachkräfte an (0,7 Prozent).

²⁸ Bei der Beschreibung der Stichprobe werden die gültigen Prozente und Häufigkeiten angegeben. Fehlende Werte (»missings«) werden *nicht* mit angeführt.

Angaben zur Qualifikation der frühpädagogischen Fachkräfte

Der überwiegende Großteil der befragten Fachkräfte hat als höchsten pädagogischen Berufsabschluss die staatliche Anerkennung als Erzieherin (85,3 Prozent, N = 712). Die zweitgrößte Gruppe der Stichprobe bilden die Kinderpflegerinnen bzw. Sozialassistentinnen (6,0 Prozent, N = 50), gefolgt von den frühpädagogischen Fachkräften mit einem akademischen Abschluss (3,7 Prozent, N = 31). 27 befragte Fachkräfte gaben zum höchsten pädagogischen Berufsabschluss »Sonstiges« an (3,2 Prozent). Zum Jahr des Berufsabschlusses befragt, gaben 402 frühpädagogische Fachkräfte (48,6 Prozent) an, ihren höchsten pädagogischen Berufsabschluss im Jahr 2011 erworben zu haben. Im Zeitraum von 1995 bis 2010 haben weitere 200 Fachkräfte (24,2 Prozent) ihre pädagogische Ausbildung abgeschlossen. 176 Fachkräfte (21,3 Prozent) erwarben ihren höchsten pädagogischen Berufsabschluss zwischen den Jahren 1979 und 1994. 49 Fachkräfte (5,9 Prozent) haben ihre Ausbildung im Zeitraum von 1966 bis 1978 abgeschlossen. Die Angaben zum Jahr, in dem der pädagogische Berufsabschluss erworben wurde, reichen von 1966 bis 2011.

Auf die Frage nach dem Standort (Bundesland) der Ausbildungsinstitution gaben 727 Befragte (87,6 Prozent) an, dass sie ihre pädagogische Ausbildung in Niedersachsen abgeschlossen haben. In Nordrhein-Westfalen absolvierten 54 befragte Fachkräfte (6,5 Prozent) ihre pädagogische Ausbildung. Weitere 49 frühpädagogische Fachkräfte (5,9 Prozent) haben ihre pädagogische Ausbildung in anderen Bundesländern durchlaufen. Die Ausbildungsinstitutionen, in der die frühpädagogischen Fachkräfte ihre pädagogische Ausbildung absolviert haben, gehören zu 45,5 Prozent (N = 377) einem öffentlichen, zu 27,8 Prozent (N = 230) einem katholischen und zu 18,7 Prozent (N = 155) einem evangelischen Träger an. Den geringsten Anteil, nämlich 6,6 Prozent (N = 55), machen die privaten Träger aus.

Angaben zur beruflichen Situation der frühpädagogischen Fachkräfte

Auf die Frage nach der beruflichen Position gaben 27,5 Prozent der befragten Fachkräfte (N = 193) an, als Drittkraft, Springer, Sonstiges zu arbeiten. 26,1 Prozent (N = 183) sind als Erzieherin mit Gruppenleitung tätig. Zweitkräfte machen knapp ein Viertel der gesamten Stichprobe (25,2 Prozent, N = 177) aus. Als Leitung (freigestellt und nicht freigestellt) arbeiten 88 befragte Fachkräfte (12,6 Prozent) und als stellvertretende Leitung sind 42 Fachkräfte angestellt (6,0 Prozent). Den geringsten Prozentanteil machen die heilpädagogischen Fachkräfte (2,6 Prozent, N = 18) aus. Insgesamt sind es 88 Leitungskräfte (12,6 Prozent) und 613 Gruppenfachkräfte²⁹ (87,4 Prozent).

²⁹ Unter den Gruppenfachkräften werden alle aufgezählten beruflichen Positionen zusammengefasst, bis auf die Leitungen (freigestellt und nicht freigestellt).

Angaben zum Arbeitsplatz »Kita«

Von einem Drittel der Stichprobe (33,3 Prozent, N = 226) lag der Arbeitsort zum Zeitpunkt der Befragung in einer Stadt von 2.000 bis 20.000 Einwohnern. 212 befragte Fachkräfte (31,3 Prozent) gingen ihrem Beruf in einer Stadt mit 20.000 bis 100.000 Einwohnern nach. Weitere 151 frühpädagogische Fachkräfte (22,3 Prozent) arbeiteten in einer Großstadt mit mehr als 100.000 Einwohnern. Die übrigen 89 Befragten waren in einem Ort mit bis zu 2.000 Einwohnern berufstätig (13,1 Prozent).

Die Einrichtungen, in denen die befragten frühpädagogischen Fachkräfte zum Zeitpunkt der Befragung arbeiten, gehören zu 28,2 Prozent (N = 204) einem öffentlichen, zu 25,8 Prozent (N = 187) einem katholischen, zu 24,3 Prozent (N = 176) einem evangelischen und zu 7,2 Prozent (N = 52) einem privaten Träger an. Die Elterninitiativen machen den geringsten Prozentanteil (4,3 Prozent, N = 31) der Stichprobe aus. 74 Befragte (10,2 Prozent) gaben als Träger ihrer Einrichtung »Sonstiges« an.

Zu der Anzahl der zu betreuenden Kinder in den Einrichtungen befragt, gaben 9,5 Prozent der Befragten (N = 68) an, in einer Einrichtung tätig zu sein, die von bis zu 20 Kindern besucht wird. In den Einrichtungen von 168 befragten Fachkräften (23,4 Prozent) werden 21 bis 50 Kinder betreut. 22,5 Prozent (N = 162) gaben an, dass 51 bis 75 Kinder ihre Einrichtung besuchen. Mehr als ein Drittel der Befragten (35,3 Prozent, N = 254) arbeitet in einer Einrichtung, die von 76 bis 125 Kindern besucht wird. Die Einrichtungen, in denen mehr als 125 Kinder (9,3 Prozent, N = 67) betreut werden, machen den geringsten Prozentanteil der Gesamtstichprobe aus.

284 befragte Fachkräfte (40,1 Prozent) betreuen in ihrer Einrichtung Kinder, die zwischen drei und sechs Jahren alt sind. Bei weiteren 212 Befragten (29,9 Prozent) liegt das Alter der zu betreuenden Kinder zwischen sechs Monaten und sechs Jahren. 88 Fachkräfte (12,4 Prozent) betreuen Kinder im Alter von sechs Monaten bis drei Jahren. Weitere 67 Befragte arbeiten mit sechs- bis zehnjährigen Kindern in ihrer Einrichtung (9,4 Prozent). Bei 34 befragten frühpädagogischen Fachkräften (4,8 Prozent) sind die zu betreuenden Kinder zwischen sechs Monaten und zehn Jahren alt. Den geringsten Prozentanteil der Stichprobe machen die frühpädagogischen Fachkräfte aus, die mit drei- bis zehnjährigen Kindern arbeiten (3,4 Prozent, N = 24).

Die Einrichtungen, in denen die befragten Fachkräfte tätig sind, arbeiten zu 51 Prozent (N = 328) nicht-integrativ und zu 49 Prozent (N = 315) integrativ. Ganztätig sind 496 Einrichtungen offen (71,9 Prozent). 194 Einrichtungen (28,1 Prozent) haben halbtags geöffnet. Von den befragten Fachkräften arbeiten 60,6 Prozent in Teilzeit (N = 417) und 39,4 Prozent in Vollzeit (N = 271). In einem unbefristeten Arbeitsverhältnis sind 373 befragte Fachkräfte (60,7 Prozent) angestellt. Befristet beschäftigt sind 242 Fachkräfte (39,3 Prozent). Die Berufserfahrung der befragten Fachkräfte streut von »keine Erfahrung« bis 40 Jahre. Im Durchschnitt beträgt die Berufserfahrung im Bereich der Kindertagesstätte (Krippe, Kindergarten, Hort) 10,8 Jahre (SD = 11,19). Bisher wechselten die befragten Fachkräfte den Arbeitsplatz im Durchschnitt 1,94-mal (SD = 2,03). Die Angaben zur Anzahl der Arbeitsplatzwechsel reichen von »kein Wechsel« bis 18 Mal.

Mit Blick auf die gesamte Stichprobe zeigt sich, dass die Großzahl³⁰ der befragten Fachkräfte weiblich (93,7 Prozent) und ledig (58,5 Prozent) ist. Der Großteil der Befragten hat die berufliche Ausbildung in einer Ausbildungsstätte absolviert, die in öffentlicher Trägerschaft ist (45,5 Prozent). Den höchsten pädagogischen Berufsabschluss hat die Großzahl der befragten Fachkräfte im Jahr 2011 erhalten und arbeitet als Erzieherin mit staatlicher Anerkennung (85,3 Prozent) in der beruflichen Position als Gruppenleitung (26,1 Prozent) in einer nicht-integrativen (51 Prozent), aber ganztägig geöffneten Kita (71,9 Prozent). Die Kita ist in öffentlicher Trägerschaft (28,2 Prozent) und wird von 76 bis 125 Kindern besucht (35,3 Prozent). Der Großteil der Fachkräfte arbeitet in Teilzeit (60,6 Prozent), verfügt jedoch über einen unbefristeten Arbeitsvertrag (60,7 Prozent) und betreut in der Kita drei- bis sechsjährige Kinder (40,1 Prozent). Darüber hinaus weisen die befragten Fachkräfte im Durchschnitt 10,8 Jahre Berufserfahrung auf und haben im Schnitt bereits 1,94-mal die Kita gewechselt.

Detaillierte Beschreibung der Untersuchungsgruppen

Da in der vorliegenden Arbeit die frühpädagogischen Fachkräfte hinsichtlich ihrer Berufserfahrung (Erfahrungsgruppen) und ihrer beruflichen Position (Gruppenfach- und Leitungskräfte) differenziert betrachtet und gegenüber gestellt werden, sollen zusätzlich relevante Merkmale für die vier Erfahrungsgruppen sowie Gruppenfach- und Leitungskräfte beschrieben werden. Der Grund für die detaillierte Stichprobenbeschreibung besteht darin, ein genaues Bild von den einzelnen Untersuchungsgruppen zu erhalten, um die im Verlauf der Arbeit herausgearbeiteten Ergebnisse besser einordnen zu können. Die ausgewählten Merkmale der Untersuchungsgruppen werden in den Tabellen 16 und 17 aufgeführt. Weitere Merkmale, die an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben, jedoch Informationen zur Person und beruflichen Situation der Untersuchungsgruppen liefern, werden im Anhang aufgelistet (siehe Anhang 2, Tabelle A1 und A2).

Erfahrungsgruppen. Die genaue Auswertung in Tabelle 16 verdeutlicht, dass in jeder Erfahrungsgruppe deutlich mehr weibliche als männliche Fachkräfte den Fragebogen ausgefüllt haben. Die männlichen Fachkräfte sind überwiegend in der Erfahrungsgruppe der Fachschulabsolventinnen vertreten. Kein einziger Mann hat als studierte Fachkraft an der schriftlichen Befragung teilgenommen. In Hinblick auf die berufliche Position zeigt sich, dass ausschließlich die langjährig berufserfahrenen und studierten Fachkräfte in der Kita als Leitungskraft arbeiten. Nahezu alle befragten Kita-Leitungen sind langjährig berufserfahrene Fachkräfte. Zudem sind die Mehrzahl der Fachschulabsolventinnen, Berufseinsteigerinnen und langjährig berufserfahrenen Fachkräfte in einer Einrichtung tätig, in der 76 bis 125 Kinder betreut werden. Bei den Studierenden arbeiten jeweils fünf Personen in einer Einrichtung, die Plätze für 21 bis 50 bzw. 76 bis 125 Kinder anbietet. In Bezug auf den Arbeitsumfang kann aus der Tabelle 16 abgelesen werden, dass ausschließlich die Fachschulabsolventinnen in Vollzeit (anfangen zu) arbeiten. Bei den übrigen Erfahrungs-

³⁰ Für jede Frage nach dem biografischen Hintergrund der Fachkräfte wurde je nach Skalenniveau entweder die Merkmalsausprägung ausgewählt, die von den meisten befragten frühpädagogischen Fachkräften angegeben wurde (Modalwert) oder der Durchschnittswert (Mittelwert) errechnet, um eine Art Prototyp der befragten frühpädagogischen Fachkräfte darzustellen. Die gültigen Prozentangaben werden in Klammern aufgeführt.

gruppen sind jeweils mehr als die Hälfte der befragten Fachkräfte in Teilzeit angestellt. Im Schnitt sind die Fachschulabsolventinnen die jüngsten und die langjährig berufserfahrenen Kita-Mitarbeiterinnen die ältesten Fachkräfte. Die umfassendste Berufserfahrung hat das Kita-Personal mit mehr als acht Berufsjahren. Naheliegend ist, dass die Fachschulabsolventinnen, die erst kurz vor der Befragung ihre Ausbildung abgeschlossen haben, vergleichsweise weniger Berufserfahrung vorweisen.

Tabelle 16: Merkmale der Person und beruflichen Situation nach Erfahrungsgruppen

| | Studentinnen der Frühpädagogik | | Fachschulab- solventinnen | | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufs- erfahrung | | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufs- erfahrung | |
|---|--------------------------------------|---------|------------------------------|---------|--|---------|--|---------|
| | Gültige N | Prozent | Gültige N | Prozent | Gültige N | Prozent | Gültige N | Prozent |
| <i>Geschlecht</i> (N = 841) | | | | | | | | |
| weiblich | 19 | 100,0 | 355 | 89,0 | 73 | 91,3 | 341 | 99,4 |
| männlich | 0 | 0,0 | 44 | 11,0 | 7 | 8,7 | 2 | 0,6 |
| <i>Berufliche Position</i> (N = 701) | | | | | | | | |
| Leitungskraft | 5 | 29,4 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 83 | 24,5 |
| Gruppenfachkraft | 12 | 70,6 | 266 | 100,0 | 79 | 100,0 | 256 | 75,5 |
| <i>Einrichtunggröße</i> (N = 719) | | | | | | | | |
| bis 20 Kinder | 2 | 11,8 | 42 | 14,9 | 5 | 6,4 | 19 | 5,5 |
| 21 – 50 Kinder | 5 | 29,4 | 63 | 22,4 | 16 | 20,5 | 84 | 24,5 |
| 51 – 75 Kinder | 3 | 17,6 | 58 | 20,6 | 15 | 19,3 | 86 | 25,1 |
| 76 – 125 Kinder | 5 | 29,4 | 87 | 31,0 | 37 | 47,4 | 125 | 36,4 |
| mehr als 125 Kinder | 2 | 11,8 | 31 | 11,0 | 5 | 6,4 | 29 | 8,5 |
| <i>Arbeitsumfang</i> (N = 688) | | | | | | | | |
| Vollzeit | 8 | 47,1 | 144 | 56,9 | 28 | 35,9 | 91 | 26,8 |
| Teilzeit | 9 | 52,9 | 109 | 43,1 | 50 | 64,1 | 249 | 73,2 |
| <i>Alter</i> (M, SD) (N = 828) | | | | | | | | |
| | 30,63 (7,410) | | 24,00 (5,545) | | 25,29 (4,201) | | 46,67 (8,233) | |
| <i>Berufsjahre</i> (M, SD) (N = 672) | | | | | | | | |
| | 6,31 (6,667) | | ,52 (1,051) | | 1,06 (,711) | | 20,35 (7,531) | |

Berufliche Position. Mit Blick auf die beruflichen Positionsgruppen zeigt sich, dass ein männlicher Kita-Leiter an der schriftlichen Befragung teilgenommen hat. Die übrigen männlichen Fachkräfte arbeiten als Gruppenfachkräfte. Der Großteil der Kita-Leitungen, der den Fragebogen ausgefüllt hat, ist in Einrichtungen tätig, in denen 21 bis 50 Kinder betreut werden. Die befragten Gruppenfachkräfte gehen ihrer Arbeit zum Großteil in Kitas nach, die Betreuungsplätze für 76 bis 125 Kinder anbieten. Mehr als die Hälfte der Leitungen und Gruppenfachkräfte arbeitet in Teilzeit. Zudem zeigt sich, dass die Leitungskräfte im Schnitt knapp 16 Jahre älter sind als die Gruppenfachkräfte und folglich mehr Berufserfahrung aufweisen, im Durchschnitt mehr als 14 Jahre (Tabelle 17).

Tabelle 17: Merkmale der Person und beruflichen Situation nach beruflichen Positionen

| | Leitungskraft | | Gruppenfachkraft | |
|---|---------------|---------|------------------|---------|
| | Gültige N | Prozent | Gültige N | Prozent |
| <i>Geschlecht</i> (N = 841) | | | | |
| weiblich | 87 | 98,9 | 575 | 93,8 |
| männlich | 1 | 1,1 | 38 | 6,2 |
| <i>Einrichtunggröße</i> (N = 719) | | | | |
| bis 20 Kinder | 7 | 8,0 | 58 | 9,7 |
| 21 – 50 Kinder | 35 | 39,8 | 127 | 21,2 |
| 51 – 75 Kinder | 16 | 18,2 | 146 | 24,3 |
| 76 – 125 Kinder | 24 | 27,3 | 214 | 35,7 |
| mehr als 125 Kinder | 6 | 6,8 | 55 | 9,2 |
| <i>Arbeitsumfang</i> (N = 688) | | | | |
| Vollzeit | 37 | 42,5 | 225 | 38,4 |
| Teilzeit | 50 | 57,5 | 361 | 61,6 |
| <i>Alter</i> (M, SD) (N = 828) | | | | |
| | 49,13 (8,375) | | 33,29 (12,486) | |
| <i>Berufsjahre</i> (M, SD) (N = 672) | | | | |
| | 23,81 (7,901) | | 9,47 (10,368) | |

2.1.1 Teilstichprobe Studie 2a: Expertengruppen

An den beiden Expertenrunden (Round Table) zur kommunikativen Validierung der Ergebnisse beteiligten sich insgesamt 12 ausgewählte Vertreter/-innen der frühpädagogischen Praxis, Ausbildung und Politik aus Niedersachsen. Pro Expertengruppe nahmen sechs Personen teil, die als Experten/-innen ihres spezifischen Funktions- bzw. Arbeitsbereichs auftraten. Eine detaillierte Beschreibung der Teilnehmer/-innen liefern Tabelle 18 und Tabelle 19. In den Gruppen ist jeder berufliche Funktionsträger, bis auf die Vertreter der Politik und des Kita-Dachverbandes, zweimal vertreten. Aus Sicht des Projektteams bilden die 12 Experten/-innen aus der frühpädagogischen Praxis, Politik und Ausbildung die wichtigsten Akteure im beforschten Feld ab.

Tabelle 18: Die Experten/-innen der Gruppe 1 beim Round Table (N = 6)

| Expertengruppe 1 | | |
|---------------------|------------|--|
| Name | Geschlecht | Vertreter/-in für ... |
| Frau Schwarzwald | weiblich | Kitapraxis (Kitaleiterin) |
| Frau Erzgebirge | weiblich | Kitapraxis (Erzieherin/studierende Kindheitspädagogin) |
| Frau Harz | weiblich | Fachberatung für Kitas |
| Herr Alpen | männlich | Träger |
| Herr Fichtelgebirge | männlich | Fachschule |
| Herr Osterzgebirge | männlich | Politik |

Tabelle 19: Die Experten/-innen der Gruppe 2 beim Round Table (N = 6)

| Expertengruppe 2 | | |
|-------------------------|-------------------|--|
| Name | Geschlecht | Vertreter/-in für ... |
| Frau Spessart | weiblich | Kitapraxis (Kitaleiterin) |
| Frau Westerwald | weiblich | Kitapraxis (Erzieherin/studierende Kindheitspädagogin) |
| Frau Taunus | weiblich | Fachberatung für Kitas |
| Frau Rhön | weiblich | Fachschule |
| Herr Hunsrück | männlich | Kita-Dachverband |
| Herr Eifel | männlich | Träger |

Wie bei der Interviewstudie unterlag die Auswahl der Experten/-innen beim Round Table vorab festgelegten Kriterien: a) Vielfalt an Akteuren der frühpädagogischen Praxis, Ausbildungslandschaft und Politik, b) Wissen und Erfahrung der Experten/-innen im jeweiligen Tätigkeitsbereich sowie c) Verfügbarkeit und d) Bereitschaft zur Teilnahme am Round Table.

2.2 Methodische Umsetzung

Die Fachkräfte, die an der Studie 2 teilnahmen, wurden an einem der vier Erhebungszeitpunkte per Fragebogen befragt. Die Zugehörigkeit der frühpädagogischen Fachkraft zu einer der vier vorab festgelegten Erfahrungsgruppen entschied über den Zeitpunkt der Befragung (vgl. Kapitel I_5.2). Der Fragebogen der Hauptstudie wurde in mehrere Themenbereiche unterteilt und inhaltlich strukturiert: Zehn Themenbereiche (A – J) sollten die frühpädagogischen Fachkräfte beurteilen. Der Fragebogen enthielt standardisierte und offene Fragen. Es kamen sowohl selbst entwickelte als auch standardisierte (Sub-)Skalen bzw. Items zum Einsatz. Darüber hinaus wurden biografische Daten und strukturelle Merkmale der Kita (Themenbereich A: »Fragen zur Person«) erfragt, die in die Auswertung der Studie 2 einfließen.

Explizit für die vorliegende Dissertationsarbeit arbeitete die Autorin Items zum subjektiven Gesundheitszustand und zu den Ressourcen der frühpädagogischen Fachkräfte in den Fragebogen der Hauptstudie ein und ordnete diese den folgenden drei Themenbereichen zu:

- Themenbereich B: »Fragen zu Ihrer Zufriedenheit«,
- Themenbereich D: »Wohlbefinden und Gesundheit« und
- Themenbereich H: »Fragen zu den Beziehungen zu Ihren Kolleginnen und der Kita-Leitung«.

Der Fragebogen (inklusive der Items für das Dissertationsvorhaben) wurde den vier Erfahrungsgruppen zur Bewertung vorgelegt. Einzig das Einzelitem zum Berufswechsel kam nur bei zwei Erfahrungsgruppen, nämlich bei den Kita-Fachkräften mit bis zu zwei Jahren und mehr als acht Jahren Berufserfahrung, zum Einsatz. Die Entscheidung für dieses Vorgehen hing mit der Annahme der Autorin zusammen, dass frühpädagogische Fachkräfte möglicherweise erst anfangen, über die eigene Berufswahl zu reflektieren, wenn sie

längere Zeit in ihrem Beruf tätig sind und die vorherrschenden Arbeitsbedingungen fortwährend erleben.

Da die in die Studie 2 des Dissertationsvorhabens aufgenommenen (Sub-)Skalen und Einzelitems teils von der Autorin selbst entwickelt wurden, teils aus anderen Fragebögen stammen, waren die frühpädagogischen Fachkräfte aufgefordert, auf unterschiedlichen Antwortskalen ihre subjektive Einschätzung zu den aufgeführten Themenbereichen B, D und H abzugeben. Neben vierstufigen Antwortskalen (z.B. von *ich stimme dem nicht zu* bis *ich stimme dem voll zu*) kamen sowohl fünfstufige (z.B. von *gar nicht* bis *völlig*) als auch sechsstufige (z.B. von *nie* bis *sehr oft*) Skalen zur Beantwortung der Fragen zum Einsatz. Ferner sollte ein Einzelitem mit drei Antwortkategorien eingeschätzt werden.

Alle weiteren in dieser Arbeit unberücksichtigten Items der Themenbereiche E – G und I – J gingen zugunsten der Dissertation von Marina Granzow und der Hauptstudie in den Fragebogen ein – nachzulesen unter Schneewind et al. (2012) und Granzow (in Bearbeitung).

2.3 Forschungsinstrumente und -fragen

In diesem Kapitel werden die in diese Arbeit einbezogenen (Sub-)Skalen bzw. Items und Instrumente aufgelistet (vgl. Tabelle 20 und 21). Jeder (Sub-)Skala und jedem Einzelitem werden die damit zu beantwortenden Fragestellungen, die Autorenangaben, die Anzahl der Items, Beispielitems sowie die originalen bzw. die adaptierten Antwortformate der verwendeten Instrumente zugeordnet. Anschließend folgt die detaillierte Beschreibung der methodischen Vorgehensweise bei der Entwicklung der eigens für die Studie 2 konstruierten Items und der Skala zur Erfassung der Arbeitszufriedenheit. Nach der Darstellung der Konstruktion des Fragebogens wird das Vorgehen bei der Voruntersuchung und der Durchführung der schriftlichen Befragung beschrieben (vgl. Kapitel II_2.4).

Tabelle 20: Forschungsfragen und die damit zu beantwortenden Forschungsinstrumente im Überblick

| Forschungsfrage | Forschungsinstrument/Autor | Antwortformate |
|---|---|---|
| Variablen (Items bzw. (Sub-)Skalen) und Ankerbeispiele | | |
| FRAGENKOMPLEX 1 – ORGANISATIONSBEZOGENE MERKMALE | | |
| 1.1 Wie schätzen die befragten Fachkräfte die soziale Unterstützung durch die Kita-Leitung ein? | | |
| SUBSKALA (3 Items): <i>Soziale Unterstützung durch Vorgesetzte</i> z.B. Wie sehr sind die Personen bereit, Ihre Probleme in der Arbeit anzuhören? a) Kita-Leitung ³¹ | Salutogenetische Subjektive Arbeitsanalyse (SALSA, Rimann & Udris, 1997) | gar nicht/wenig/einigermaßen/ ziemlich/völlig |
| 1.2 Wie schätzen die befragten Fachkräfte die soziale Unterstützung durch die Kolleginnen bei der Arbeit ein? | | |
| SUBSKALA (3 Items): <i>Soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen</i> z.B. Wie sehr sind die Personen bereit, Ihre Probleme in der Arbeit anzuhören? b) Kolleginnen | Salutogenetische Subjektive Arbeitsanalyse (SALSA, Rimann & Udris, 1997) | gar nicht/wenig/einigermaßen/ ziemlich/völlig |
| 1.3 Wie beurteilen die befragten Fachkräfte das Sozialklima in der Kita? | | |
| SUBSKALA (4 Items): <i>Positives Sozialklima</i> z.B. Das gegenseitige Vertrauen ist bei uns so groß, dass wir offen über alles, auch ganz persönliche Sachen reden können. | Salutogenetische Subjektive Arbeitsanalyse (SALSA, Rimann & Udris, 1997) | fast nie – trifft überhaupt nicht zu/selten – trifft eher nicht zu/ manchmal – teils-teils/ oft – trifft eher zu/ fast immer – trifft völlig zu |
| 1.4 Wie schätzen die befragten Fachkräfte das Vorgesetztenverhalten ihrer Kita-Leitung ein? | | |
| SUBSKALA (5 Items): <i>Mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten</i> z.B. Die Kita-Leitung lässt mich wissen, wie gut ich meine Arbeit getan habe. | Salutogenetische Subjektive Arbeitsanalyse (SALSA, Rimann & Udris, 1997) | fast nie – trifft überhaupt nicht zu/selten – trifft eher nicht zu/ manchmal – teils-teils/ oft – trifft eher zu/ fast immer – trifft völlig zu |

³¹ Für die hier vorliegende Untersuchung wurde in den Subskalen *Mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten* und *Soziale Unterstützung durch Vorgesetzte* der Begriff »Vorgesetzte« durch »Kita-Leitung« ersetzt.

Tabelle 20: Forschungsfragen und die damit zu beantwortenden Forschungsinstrumente im Überblick

| Forschungsfrage | Forschungsinstrument/Autor | Antwortformate |
|---|----------------------------|---|
| Variablen (Items bzw. (Sub-)Skalen) und Ankerbeispiele | | |
| 1.5 Sehen sich die befragten Kita-Leitungen selbst in der Lage, ihr Team zu führen? | | |
| ITEM: <i>Führungsverhalten</i> Ich bin in der Lage, mein Team zu führen. | Eigenentwicklung | ich stimme dem nicht/kaum/eher/voll zu |
| 1.6 Unterscheiden sich die befragten Fachkräfte hinsichtlich der Einschätzung der organisationsbezogenen Merkmale? | | |

Tabelle 20: Forschungsfragen und die damit zu beantwortenden Forschungsinstrumente im Überblick

| Forschungsfrage | Forschungsinstrument/Autor | Antwortformat |
|---|--|--|
| Variablen (Items bzw. (Sub-)Skalen) und Ankerbeispiele | | |
| FRAGENKOMPLEX 2 – PERSONBEZOGENE MERKMALE | | |
| 2.1 Wie schätzen die befragten Fachkräfte ihre allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung ein? | | |
| SKALA (10 Items): z.B. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen. | Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Jerusalem & Schwarzer, 1999b) | <i>modifiziertes Antwortformat:</i> trifft nicht/kaum/eher/ genau zu ³² |
| 2.2 Wie gut können die befragten Fachkräfte mit Veränderungen im Kita-Alltag umgehen? | | |
| ITEM: <i>Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag</i> Ich kann gut mit Veränderungen im Kita-Alltag umgehen. | Eigenentwicklung | ich stimme dem nicht/kaum/eher/voll zu |
| 2.3 Besteht ein Zusammenhang zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und dem Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag? | | |
| 2.4 Unterscheiden sich die befragten Fachkräfte hinsichtlich der Einschätzung der personbezogenen Merkmale? | | |

³² Wie bereits in Kapitel I_5.2 erwähnt, sind insgesamt mit den Fragen der vorliegenden Forschungsarbeit 271 Items in den Fragebögen der Hauptstudie eingeflossen. Die verwendeten Antwortformate im Fragebogen wurden größtenteils vereinheitlicht, um die Untersuchungsteilnehmerinnen nicht zusätzlich zu der Vielzahl an Fragen durch wechselnde Antwortkategorien der (Sub-)Skalen zu verwirren. Ein Ziel bestand darin, die Beantwortung der Fragen zu vereinfachen. Im Fall der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung wurde das Antwortformat *stimmt nicht/kaum/eher/genau* (Jerusalem & Schwarzer, 1999b) ersetzt durch *trifft nicht/kaum/eher/genau zu*. Dieses Vorgehen begründet sich darin, dass weniger die Zustimmung der Fachkräfte mit den formulierten Aussagen zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung gefragt ist. Die Items messen eine Überzeugung bzw. Einstellung. Das Ziel bestand darin, zu erfahren, ob diese Überzeugung für die Fachkräfte zutrifft und auf sie passt.

Tabelle 20: Forschungsfragen und die damit zu beantwortenden Forschungsinstrumente im Überblick

| Forschungsfrage | Forschungsinstrument/Autor | Antwortformate |
|---|---|---|
| Variablen (Items bzw. (Sub-)Skalen) und Ankerbeispiele | | |
| FRAGENKOMPLEX 3 – NEGATIVE BEANSPRUCHUNGSFOLGEN | | |
| 3.1 Wie schätzen die befragten Fachkräfte ihre Erholungsunfähigkeit ein? | | |
| SUBSKALA (6 Items): <i>Erholungsunfähigkeit</i> z.B. Meine Arbeit pulvert mich manchmal so auf, dass ich gar nicht mehr zur Ruhe komme. | Fragebogen zur Erfassung beanspruchungsrelevanter Anforderungsbewältigung (FABA, Richter, Rudolf & Schmidt, 1996) | <i>modifiziertes Antwortformat:</i> ich stimme dem nicht/kaum/eher/voll zu ³³ |
| 3.2 Wie viele der befragten Fachkräfte zeigen ein vollständig ausgeprägtes Burnout-Syndrom? | | |
| SKALA (14 Items): <i>Burnout (Emotionale Erschöpfung und Depersonalisation)</i> z.B. Ich fühle mich durch meine Arbeit frustriert. | Maslach Burnout Inventory (MBI-D, Büssing & Perrar, 1992) | nie/sehr selten/eher selten/ manchmal/eher oft/sehr oft |
| 3.3 Wie beurteilen die befragten Fachkräfte ihre emotionale Erschöpfung? | | |
| SUBSKALA (9 Items): <i>Emotionale Erschöpfung</i> z.B. Ich fühle mich wieder müde, wenn ich morgens aufstehe und den nächsten Arbeitstag vor mir habe. | Maslach Burnout Inventory (MBI-D, Büssing & Perrar, 1992) | nie/sehr selten/eher selten/ manchmal/eher oft/sehr oft |
| 3.4 Wie beurteilen die befragten Fachkräfte ihre Depersonalisation? | | |
| SUBSKALA (5 Items): <i>Depersonalisation</i> z.B. Es ist mir eigentlich egal, was aus manchen Kindern ³⁴ wird. | Maslach Burnout Inventory (MBI-D, Büssing & Perrar, 1992) | nie/sehr selten/eher selten/ manchmal/eher oft/sehr oft |

³³ Hier wurde das Antwortformat *ich lehne das stark ab/lehne das etwas ab/stimme dem etwas zu/stimme dem stark zu* (Richter, Rudolf & Schmidt, 1996) ersetzt durch *ich stimme dem nicht/kaum/eher/voll zu*. Bei der Subskala Erholungsunfähigkeit wurden die vier Antwortmöglichkeiten, von denen zwei die Ablehnung und zwei die Zustimmung abfragen, einheitlich formuliert, sodass die frühpädagogischen Fachkräfte nach ihrer (abgestuften) Zustimmung mit den einzelnen Aussagen zur Erholungsunfähigkeit gefragt wurden. Wie bereits weiter oben erwähnt, diente dieses Vorgehen dazu, den Untersuchungsteilnehmerinnen verständlich und vereinfacht formulierte Antwortformate vorzulegen.

³⁴ Im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung wurde im Fragebogen statt »Klienten« nach »Kindern« gefragt.

Tabelle 20: Forschungsfragen und die damit zu beantwortenden Forschungsinstrumente im Überblick

| Forschungsfrage | Forschungsinstrument/Autor | Antwortformate |
|--|----------------------------|---|
| Variablen (Items bzw. (Sub-)Skalen) und Ankerbeispiele | | |
| 3.5 Wie viele der in der Praxis tätigen Fachkräfte haben sich bereits über einen Berufswechsel Gedanken gemacht? | | |
| ITEM: <i>Berufswechsel</i> Haben Sie schon einmal über einen Berufswechsel nachgedacht? | Eigenentwicklung | Nein, noch nie./Ja. Ich würde jedoch im pädagogischen Bereich bleiben./Ja. Ich würde jedoch ein ganz anderes Berufsfeld bevorzugen. |
| 3.6 Unterscheiden sich die befragten Fachkräfte hinsichtlich der Einschätzung der negativen Beanspruchungsfolgen? | | |

Tabelle 20: Forschungsfragen und die damit zu beantwortenden Forschungsinstrumente im Überblick

| Forschungsfrage | Forschungsinstrument/Autor | Antwortformate |
|---|---|--|
| Variablen (Items bzw. (Sub-)Skalen) und Ankerbeispiele | | |
| FRAGENKOMPLEX 4 – POSITIVE BEANSPRUCHUNGSFOLGEN | | |
| 4.1 Wie psychisch wohl fühlen sich die frühpädagogischen Fachkräfte? | | |
| SUBSKALA (7 Items): <i>Psychisches Wohlbefinden</i> z.B. Ich bin heiter gestimmt. | Fragebogen zum allgemeinen habituellen Wohlbefinden (FAHW, Wydra, 2005) | so bestimmt nicht/so nicht/ ich weiß nicht/so ungefähr/ ja, genau so |
| 4.2 Wie zufrieden sind die befragten Fachkräfte mit ihrer Arbeit? | | |
| SKALA (16 Items): <i>Arbeitszufriedenheit</i> z.B. Ich bin mit der gegenseitigen Unterstützung und Kooperation im Team ... | Eigenentwicklung | sehr unzufrieden/unzufrieden/ zufrieden/sehr zufrieden |
| 4.3 Unterscheiden sich die befragten Fachkräfte hinsichtlich der Einschätzung der positiven Beanspruchungsfolgen? | | |

Tabelle 21: Forschungsfragen zu den Zusammenhängen und die damit zu beantwortenden Forschungsinstrumente im Überblick

| Forschungsfrage | (Sub-)Skalen der Beanspruchungsfolgen |
|---|---|
| (Sub-)Skalen der organisations- und personbezogenen Merkmale | |
| FRAGENKOMPLEX 5 – ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN ORGANISATIONS- UND PERSONBEZOGENEN MERKMALEN UND BEANSPRUCHUNGSFOLGEN | |
| 5.1 Bestehen Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und den Beanspruchungsfolgen? | |
| SKALA: <i>Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung</i> | SUBSKALA: <i>Erholungsunfähigkeit</i> |
| | SKALA: <i>Burnout</i> |
| | SUBSKALA: <i>Emotionale Erschöpfung</i> |
| | SKALA: <i>Arbeitszufriedenheit</i> |
| | SUBSKALA: <i>Psychisches Wohlbefinden</i> |
| 5.2 Bestehen Zusammenhänge zwischen den sozialen Ressourcen bei der Arbeit und den Beanspruchungsfolgen? | |
| SUBSKALA: <i>Soziale Unterstützung durch Vorgesetzte</i> | SUBSKALA: <i>Erholungsunfähigkeit</i> |
| SUBSKALA: <i>Soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen</i> | SKALA: <i>Burnout</i> |
| SUBSKALA: <i>Positives Sozialklima</i> | SUBSKALA: <i>Emotionale Erschöpfung</i> |
| SUBSKALA: <i>Mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten</i> | SKALA: <i>Arbeitszufriedenheit</i> |
| | SUBSKALA: <i>Psychisches Wohlbefinden</i> |

Tabelle 21: Forschungsfragen zu den Zusammenhängen und die damit zu beantwortenden Forschungsinstrumente im Überblick

| Forschungsfrage | (Sub-)Skalen der Beanspruchungsfolgen |
|---|---|
| (Sub-)Skalen der organisations- und personbezogenen Merkmale | |
| 5.3 Bestehen Zusammenhänge zwischen ausgewählten strukturellen Rahmenbedingungen³⁵ in den Kitas und den Beanspruchungsfolgen? | |
| ITEM: <i>Einrichtunggröße</i> | SUBSKALA: <i>Erholungsunfähigkeit</i> |
| ITEM: <i>Berufsjahre</i> | SKALA: <i>Burnout</i> |
| | SUBSKALA: <i>Emotionale Erschöpfung</i> |
| | SKALA: <i>Arbeitszufriedenheit</i> |
| | SUBSKALA: <i>Psychisches Wohlbefinden</i> |

³⁵ Exemplarisch wurden zwei strukturelle Rahmenbedingungen ausgewählt. Es handelt sich um ein Strukturmerkmal des Fachpersonals (Berufsjahre) und ein Merkmal der Tageseinrichtung (Größe der Einrichtung), die im Rahmen der „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“ (Schneewind et al., 2012) erfasst wurden. Die Einrichtunggröße wurde ausgewählt, da für dieses Merkmal hinsichtlich der gesundheitlichen Bedeutung bisher variierende Forschungsergebnisse existieren. Untersucht werden soll, welche Zusammenhangsstrukturen sich für die vorliegende Stichprobe der niedersächsischen Fachkräfte nachweisen lassen. Die Erfassung der Zusammenhänge zwischen den Berufsjahren und Beanspruchungsfolgen werden als Ergänzung zu den Vergleichen der Erfahrungsgruppen, die sich hinsichtlich ihrer Berufsjahre unterscheiden, hinzugezogen. Die Ergebnisse sollen dazu dienen, mögliche Ansatzpunkte für Handlungsempfehlungen hinsichtlich der gesundheitsförderlichen Gestaltung von Arbeitsbedingungen in Kitas zu formulieren.

Die Items zum Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag, Führungsverhalten, Berufswechsel und zur Arbeitszufriedenheit wurden von der Autorin selbst entwickelt.

Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag

Das Einzelitem zum Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag erfasst die Fähigkeit der frühpädagogischen Fachkräfte, mit neuen Situationen in der Kita umzugehen. Die Konstruktion des Items basiert auf den Auswertungen der Studie 1, wonach sich die Anforderungen in der Kita stetig wandeln und vom Kita-Personal eine Veränderungskompetenz (er-)fordern. Diese ist wiederum eng an die eigene Persönlichkeit – z.B. die Selbstwirksamkeitserwartung – geknüpft. Daher wird das Item in Verbindung mit den Ergebnissen zur Selbstwirksamkeitserwartung betrachtet.

Führungsverhalten

Wie die Kita-Leitungen ihre Fähigkeit einschätzen, ihr Team zu führen, misst das Einzelitem zum Führungsverhalten. Wie bei dem Einzelitem zum Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag basiert auch hier die Entwicklung des Items auf den Auswertungen der Studie 1. Dort zeigte sich, dass Kita-Leiterinnen in ihrer Rolle als Leitungskräfte fähig sein müssen, ihr Team (an-)zuleiten. Fraglich ist, ob sich die Leitungen dies zutrauen. Diese Selbsteinschätzung wird den (Fremd-)Beurteilungen der befragten Kita-Mitarbeiterinnen, die das Vorgesetztenverhalten ihrer Kita-Leitungen bewertet haben, gegenübergestellt.

Berufswechsel

Das Einzelitem zum Berufswechsel erfasst den Gedanken, den Beruf wechseln zu wollen. Die Konstruktion des Items basiert auf der Annahme von Viernickel et al. (2013), wonach frühpädagogische Fachkräfte in einem Spannungsfeld zwischen hohen Berufsanforderungen und unzureichenden Rahmenbedingungen in der pädagogischen Praxis arbeiten. Sich in dieser als belastend wahrgenommenen Arbeitslage Gedanken über einen Berufswechsel zu machen, scheint für die Erfassung von negativen Beanspruchungsfolgen forschungsrelevant.

Arbeitszufriedenheit

Unter Bezugnahme auf die theoretischen Annahmen von Hackman & Oldham (1980) sowie Herzberg, Mausner und Snyderman (1959) zur Arbeitszufriedenheit wurde eine Skala zur Erfassung der Arbeitszufriedenheit von frühpädagogischen Fachkräften konstruiert. Diese Skala unterteilt sich in vier Merkmalsbereiche:

1. Zufriedenheit mit der beruflichen Weiterbildung,
2. Zufriedenheit mit Merkmalen der Arbeit,
3. Zufriedenheit mit der Anerkennung und
4. Zufriedenheit mit dem sozialen Miteinander.

Zur Beurteilung der Arbeitszufriedenheit wurden Items sowohl aus der GEW-Studie (2007) einbezogen, als auch theoretisch abgeleitet und anschließend von der Autorin an die berufliche Situation von frühpädagogischen Fachkräften adaptiert. Darüber hinaus ließen sich im Rahmen der Interviewauswertung (Studie 1) weitere relevante berufsspezifische Merkmale zur Beurteilung der Arbeitszufriedenheit ermitteln, die von der Autorin in

die Skalenbildung aufgenommen wurden (vgl. Tabelle 23). Laut Rudow (2011) kann die Arbeitszufriedenheit als eine positive arbeitsbedingte Beanspruchung betrachtet werden, weswegen sie als eine positive Beanspruchungsfolge in die Studie 2 einfließt.

Da die strukturellen Rahmenbedingungen bzw. die Bezahlung bereits in empirischen Studien (u.a. GEW, 2007; Viernickel & Voss, 2013) untersucht worden sind, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit bei der Erfassung der Arbeitszufriedenheit darauf verzichtet: Es ist hinlänglich bekannt, dass frühpädagogische Fachkräfte sowohl mit der finanziellen Vergütung, den strukturellen Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen (z.B. Personalschlüssel) und der nicht ausreichenden Vor- und Nachbereitungszeit (sehr) unzufrieden sind. Stattdessen sollen in der Studie 2 bisher kaum erforschte Facetten der Arbeit in den Mittelpunkt der Forschung rücken, um einen Zugewinn an Erkenntnissen zu erzielen. Bei der Betrachtung der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass die Fachschulabsolventinnen die Arbeitszufriedenheit auf Grundlage ihrer Praxiserfahrungen in der Kita während der Ausbildung einschätzten.

Die nachfolgende Tabelle 22 listet die selbst entwickelten Items auf, legt die Antwortformate dar und spezifiziert die theoretische Grundlage, auf der diese Items basieren.

Tabelle 22: Selbst entwickelte Items, deren Antwortformate und empirische bzw. theoretische Grundlage

| Einzelitem bzw. (Sub-)Skalen | Items | Studie bzw. theoretische Grundlage | Antwortformate |
|---|---|--|--|
| ITEM: <i>Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag</i> | Ich kann gut mit Veränderungen im Kita-Alltag umgehen. | Eigenentwicklung, basierend auf Ergebnissen der Studie 1 | ich stimme dem nicht zu/kaum zu/eher zu/voll zu |
| ITEM: <i>Führungsverhalten</i> | Ich bin in der Lage mein Team zu führen. | Eigenentwicklung, basierend auf Ergebnissen der Studie 1 | ich stimme dem nicht zu/kaum zu/eher zu/voll zu |
| ITEM: <i>Berufswechsel</i> | Haben Sie schon einmal über einen Berufswechsel nachgedacht? | Eigenentwicklung | Nein, noch nie./Ja. Ich würde jedoch im pädagogischen Bereich bleiben./Ja. Ich würde jedoch ein ganz anderes Berufsfeld bevorzugen. |
| SUBSKALA: <i>Zufriedenheit mit der beruflichen Weiterbildung</i> | Ich bin mit der finanziellen Unterstützung des Trägers bei Weiterbildungsvorhaben ... Ich bin mit der zur Verfügung gestellten Zeit für Weiterbil- dungen ... Ich bin mit der Mitbestimmung bei der Auswahl von Weiter- bildungsveranstaltungen ... Ich bin mit der Fachberatung als Ansprechpartnerin bei Fra- gen und Weiterbildungsvorhaben ... | In Anlehnung an GEW, 2007 Eigenentwicklung, basierend auf Ergebnissen der Studie 1 | sehr unzufrieden/unzufrieden/ zufrieden/sehr zufrieden |

Tabelle 22: Selbst entwickelte Items, deren Antwortformate und empirische bzw. theoretische Grundlage

| Einzelitem bzw. (Sub-)Skalen | Items | Studie bzw. theoretische Grundlage | Antwortformate |
|--|--|---|---|
| SUBSKALA: <i>Zufriedenheit mit Merkmalen der Arbeit</i> | <p>Ich bin mit der selbstständigen Gestaltung meiner Arbeit ...</p> <p>Ich bin mit der mir übertragenen Verantwortung in der Kita ...</p> <p>Ich bin mit der Menge, der mir zugewiesenen Arbeitsaufgaben (z.B. Elternarbeit, Dokumentation, Planung) ...</p> <p>Ich bin mit den Möglichkeiten, mein Wissen und meine Fähigkeiten in der Kitapraxis einzusetzen, ...</p> <p>Ich bin mit meinem Handlungs- und Entscheidungsspielraum in der Kita ...</p> <p>Ich bin mit der Möglichkeit, mich beruflich entfalten und (weiter-)entwickeln zu können ...</p> | <p>Eigenentwicklung</p> <hr/> <p>In Anlehnung an Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959</p> <hr/> <p>Eigenentwicklung, basierend auf Ergebnissen der Studie 1</p> <hr/> <p>In Anlehnung an GEW, 2007</p> | <p>sehr unzufrieden/unzufrieden/ zufrieden/sehr zufrieden</p> |
| SUBSKALA: <i>Zufriedenheit mit der Anerkennung</i> | <p>Ich bin mit der Anerkennung und dem mir entgegengebrachten Respekt für meine Arbeit durch die Eltern ...</p> <p>Ich bin mit der Wertschätzung und Anerkennung meiner Einschätzung der Entwicklung eines Kindes durch Kinderärzte/-innen oder Grundschullehrerinnen ...</p> <p>Ich bin mit dem Ansehen, das Erzieherinnen in der Gesellschaft erhalten ...</p> <p>Ich bin mit meiner geleisteten Arbeit in der Kita ...</p> | <p>Eigenentwicklung, basierend auf Ergebnissen der Studie 1</p> | <p>sehr unzufrieden/unzufrieden/ zufrieden/sehr zufrieden</p> |

Tabelle 22: Selbst entwickelte Items, deren Antwortformate und empirische bzw. theoretische Grundlage

| Einzelitem bzw. (Sub-)Skalen | Items | Studie bzw. theoretische Grundlage | Antwortformate |
|--|--|---|---|
| SUBSKALA: <i>Zufriedenheit mit dem sozialen Miteinander</i> | Ich bin mit der gegenseitigen Unterstützung und Kooperation im Team ... Ich bin mit dem fachlichen Austausch mit meinen Kollegin- nen in der Kita ... Ich bin mit dem Umgang mit Konflikten im Team ... Ich bin mit der Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften, wie z.B. Kinderärzten/-innen, Grundschullehrer/-innen, (Sprach-)Heilpädagoginnen, Jugendamt ... | Eigenentwicklung, basierend auf Ergebnissen der Studie 1 | sehr unzufrieden/unzufrieden/ zufrieden/sehr zufrieden |

2.4 Pretest und Durchführung der Befragung

In diesem Kapitel werden zunächst die Vorgehensweise beim Pretest und anschließend die Durchführung der schriftlichen Befragung (Studie 2) dargestellt.

Nach Abschluss der Fragebogenkonstruktion erfolgte in Zusammenarbeit mit der Hochschule Neubrandenburg ein Pretest an einer Untersuchungsgruppe von 19 Fröhpädagoginnen. Das Ziel bestand darin, die Verständlichkeit der Fragen, Bearbeitungsdauer, sprachliche Abstimmung auf die Zielgruppe, Überprüfung der Antwortformate sowie die Reliabilität der selbst entwickelten (Sub-)Skalen des Fragebogens zu überprüfen (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010). Den Pretest in der Hauptstudie organisierte und wertete Marina Granzow aus.

Die an der Voruntersuchung beteiligten Studierenden kritisierten, dass der Fragebogen sehr umfangreich sei. Diese Rückmeldung wurde bei der Auswertung des Pretests im Projektteam diskutiert. Da jedoch alle einbezogenen Themenbereiche für wichtig erachtet wurden, blieb der Fragebogen in seiner ursprünglichen Fassung bestehen. Einzig ein doppelt aufgeführtes Item wurde durch die Fröhpädagoginnen identifiziert und von den Projektmitgliedern aus dem Fragebogen entfernt. Darüber hinaus äußerten die Studierenden keine Veränderungshinweise. Zusätzlich wurden die selbst entwickelten (Sub-)Skalen hinsichtlich ihrer Reliabilität überprüft. Das Cronbach's Alpha lag je nach (Sub-)Skala im akzeptablen bis exzellenten Bereich. Einzig bei der Subskala *Kompetenzen der Elternarbeit* erbrachte die Reliabilitätsanalyse ein Cronbach's Alpha von .381 (Diskussion des Cronbach's Alpha ist in der Dissertationsschrift von Granzow nachzulesen, in Bearbeitung). Für die vorliegende Arbeit ist ausschließlich die Reliabilität der Skala zur Erfassung der Arbeitszufriedenheit interessant. Das Cronbach's Alpha der Skala lag in der Voruntersuchung bei .944 (N = 6). Die Auswertung des Pretests bestätigte die Brauchbarkeit und Qualität des Fragebogens. Darauf einigten sich die Mitglieder des Projektteams.

Nach der Durchführung und Auswertung des Pretests wurde der Fragebogen von den Projektleiterinnen Prof. Dr. Julia Schneewind und Prof. Dr. Nicole Böhmer für die schriftliche Befragung (Studie 2) der Hauptstudie freigegeben.

Bei der schriftlichen Befragung (Studie 2) wurde jedem Fragebogen ein an die jeweilige Erfahrungsgruppe adressiertes Anschreiben beigelegt. Dieses informierte über das Forschungsprojekt, stellte die Relevanz der schriftlichen Befragung heraus, wies auf die geltenden Datenschutzbestimmungen hin und gab den Teilnehmenden Instruktionen zur Bearbeitung des Fragebogens. Dazu wurde ein konkreter und zeitnaher Rücksendetermin angegeben. Die Vorbereitung und Koordination der schriftlichen Befragung der vier Erfahrungsgruppen, wozu z.B. die Recherche von Adressen, der Fragebogenversand und die Dokumentation der verschickten Fragebögen sowie die Terminabsprachen mit den Fachschulen für die schriftliche Befragung gehörten, lag im Verantwortungsbereich der Autorin.

Studierende

Als erste Untersuchungsgruppe wurden die Studierenden befragt. Vorab nahmen die Autorin und Marina Granzow mit den zuständigen Ansprechpartnern/-innen bzw. Studiengangsleitern/-innen der frühpädagogischen Studiengänge an den niedersächsischen (Fach-)Hochschulen und Universitäten Kontakt auf, um die Hauptstudie im Allgemeinen und die Befragung im Besonderen vorzustellen. Dabei wurden von der Autorin und Marina Granzow gleich viele Ansprechpartner/-innen bzw. Studiengangsleiter/-innen kontaktiert. In Zusammenarbeit mit der Hochschule Osnabrück, der Hochschule Hildesheim, der Universität Emden und dem Deutschen Berufsverband für Frühpädagogik e.V. (DBFF) wurden die Studierenden unter Berücksichtigung der Datenschutzbestimmungen auf postalischem Weg angeschrieben und um selbstständige Beantwortung des Fragebogens gebeten. Sowohl die Hochschulen als auch der Verband verteilten die Fragebögen in den Studiengängen bzw. unter den Alumni. Frankierte Rückumschläge lagen den Fragebögen stets bei.

Fachschulabsolventinnen

Nahezu zeitgleich fand die Befragung der Fachschulabsolventinnen statt. Wie bei der Untersuchungsgruppe der Studierenden kontaktierte die Autorin vorweg alle niedersächsischen Fachschulen bzw. Berufsbildenden Schulen, die zum Zeitpunkt der Befragung zur staatlich anerkannten Erzieherin ausbildeten. Um die Befragung an den öffentlichen Fachschulen durchführen zu dürfen, stellte Marina Granzow im Rahmen der Hauptstudie einen Antrag auf Genehmigung einer Befragung von Schülern/-innen der Fachschule Sozialpädagogik in Niedersachsen bei der Landesschulbehörde. Diese schriftliche Genehmigung wurde den öffentlichen Fachschulen vor der Befragung per Post zugesandt. Insgesamt erklärten sich 18 Berufsfachschulen bereit, mit ihren Fachschulabsolventinnen an der schriftlichen Befragung teilzunehmen.

Sieben der 18 Berufsfachschulen lehnten die Durchführung der schriftlichen Befragung ihrer Fachschulabsolventinnen durch die Projektmitarbeiterinnen aus organisatorischen oder zeitlichen Gründen vor Ort ab. Trotzdem erklärten sie sich bereit, die Fragebögen an die Fachschulabsolventinnen weiterzureichen. Nach telefonischer Rücksprache mit der Autorin wurden den Fachschulen die Fragebögen zur eigenständigen Bearbeitung zugesandt. Frankierte Rückumschläge lagen den Fragebögen bei.

In den übrigen elf Fachschulen im Land Niedersachsen fand die Befragung der Fachschulabsolventinnen durch die Autorin und Marina Granzow direkt vor Ort in der Berufsfachschule statt. An sechs Berufsfachschulen führte die Autorin die schriftliche Befragung der Fachschulabsolventinnen durch. Marina Granzow war für die anderen fünf Fachschulen zuständig. Die Autorin bzw. Marina Granzow informierten die Fachschulabsolventinnen über das Forschungsprojekt und die geltenden Datenschutzbestimmungen. Für die Bearbeitung der Fragebögen beanspruchten die Absolventinnen zwischen 30 und 60 Minuten. Angelegt war die schriftliche Befragung auf 45 Minuten, sodass sie innerhalb einer Unterrichtsstunde durchgeführt werden konnte. Bei der Befragung waren die Fachschulabsolventinnen, eine der beiden Projektmitarbeiterinnen und in Ausnahmefällen die Klassenlehrer/-innen anwesend.

Praktikerinnen

Zum Schluss wurden die frühpädagogischen Fachkräfte in der Kita-Praxis befragt. Ein wesentliches organisatorisches Problem bestand darin, dass kein vollständiges landesweites Verzeichnis von Kindertageseinrichtungen vorlag, auf dessen Grundlage eine zufällig ausgewählte Stichprobe gezogen werden konnte. Um dennoch aus einer möglichst viele niedersächsische Kitas umfassenden Adressdatenbank eine große Zahl an Praktikerrinnen anschreiben zu können, recherchierte die Autorin im Internet niedersachsenweit die Adressen. Nach den Recherchen standen 1792 Anschriften von den insgesamt 4687 niedersächsischen Kindertageseinrichtungen zur Verfügung (vgl. Landesbetrieb für Statistik und Kommunikationstechnologie Niedersachsen, 2011, S. 9).

Das Land Niedersachsen ist in vier Fachdienstbezirke³⁶ eingeteilt. Aus jedem dieser Bezirke Niedersachsens wurden Kindertageseinrichtungen in den kreisfreien Städten, in unterschiedlichen Landkreisen sowie in verschiedenen großen Städten und Ortschaften in jeweils variierenden Trägerschaften von der Autorin und Marina Granzow angeschrieben. Die Auswahl der Kindertageseinrichtungen erfolgte zufällig. Aufgrund der lokalen Präsenz der Hochschule Osnabrück und der demzufolge intensiveren Vernetzung der Hochschule mit den Kitas vor Ort gab es eine erhöhte Bereitschaft in der Stadt Osnabrück und im Landkreis Osnabrück, sich freiwillig an der schriftlichen Befragung zu beteiligen. Dies hing u.a. auch damit zusammen, dass die Autorin mit den Fachberaterinnen, den Praxisanleiterinnen und den Kita-Leitungen der Stadt und des Landkreises Osnabrück vor der Befragung Kontakt aufnahm, um die Hauptstudie im Rahmen von Informationsveranstaltungen vorzustellen und für die Teilnahme der Kita-Mitarbeiterinnen an der Studie zu werben. Aus diesem Grund entstand ein kleiner Überhang an versendeten Fragebögen in dieser Region.

An jede ausgewählte Kindertageseinrichtung schickten die Autorin und Marina Granzow ein Paket mit sechs Fragebögen und ein an die Kita-Leitung adressiertes Anschreiben, in dem sie gebeten wurde, die Fragebögen im Team zu verteilen. Jeweils drei Fragebögen sollten Kita-Fachkräften mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung bzw. mit mehr als acht Berufsjahren ausgehändigt werden. Darüber hinaus wurde die Kita-Leitung aufgefordert, selbst einen Fragebogen auszufüllen, vorausgesetzt, sie verfügte über die geforderte Berufserfahrung. Frankierte Rückumschläge lagen den Fragebögen stets bei.

Da bei der ersten Befragungswelle der Praktikerrinnen der Rücklauf seitens der Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung wesentlich geringer war als im Forschungsantrag einkalkuliert, folgte eine Nacherhebung. Im Rahmen der Nacherhebung schickte die Autorin erneut Fragebögen an bisher noch nicht in die Untersuchung einbezogene Kindertageseinrichtungen, in denen die Kita-Leitung die Fragebögen explizit an Berufsanfängerinnen austeilen sollte.

³⁶ In Niedersachsen gibt es vier regionale Zuständigkeiten für Tageseinrichtungen und Tagespflege für Kinder. Dazu gehören die Fachdienstbezirke Braunschweig, Hannover, Lüneburg und Oldenburg.

Der Rücklauf der Fragebögen wurde anhand des aufgedruckten Codes auf dem Fragebogen von der Autorin in der dafür eingerichteten Excel-Datenbank vermerkt. Insgesamt wurden in beiden Befragungswellen an 378 von 4.687 niedersächsischen Kindertagesstätten (8,06 Prozent) Fragebögen versandt.

Anschließend wurden die Daten der Hauptstudie unter den gängigen Verfahren in das Statistikprogramm SPSS eingearbeitet, aufbereitet und bereinigt. Marina Granzow erstellte die Datenmaske in SPSS und das Codebook. Die Dateneingabe erledigten Marina Granzow und die Autorin mit der Unterstützung von zwei studentischen Hilfskräften. Von den eingegangenen 952 Fragebögen konnten nach der Datenbereinigung, die Marina Granzow durchführte, 841 für die Auswertung verwendet werden. Fragebögen mit doppelten Eingaben, ausgefüllte Fragebögen von fröhpädagogischen Fachkräften, die in anderen Bundesländern arbeiten bzw. unbeantwortete Fragebögen wurden ausgeschlossen. Im Rahmen des Promotionsvorhabens wertete die Autorin das quantitative Datenmaterial unter Berücksichtigung der nachfolgend dargelegten methodischen Vorüberlegungen selbstständig aus.

2.5 Methodische Vorüberlegungen zur Datenauswertung

Die mit den eingesetzten (Sub-)Skalen und Einzelitems erfassten Daten lassen sich in verschiedene Messebenen (Skalenniveaus) einteilen. Die Skalenniveaus sind richtungsweisend für den Einsatz statistischer Verfahren und legen fest, welchen Informationsgehalt die Variable hergibt. Je nach Skalenniveau ist es möglich, unterschiedliche empirische Sachverhalte abzubilden (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2010). In Hinblick auf die Festlegung des Skalenniveaus gibt Bortz (1989) zu bedenken, dass „die meisten der in den Sozialwissenschaften gebräuchlichen Meßinstrumente den Kriterien einer Intervallskala nicht genügen (...) [und] die für Intervallskalen geforderte Äquidistanz³⁷ der Skaleneinheiten nicht (...) gewährleistet ist“ (S. 32). So bezweifelt er, dass die Befragten die vorgegebenen Antwortformate als äquidistant ansehen (identische Abstände) und diese Abstände zwischen den Antwortmöglichkeiten bei jedem gleich ähnlich sind. Aus diesem Grund sind „Messungen in den Sozialwissenschaften (...) im allgemeinen (...) eher dem ordinalen Niveau zuzuordnen“ (Bortz, 1989, S. 32). Wie bereits in Kapitel II_2.3 dargelegt, ist im Fragebogen, der in der Studie 2 eingesetzt wurde, einzig das Item zum Berufswechsel nominalskaliert. Primär kommen vier-, fünf- und sechsstufige Likertskalen zum Einsatz. Die daraus folgenden Daten der vorliegenden Untersuchung werden entsprechend – unter Bezugnahme auf Bortz (1989) – ordinalskaliert betrachtet. Diese Annahme verbietet die Berechnung von Mittelwerten und Standardabweichungen. Stattdessen wird der Median ermittelt, der gegenüber Ausreißern robuster ist. Um den Informationsgehalt zu erhöhen und weil die Entwickler/-innen der standardisierten Messinstrumente Vorgaben zur Datenauswertung³⁸ formuliert haben, werden das arithmetische Mittel (Mittelwert)

³⁷ Äquidistanz bedeutet, „dass ein bestimmter Zahlenabstand (ein Intervall) immer den gleichen Qualitätsunterschied in der Merkmalsausprägung abbildet“ (Rasch et al., 2010, S. 11).

³⁸ Bei den vier Subskalen zur Erfassung der sozialen Ressourcen bei der Arbeit (SALSA, Rimann & Udris, 1997), bei der Skala *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* (Jerusalem & Schwarzer, 1999b), bei der Subskala *Erholungsunfähigkeit* (FABA, Richter, Rudolf & Schmidt, 1996), beim *Maslach Burnout Inventory* (MBI-

und die Standardabweichung zusätzlich zum Median als deskriptive Maße in der vorliegenden Arbeit berichtet. Dieses Vorgehen ermöglicht einen Vergleich der eigenen Untersuchungsergebnisse mit denen anderer Studien.

Aus den zuvor genannten Gründen und weil die mathematisch-statistischen Voraussetzungen (Normalverteilung) nicht erfüllt sind, wird bei der Datenauswertung in Studie 2 auf nicht-parametrische (verteilungsfreie) Tests zurückgegriffen. Zur Überprüfung auf Normalverteilung wurde der Kolmogorow-Smirnow-Test angewendet. Geprüft wurde die Normalverteilung für sämtliche Variablen (getestet wurden die in Kapitel II_2.3 beschriebenen Subskalen, Skalen sowie die beiden Einzelitems zum Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag und zum Führungsverhalten) sowohl bei der Gesamtstichprobe als auch bei den einzelnen Untersuchungsgruppen (gemeint sind die vier Erfahrungsgruppen und die zwei beruflichen Positionsgruppen). Bezugnehmend auf die *Gesamtstichprobe* ergab der Test auf Normalverteilung (mit der Signifikanzkorrektur nach Lillifors) eine Nicht-Normalverteilung auf allen in Kapitel II_2.3 aufgeführten Variablen ($p < .001$). Bei den einzelnen *Untersuchungsgruppen* liegen kaum Normalverteilungen vor.

Bei der Wahl der verteilungsfreien Tests zur Berechnung von Gruppenvergleichen (Erfahrungsgruppen, berufliche Positionsgruppen) wird der Kruskal-Wallis-Test, der mehr als zwei Gruppen hinsichtlich der Verteilung einer Variablen miteinander vergleicht, beziehungsweise der Mann-Whitney-U-Test, der auf den Vergleich von zwei Gruppen angewendet wird, herangezogen (u.a. Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2011). Zur Überprüfung von Unterschieden zwischen den vier Erfahrungsgruppen (Studierende, Fachschulabsolventinnen, Berufsanfängerinnen und langjährige Praktikerinnen) wird bei der Datenauswertung zuerst der Kruskal-Wallis-Test³⁹ durchgeführt. Wird dabei ein signifikanter Unterschied zwischen den vier Erfahrungsgruppen hinsichtlich der getesteten Variable deutlich, kann laut Eid, Gollwitzer und Schmitt (2011) anschließend für jeden Paarvergleich ein eigener Mann-Whitney-U-Test⁴⁰ (Post-Hoc-Test) durchgeführt werden. Mit den Post-Hoc-Analysen wird überprüft, *welche* der Erfahrungsgruppen sich signifikant von den anderen unterscheiden (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2011). Unterschiede zwischen den zwei beruflichen Positionsgruppen werden unter Zuhilfenahme des Mann-Whitney-U-Tests überprüft. Generell kommen der Kruskal-Wallis-Test und Mann-Whitney-U-Test zur Anwendung, wenn die zu untersuchenden Stichproben unabhängig voneinander und die Daten ordinalskaliert sind (vgl. Regionales Rechenzentrum für Niedersachsen, 2008, S. 111). Dies

D, Büssing & Perrar, 1992) sowie bei der Subskala *Psychisches Wohlbefinden* (FAHW, Wydra, 2005) gehen die Entwickler/-innen bei ihren Forschungsarbeiten von metrischen (intervallskalierten) Daten aus und beziehen sich bei ihrer Datenauswertung folglich auf die errechneten (Skalen-)Mittelwerte (arithmetisches Mittel).

³⁹ Bei der Ergebnispräsentation umfasst die Ausgabe zum Kruskal-Wallis-Test die Fallzahlen, die mittleren Rangplätze, den Chi-Quadrat verteilten Kruskal-Wallis-H-Wert χ^2 , die Anzahl der Freiheitsgrade df und die dazugehörige Irrtumswahrscheinlichkeit p . Laut Eid, Gollwitzer und Schmitt (2011) ist die Prüfgröße H approximativ χ^2 -verteilt. Der exakte Test für die Prüfgröße H soll durchgeführt werden, wenn a) der Kruskal-Wallis-Test drei Untersuchungsgruppen miteinander vergleicht und b) die Stichprobengröße bei einer der drei Untersuchungsgruppen kleiner als fünf ist (vgl. ebenda, S. 440). Dies war bei der vorliegenden Arbeit *nicht* der Fall.

⁴⁰ Bei der Ergebnispräsentation umfasst die Ausgabe zum Mann-Whitney-U-Test die Fallzahlen, die mittleren Rangplätze, die Testgröße U , die Prüfgröße z und die dazugehörige Irrtumswahrscheinlichkeit p .

ist in der vorliegenden Arbeit bei den erhobenen Daten zur psychischen Gesundheitslage frühpädagogischer Fachkräfte der Fall. Zudem darf bei den genannten Tests die „Verteilung innerhalb der Bedingungen (...) von der Normalverteilung abweichen“ (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2011, S. 440). Sofern es sich um nominalskaliert operationalisierte Merkmale handelt, werden Chi-Quadrat-Tests gerechnet. Das Signifikanzniveau (α -Fehler) wird auf fünf Prozent ($\alpha = 0,05$) festgelegt.

Zusammenhänge zwischen den untersuchten Merkmalen werden mittels bivariater Korrelationen, insbesondere mit dem Verfahren nach Spearman (Rangkorrelationskoeffizient r_s) berechnet. Untersucht werden die Zusammenhangsstrukturen für die Gesamtstichprobe. Die Rangkorrelation nach Spearman kommt zum Einsatz, sofern einer der zu untersuchenden Datensätze ordinalskaliert ist oder/und nicht normalverteilte Daten vorliegen (Field, 2005; vgl. Regionales Rechenzentrum für Niedersachsen, 2009, S. 91). Beide Voraussetzungen waren in der vorliegenden Arbeit erfüllt. Zum einen erbrachte der Test auf Normalverteilung – wie bereits weiter oben erwähnt –, dass die einbezogenen Variablen auf der Ebene der Gesamtstichprobe nicht normalverteilt sind. Zum anderen handelt es sich um ordinalskalierte Daten. Zusammenhänge werden auf einem Niveau von $p < .01$ als hoch signifikant** und von $p < .05$ als signifikant* beurteilt. Korrelationskoeffizienten (nach Pearson) von $r \pm .1$ weisen einen schwachen Zusammenhang, Werte von $r \pm .3$ weisen einen mittleren Zusammenhang und Werte von $r \pm .5$ weisen einen starken Zusammenhang nach (vgl. Field, 2005, S. 111). Der Wert des Spearman Koeffizienten kann analog zum Wertebereich des Pearson Koeffizienten interpretiert werden (vgl. Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2011).

2.6 Kommunikative Validierung der Fragebogenstudie

In diesem Kapitel wird die chronologische, schrittweise Vorgehensweise von der Planung der Expertenrunden über die Datengewinnung bis hin zur Datenauswertung einschließlich der Festlegung der Auswertungskategorien abgebildet.

2.6.1 Methodische Umsetzung

Nach Abschluss der Fragebogenstudie wurden 12 Vertretern/-innen der frühpädagogischen Praxis, Politik und Ausbildung ausgewählte Forschungsergebnisse rückgemeldet. Dieses Vorgehen dient der kommunikativen Validierung der Ergebnisse und bezieht die Beforschten nicht nur als Datenlieferanten, sondern zugleich als denkende Subjekte in den Forschungs- und Auswertungsprozess mit ein (vgl. Flick, 2014, S. 495). Es handelt sich bei der kommunikativen Validierung um ein Gütekriterium der qualitativen Forschung. Finden sich die Beforschten mit ihren Praxiserfahrungen und ihrer Meinung in den Auswertungsergebnissen und Interpretationen der Forschenden wieder, kann dies entscheidend zur Absicherung der Ergebnisse beitragen und in den weiteren Auswertungsprozess einbezogen werden (vgl. Gläser-Zikuda, 2011, S. 115f.). Diesem Verständnis zufolge ist die kommunikative Validierung impulsgebend für die hier vorliegende Forschungsarbeit.

Die Diskussion über die Ergebnisse der Fragebogenstudie fand im Rahmen von zwei moderierten Expertenrunden (Round Table) statt. Wie bei Studie 1 fungieren die Teilnehmenden am Round Table als Experten/-innen mit einem spezifischen (Erfahrungs-) Wissen, das sie in einem kommunikativen Diskussionsprozess in die Expertenrunde hineinbringen. Als Repräsentanten des beforschten Feldes vertreten sie die frühpädagogische Praxis, Politik oder Ausbildung. In ihrer Rolle als Mitarbeiter/-innen der Kindertagesstätte («feldinterne Akteure») bzw. Mitarbeiter/-innen der Fachberatung, Träger, Fachschulen und Politik («feldexterne Beobachter») können sie mit ihren Praxiserfahrungen die Untersuchungsergebnisse der Fragebogenstudie untermauern bzw. widerlegen. Auf diese Weise gewähren sie einen multiperspektivischen Einblick in die selbst erlebte oder beobachtete Erfahrungswelt der Beforschten und liefern praxisbezogene Informationen sowie Erklärungs- und Interpretationsansätze.

2.6.2 Vorgehensweise

Die Expertenrunden mit Vertreter/-innen der frühpädagogischen Praxis, Politik und Ausbildung fanden im Juni 2012 statt. Zum Round Table wurden vier Experten/-innen der frühpädagogischen Praxis und Ausbildung eingeladen, die sich bereits an der Interviewstudie (Studie 1) beteiligt hatten. Darüber hinaus kontaktierte die Autorin vier Vertreter/-innen der frühpädagogischen Praxis (z.B. Fachberaterin, Kita-Leitung). Zudem stellte Marina Granzow den Kontakt zu vier politischen Entscheidungsträgern (z.B. Trägervertreter) her. Diesen wurde am Telefon – sofern ihnen das Forschungsprojekt unbekannt war – die „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“ vorgestellt und der Ablauf des Round Table erklärt. Von den insgesamt zwölf angefragten frühpädagogischen Vertretern/-innen erklärten sich allesamt bereit, am Round Table teilzunehmen.

Der Round Table fand an beiden Terminen in einem Seminarraum der Hochschule Osnabrück statt. Angelegt waren die Diskussionsrunden auf zweieinhalb Stunden. Bei dem Round Table waren die sechs Teilnehmer/-innen der Expertengruppe 1 bzw. Expertengruppe 2, Prof. Dr. Julia Schneewind (JS), Prof. Dr. Nicole Böhmer (NB), die Autorin (KL) und Marina Granzow (MG) sowie ein externer Coach (Moderator) anwesend. Ein externer Coach wurde für die Moderation der beiden Expertenrunden engagiert, damit die Mitglieder des Forschungsprojektes an der Diskussion als Vertreterinnen der Wissenschaft teilnehmen konnten. Darüber hinaus sollten Rollenkonflikte bei den Projektmitgliedern vermieden werden.

Beide Expertenrunden verliefen nach demselben Ablaufschema: Der Begrüßung und Vorstellungsrunde folgten die Beschreibung der Erwartungen an die Experten/-innen, die Regeln zur Diskussion und die Vorstellung des Forschungsprojektes. Der Auflistung der zur Auswahl stehenden Ergebnispräsentationen folgten die Abstimmung und anschließende Power Point Präsentation der Angebote. Anschließend erfolgten die Diskussionsrunden und die Abschlussrunde. Nach 75 Minuten gab es eine 15-minütige Kaffeepause.

Den Experten/-innen wurden sechs Angebote zur Diskussion gestellt, wovon sie zwei auswählen sollten. Folgende sechs Angebote standen zur Auswahl:

- Angebot 1: »Positive Beanspruchungsfolgen«,
- Angebot 2: »Weiterbildungsbereitschaft«,
- Angebot 3: »Meinungsbild zur Akademisierung«,
- Angebot 4: »Meinungsbild zum Berufswechsel«,
- Angebot 5: »Kompetenzempfinden« und
- Angebot 6: »Negative Beanspruchungsfolgen«.

Jede Expertengruppe konnte selbst bestimmen, welche Angebote präsentiert werden sollten. Deshalb erhielt jeder Teilnehmende drei Klebepunkte, die er an die drei, ihn am meisten interessierenden Ergebnispräsentationen am Flipchart anbringen sollte. Die Summe der Punkte pro Angebot bestimmte die Rangfolge. Die beiden ersten Plätze in der Reihenfolge und damit meist bepunkteten Angebote wurden von Prof. Dr. Julia Schneewind sowie Prof. Dr. Nicole Böhmer vorgestellt. Um ein sozial erwünschtes Verhalten der Experten/-innen in der anschließenden Diskussion zu verhindern, legten die Projektmitglieder ihre Interpretationsideen *vor der Diskussion nicht* offen.

Expertengruppe 1 wählte das *Angebot 5: »Kompetenzempfinden«* und das *Angebot 1: »Positive Beanspruchungsfolgen«* (Arbeitszufriedenheit). Bei der Expertengruppe 2 standen bei der Abstimmung diese beiden Ergebnispräsentationen nicht mehr zur Auswahl. Das Projektteam entschied sich nach Abschluss der ersten Expertenrunde für diese Vorgehensweise, um vier der sechs Forschungsbereiche von den Experten/-innen validieren zu lassen. Den Experten/-innen der Gruppe 2 wurde das veränderte Vorgehen vorab offengelegt und angeboten, bei Bedarf die Ergebnisse zum Kompetenzempfinden und zur Arbeitszufriedenheit zu präsentieren. Da die Teilnehmer/-innen der Expertengruppe 2 verstärkt an den Ergebnissen interessiert waren, folgten die Ergebnispräsentationen, jedoch ohne Diskussionsrunden. Anschließend wählte die Expertengruppe 2 aus den übrigen Ergebnispräsentationen das *Angebot 6: »Negative Beanspruchungsfolgen«* und das *Angebot 2: »Weiterbildungsbereitschaft«* aus.

Für die Dissertation ist die kommunikative Validierung der Ergebnisse aus *Angebot 1: »Positive Beanspruchungsfolgen«* und *Angebot 6: »Negative Beanspruchungsfolgen«* von Bedeutung.

In Angebot 1: »Positive Beanspruchungsfolgen« wurden folgende Ergebnisse präsentiert:

- a) allgemeine Arbeitszufriedenheit nach Erfahrungsgruppen,
- b) allgemeinen Arbeitszufriedenheit nach Träger der Kita,
- c) Zufriedenheit mit der Fachschulausbildung nach Träger der Fachschule und
- d) Zufriedenheit mit der gegenwärtigen Arbeitssituation nach Träger der Kita.

Angebot 6: »Negative Beanspruchungsfolgen« enthielt folgende Ergebnisse:

- a) Ausprägung der Erholungsunfähigkeit nach Erfahrungsgruppen,
- b) Ausprägung des Burnout-Risikos nach Erfahrungsgruppen und
- c) Ausprägung der emotionalen Erschöpfung nach Erfahrungsgruppen.

Da die Expertengruppe 1 in der Diskussion unaufgefordert bzw. aus eigenem Antrieb auf die psychische Gesundheit der frühpädagogischen Fachkräfte zu sprechen kam, wurden beide Expertenrunden in die Auswertung im Rahmen der Dissertationsschrift einbezogen. Alle weiteren diskutierten Themenbereiche, die in keinem Zusammenhang mit der psychischen Gesundheitslage der frühpädagogischen Fachkräfte stehen, gingen zugunsten der kommunikativen Validierung der Hauptstudie und der Dissertation von Marina Granzow ein – nachzulesen unter Schneewind et al. (2012) und Granzow (in Bearbeitung).

Die Atmosphäre war vor, während und nach den Diskussionsrunden freundlich, offen und entspannt. Die frühpädagogischen Experten/-innen der Praxis, Politik und Ausbildung unterschieden sich hinsichtlich ihrer kritischen Meinungen, Wortbeiträge sowie positiven und negativen Berufserfahrungen, die sie in die Diskussionsrunde einbrachten. Insbesondere emotionale und provokante Äußerungen einzelner Experten/-innen verstärkten die Dynamik im Austausch- und Diskussionsprozess. Sobald sich die Experten/-innen in ihren Wortbeiträgen zu Themen äußerten, die nicht im Fokus des Forschungsinteresses standen, griff der Moderator ein und führte die Expertengruppe zurück zum Forschungsthema. Selten musste der Moderator eingreifen.

Beide Expertenrunden wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen. Die Experten/-innen waren alle mit der Aufzeichnung der Diskussionsrunde einverstanden. Nach Abschluss des Round Table suchten einige Teilnehmer/-innen das Gespräch mit den Projektmitgliedern. Jedoch brachten sie keine neuen Wortbeiträge bzw. weiteren Ausführungen zu den inhaltlichen Aspekten an, die nicht schon bereits während der aufgezeichneten Expertenrunde zur Sprache kamen. Vielmehr stellten sie Fragen zur Abschlusstagung oder verliehen der Bedeutsamkeit des Forschungsprojektes für die frühpädagogische Praxis und Forschung Nachdruck. Den interessierten Experten/-innen wurde der Ablauf der Abschlusstagung grob geschildert und versprochen, den Abschlussbericht des Forschungsprojektes in elektronischer Form zuzuschicken.

Anschließend folgte die Datenaufbereitung. Je eine digital aufgezeichnete Diskussionsrunde wurde von der Autorin bzw. von Marina Granzow vollständig transkribiert, anonymisiert und in das Datenanalyseprogramm MAXQDA eingespeist. Die Verschriftlichung des Tonbandmaterials erfolgte nach denselben Transkriptionsregeln, die bereits in Studie 1 Anwendung fanden. Die Kriterien zur Transkription wurden bereits in Kapitel II.1.3 beschrieben. Den Teilnehmenden der Expertengruppen wurden im Rahmen der Transkription Namen eines in Deutschland gelegenen Gebirges gegeben. Alle weiteren Informationen, die Rückschlüsse auf die Untersuchungsteilnehmer/-innen zulassen, wurden ausgetauscht.

Für die Dissertationsarbeit wertete die Autorin das qualitative Datenmaterial beider Expertenrunden mit der *Themenanalyse* nach Froschauer und Lueger (2003) aus, die bereits bei der Interviewauswertung in Kapitel II_1.3 ausführlich beschrieben wurde. Bei der Themenanalyse wurden jene Textstellen identifiziert, in denen die Experten/-innen Reaktionen, Erfahrungen sowie Erklärungsversuche zu den vorgestellten Forschungsergebnissen der Angebote 1 und 6 äußerten. Die Auswertung zum Angebot 1: »Positive Bean-

spruchungsfolgen« schließt nur Aussagen der Experten/-innen ein, die sich auf die allgemeine Arbeitszufriedenheit nach Erfahrungsgruppen beziehen. Daher werden ausschließlich Aussagen der Experten/-innen ausgewertet und aufgeführt, die darauf Bezug nehmen. Alle weiteren, in der vorliegenden Forschungsarbeit unberücksichtigten Aspekte, gingen in die Auswertung der Hauptstudie und Dissertation von Marina Granzow ein – nachzulesen unter Schneewind et al. (2012) und Granzow (in Bearbeitung). Die ermittelten Auswertungskategorien, die sich aus dem Datenmaterial ableiten ließen, stehen nachfolgend im Fokus.

Festlegung der Auswertungskategorien

Im Rahmen der kommunikativen Validierung entstanden die aus dem Datenmaterial eruierten Auswertungskategorien. Diese werden samt Beschreibung im Folgenden für die zwei Themenbereiche »Negative Beanspruchungsfolgen« (Tabelle 23) und »Positive Beanspruchungsfolgen« (Tabelle 24) aufgeführt.

Tabelle 23: Liste und Definition der Kategorien des Themenbereiches »Negative Beanspruchungsfolgen«

| 1. Themenbereich: »Negative Beanspruchungsfolgen« | |
|--|--|
| Themenkategorien | Definition der Themenkategorien |
| KATEGORIE: <i>Reaktionen auf die Forschungsergebnisse</i> | Umfasst gefühlsmäßige Äußerungen und Bewertungen, die sich auf die Untersuchungsergebnisse zu psychischen Beeinträchtigungsfolgen beziehen. |
| KATEGORIE: <i>Abgleich der Forschungsergebnisse mit Praxiserfahrungen</i> | Umfasst Aussagen zu selbst erlebten und beobachteten Erfahrungen der Experten/-innen aus ihrer Berufspraxis, die entweder im Widerspruch zu den Untersuchungsergebnissen stehen oder sich mit diesen decken. |
| KATEGORIE: <i>Erklärungsansätze für die Forschungsergebnisse</i> | Stellt Ursachen, Argumentationen und Begründungen in den Mittelpunkt, die die Forschungsergebnisse erläutern. |

Für die Kategorie: »Erklärungsansätze für die Forschungsergebnisse der negativen Beanspruchungsfolgen« ließen sich zehn Begründungen – Subkategorien – aus dem Datenmaterial ermitteln. Die alphabetisch sortierten Subkategorien lauten:

1. Bewältigungsstrategien
2. Diskrepanz zwischen Anforderung und Wertschätzung
3. Diskrepanz zwischen dem Positiven des Berufes und den Strukturen
4. Emotionale Dankbarkeit der Kinder
5. Fehlende Möglichkeiten für den Berufswechsel im Alter
6. Leidensfähigkeit
7. Mangelndes Kritik Äußern
8. Mangelnde Abgrenzung
9. Politische Einflussnahme
10. Teilnahmebedingungen

Tabelle 24: Liste und Definition der Kategorien des Themenbereiches »Positive Beanspruchungsfolgen«

2. Themenbereich: »Positive Beanspruchungsfolgen«

| Themenkategorien | Definition der Themenkategorien |
|--|---|
| KATEGORIE: <i>Reaktionen auf die Forschungsergebnisse</i> | Umfasst gefühlsmäßige Äußerungen und Beurteilungen in Bezug auf die Untersuchungsergebnisse zur Arbeitszufriedenheit. |
| KATEGORIE: <i>Abgleich der Forschungsergebnisse mit Praxiserfahrungen</i> | Umfasst Aussagen zu selbst erlebten und beobachteten Erfahrungen der Experten/-innen aus ihrer Berufspraxis, die im Widerspruch zu den Untersuchungsergebnissen stehen oder sich mit diesen decken. |
| KATEGORIE: <i>Erklärungsansätze für die Forschungsergebnisse</i> | Stellt Ursachen, Argumentationen und Begründungen in den Mittelpunkt, die die Forschungsergebnisse erläutern. |

Für die *Kategorie: »Erklärungsansätze für die Forschungsergebnisse der positiven Beanspruchungsfolgen«* ließen sich acht Begründungen – Subkategorien – aus dem Datenmaterial ermitteln. Die alphabetisch sortierten Subkategorien lauten:

1. Aktiver Widerstand der Praxis gegen Neuerungen
2. Bedeutung von Team/Kita-Leitung/Träger
3. Leidensfähigkeit
4. Teilnahmebedingungen
5. Unbefriedigende Berufsperspektive
6. Ursprungsmotivation
7. Verständnis von Arbeitszufriedenheit
8. Verwaltungsaufgaben

Die Darstellung der Subkategorien aus beiden Themenbereichen erfolgt im Ergebnisteil der kommunikativen Validierung, in Kapitel II_4.

3. Ergebnisse der Studien 1 und 2

Nachdem in den vergangenen Kapiteln die Methodik, Durchführung und Datenauswertung der Interviewstudie (Studie 1) und Fragebogenstudie (Studie 2) beschrieben wurden, schließt sich im Folgenden die Ergebnisdarstellung an. Dabei werden auf den nächsten Seiten die Forschungsfragen (vgl. Kapitel I_6) auf der Grundlage der empirischen Daten beantwortet. Sie untermauern das Ziel der Arbeit, die aktuelle gesundheitliche Situation der frühpädagogischen Fachkräfte in Niedersachsen zu explorieren und datenbasierte Erkenntnisse zu gewinnen. Die Reihenfolge der Präsentation der Ergebnisse orientiert sich an der Abfolge der sechs Fragenkomplexe in Kapitel I_6, die entlang des zugrunde liegenden heuristischen Forschungsmodells von Viernickel und Voss (2013) entwickelt wurden. Pro Fragenkomplex werden zuerst die Ergebnisse aus den Interviews (Studie 1) und anschließend die Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung (Studie 2) vorgestellt.

Bei der Ergebnisdarstellung zur Studie 1 werden die in den Gesprächen enthaltenen Äußerungen der Experten/-innen der Gruppen A, B und C zur Beantwortung der vier Forschungsfragen deskriptiv beschrieben. Zu beachten ist, dass bei jeder Forschungsfrage die Ergebnisse für jede der drei Expertengruppen – insofern die Experten/-innen die Frage beantwortet haben – getrennt voneinander aufgeführt werden. Häufigkeitsangaben stehen bei der Ergebnispräsentation nicht im Fokus. Die Antwortzitate sind im Anhang aufgeführt (siehe Anhang 1).

Im Rahmen der Studie 2 werden die Ergebnisse der Datenauswertung für die Gesamtstichprobe sowie die Befunde der Analysen zu Gruppenunterschieden (Erfahrungsgruppen, berufliche Positionsgruppen) präsentiert. Bei der Darstellung der Ergebnisse zu den Gruppenunterschieden werden zunächst die deskriptiven Befunde berichtet, bevor anschließend die Ergebnisse der inferenzstatistischen Vergleiche folgen. Im Sinne der Lesbarkeit wurden die Tabellen mit den Werten des Mann-Whitney-U-Tests (nur bei den Post-Hoc-Analysen) in den Anhang gesetzt (siehe Anhang 2).

3.1 Organisationsbezogene Merkmale

Als organisationsbezogene Merkmale wurden bei der theoretischen Ausarbeitung (vgl. Kapitel I_4.1) verschiedene Arbeitsbelastungen und die sozialen Ressourcen bei der Arbeit im Zusammenhang mit der (psychischen) Gesundheit von frühpädagogischen Fachkräften vorgestellt. Hierzu werden zunächst die Aussagen aus den Interviews präsentiert, die Aufschluss darüber gehen, wodurch sich die niedersächsischen Kita-Beschäftigten bei der Arbeit belastet fühlen (Studie 1: Interviews). Danach stehen die Ergebnisse zu den sozialen Ressourcen aus der schriftlichen Befragung im Betrachtungsfokus (Studie 2: Fragebogen).

3.1.1 Ergebnisse aus den Interviews

3.1.1.1 *Wodurch fühlen sich aus Sicht der Interviewten frühpädagogische Fachkräfte in der Kita-Praxis belastet?*

Offensichtlich wird, dass sowohl im Erleben der Kita-Mitarbeiterinnen und Leiterinnen als auch in der Wahrnehmung der »feldexternen Beobachter«⁴¹ eine Reihe von arbeitsbezogenen Belastungen die pädagogische Arbeit des Kita-Personals beeinträchtigt. Nachfolgend werden zuerst die Arbeitsbelastungen der frühpädagogischen Fachkräfte in Kitas aus Sicht der interviewten Kita-Mitarbeiterinnen und anschließend aus der Perspektive der Leiterinnen sowie feldexternen Experten/-innen präsentiert.

Arbeitsbelastungen aus Sicht der interviewten Kita-Mitarbeiter/-innen

Auffällig ist, dass auf die konkrete Frage nach belastenden Bedingungen im Beruf als einziger Interviewpartner der Erzieher in Ausbildung antwortete, die Arbeit in der Kita als „überhaupt nicht belastend“ zu empfinden. Anstelle von Arbeitsbelastungen berichtete er von seinem Wissensdrang und Interesse für die neue Arbeit in der Kita.

In Hinblick auf das subjektive Belastungserleben der interviewten Kita-Mitarbeiterinnen gehören Lärm und eine ungünstige Sitz- und Arbeitshöhe, wozu das Arbeiten auf dem Boden bzw. das Sitzen auf kleinen Stühlen gezählt wird, zu den körperlichen Belastungen. Nach Aussage einer interviewten Kita-Mitarbeiterin gehört die Arbeit am Boden als immanenter und unvermeidbarer Bestandteil des Berufes zur Tätigkeit in der Kita dazu, der – genauso wie das Sitzen auf kleinen Stühlen – mit zunehmendem Alter als (stärker) belastend eingeschätzt wird. Folglich stellen Rückenprobleme einen physiologischen „Schwachpunkt“ von Kita-Mitarbeiterinnen dar.

Neben den körperlichen Belastungen stellen im subjektiven Erleben der interviewten Kita-Mitarbeiter/-innen die vielen, verschiedenen und im Laufe der Jahre angewachsenen pädagogischen Anforderungen eine häufige Belastungsquelle dar. Zu schnell sitzen die frühpädagogischen Fachkräfte „zwischen den Stühlen“ unterschiedlicher Anforderungsteller. Somit fordern nicht nur die neuen Aufgaben, wie z.B. die Elternarbeit, die Dokumentation und Beobachtung sowie die Netzwerkarbeit, sondern auch die vielen Interaktionspartner/-innen (u.a. Kinder, Eltern, Träger, andere Institutionen) vom Fachpersonal einiges ab: Kita-Fachkräfte müssen sich z.B. an die (sozialen) Bedürfnisse der Elternhäuser anpassen und sich interdisziplinär austauschen. Sobald sich das Klientel in der Kita verändert, wandeln sich ebenso die Anforderungen und die Arbeit der frühpädagogischen Fachkräfte. Diese vielen, teils gleichzeitig zu erfüllenden Aufgaben in der zur Verfügung stehenden Arbeitszeit unter einen „Hut“ bekommen zu müssen, kostet Kraft und kann laut Aussage einer Kita-Mitarbeiterin zur psychischen Belastung beitragen. Erschwerend kommt hinzu, dass es den Kita-Beschäftigten in der Praxis an Freiheiten bzw. Freiräumen mangelt, um die Arbeit nach ihrem Empfinden für die Einrichtung oder die Kinder positiv zu gestalten.

⁴¹ Experten/-innen, die als Mitarbeiter/-innen der Fachberatung und Fachschulen interviewt wurden, werden als »feldexterne Beobachter« bezeichnet.

Eine besondere Stellung in Bezug auf die Belastungen nimmt das Diskrepanzerleben zwischen den beruflichen Anforderungen und der Realität in der Praxis ein. Nach Meinung der interviewten Kita-Mitarbeiter/-innen sind die zu leistenden Aufgaben, wie z.B. die Dokumentation, Reflexion, der Austausch und die individuelle Förderung der Kinder in der Praxis – unter Einhaltung des beruflichen Anspruchs – mit dem (zu) geringen Personal und fehlenden zusätzlichen Zeiten bzw. (Verfügungs-)Räumen in der Praxis schwierig zu bewältigen. Belastend ist zudem, dass – laut Aussage einer Kita-Mitarbeiterin – Fachkräfte in der Kita sowohl mit der konzeptionellen und organisatorischen Umsetzung der bildungspolitischen Vorgaben (z.B. Bildungspläne, Sprachförderprogramme) als auch mit der Kompetenzerweiterung (z.B. Arbeit mit Kinder unter drei Jahren) allein gelassen werden. In diesem Zusammenhang erweisen sich finanzielle Einsparungen der Kommunen, die zumeist laut Aussage einer Kita-Mitarbeiterin am Personal ansetzen, als höchst problematisch. Denn durch diese zusätzliche Belastung sind Kita-Mitarbeiterinnen gefordert, an vielen Stellen zu improvisieren, was die „Arbeit nicht unbedingt leichter“ macht.

Hinzu kommt der hohe und zunehmende Erwartungsdruck. In der Wahrnehmung einer Kita-Mitarbeiterin stellen neben Politik und Öffentlichkeit der Träger, die Eltern, das Team, aber auch die Kinder vielfältige Erwartungen an das Fachpersonal von Kindertagesstätten. Die Erwartungen reichen dabei vom kostenneutralen Wirtschaften, kollegialem Umgang im Team über die bestmögliche Förderung der Kinder mit und ohne Entwicklungsverzögerungen bis hin zu den Kindern selbst, die „glücklich und fröhlich ihren Tag“ in der Kita verbringen wollen. Nicht nur die Erwartungen, sondern auch die Art und Weise, wie Erwartungen an Kita-Beschäftigte herangetragen werden, kann stressen. In der Zusammenarbeit mit den Eltern geriet eine Kita-Mitarbeiterin bereits häufiger an ihre Grenzen, da Eltern „sehr nachdrücklich“ und geballt Erwartungen äußerten – erstens unter Zuhilfenahme verbaler Mittel, welche die Kita-Beschäftigte in ihrer beruflichen Rolle nicht verwenden darf, und zweitens in unpassenden Situationen.

Als besonders deprimierend empfand eine andere Kita-Mitarbeiterin, dass es bei der Entscheidung für oder gegen den Erhalt ihrer Kita letzten Endes nicht auf die jahrelangen, guten Arbeitsleistungen des Teams oder die Zufriedenheit der Eltern mit der Einrichtung ankam, sondern dass dazu bautechnische Gründe zählten. Sehr verärgert war die interviewte Kita-Mitarbeiterin darüber, dass in solch einer prekären Situation „jeder gegen einen [das Kita-Personal] arbeitet“ und die Einrichtung weder vom Träger noch von der Kommune Anerkennung oder Unterstützung erhielt.

Verständnisvoll und zugleich kritisch äußerte sich ein anderer Kita-Mitarbeiter in Hinblick auf die in der Praxis gelebten pädagogischen Überzeugungen. Belastend war für ihn, dass er die Auffassung von pädagogischer Arbeit sowie „eingeschliffene Mechanismen“ der langjährig berufserfahrenen Kolleginnen in seiner Zeit als Praktikant zu stark übernahm. Einerseits eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung an der Universität zu absolvieren und sich andererseits als Novize in der Praxis in den hiesigen Strukturen einzufügen, führte seiner Aussage nach zu einem (belastenden) Zwiespalt.

Arbeitsbelastungen der Kita-Beschäftigten aus Sicht der interviewten Leiterinnen

Aus Sicht der interviewten Leiterinnen gehört die Mehrfachbelastung der frühpädagogischen Fachkräfte in den Kindertagesstätten zu den arbeitsbezogenen Belastungen. Eine Leiterin berichtete, dass die Menge der Anforderungen im Vergleich zu früherer Zeit die gesamte pädagogische Arbeit viel komplexer und anspruchsvoller macht. Nach Meinung der anderen Leiterin gleicht mittlerweile die Organisation der zeitlichen Abläufe in den Einrichtungen einer „Logistik“. Den vorgegebenen Zeitplan schaffen zu müssen – dies erzeugt Zeitdruck und fordert den Mitarbeiterinnen einiges ab: Sie müssen sich schnell umstellen, „auf Neues einlassen“ und bei der Arbeit permanent als Person präsent sein. Eine zusätzliche Belastung der Kita-Fachkräfte besteht darin, von der Arbeit mit dem Kind von jetzt auf gleich zur Elternarbeit und -beratung zu wechseln. Erschwerend kommt hinzu, dass den Kita-Beschäftigten laut Aussage der Leiterin trotz Pausen bei der Arbeit „keine Minute des Rückzugs“ zur Verfügung steht. Darüber hinaus berichtete die Leiterin von der Belastung durch die Arbeit mit (verhaltens-)auffälligen Kindern, durch die Unruhe in den Gruppen entsteht und welche die Kita-Mitarbeiterinnen an ihre Grenzen bringen.

Eine Leiterin äußerte sich in dem Interview kritisch über die umfangreiche Arbeit mit den Eltern. Belastend sei ihrer Meinung nach, dass im Arbeitsumfang des Kita-Personals die Stärkung der Eltern in ihren Persönlichkeiten, wofür Gesprächstermine, teilweise Hausbesuche, mittlerweile nötig sind, in keiner Art und Weise berücksichtigt wird. Nicht nur bei der Elternarbeit fällt die Diskrepanz zwischen den Anforderungen und der gegenwärtigen Realität auf. Laut Aussage der Leiterin stellt die Einarbeitung in den Umgang mit dem PC, um Portfolios erstellen und die berufliche Anforderung erfüllen zu können, besonders für die älteren Kolleginnen in ihrer Einrichtung einen großen Aufwand dar und löst Druck aus.

In Hinblick auf den Erwartungsdruck von außen ist laut Aussage einer interviewten Leiterin das knappe Zeitbudget der Eltern daran schuld, dass diese gestresster und darauf angewiesen sind, dass ihr Kind „nach Plan funktioniert“. Dies erzeugt ihrer Meinung nach bei den Kita-Fachkräften „einen ganz hohen Druck“, für die Erfüllung dieser Erwartung der Eltern zuständig zu sein.

Arbeitsbelastungen der Kita-Beschäftigten aus Sicht der interviewten feldexternen Experten/-innen

In Hinblick auf die arbeitsbezogenen Belastungen von Kita-Fachkräften führten die feldexternen Experten/-innen die „unheimlich“ zahlreichen neuen Anforderungen unterschiedlichster Art als Belastungsquelle in den Gesprächen an. Hinzu kommen laut Aussage der Fachschullehrerin die gesellschaftlichen Anforderungen, die auf der Vorstellung basieren, „aus jedem Menschen alles machen“ zu können. In Hinblick auf diese Anforderungsmenge erlebt die Fachberaterin in der Praxis eine Überforderung.

Die Diskrepanz zwischen Anforderungen und Realität zeichnet sich laut Aussage der Fachschullehrerin darin aus, dass „seltsame“ und sehr unterschiedliche Übertragungen der Bildungs- und Orientierungspläne in der Praxis vorgenommen werden. So scheint ihrer Ansicht nach, der Transformationsprozess eine Schwierigkeit zu sein. Darüber hinaus verhindern zu große Gruppen und der Personalschlüssel, Kinder „mit dem Bewusst-

sein des individuellen Zugangs“ adäquat zu fördern. Um die weiteren Aufgaben, wie z.B. Beobachtungen, die intensive Elternarbeit und den Austausch mit Ärzten/-innen leisten zu können, sind laut Aussage der Experten/-innen (mehr) Verfügungs- und Vorbereitungszeiten, aber auch eine passende Gruppengröße nötig. Grundsätzlich liegt aus Sicht des Fachschulleiters und der Fachschullehrerin das Hauptproblem darin, dass sich vor allem die (strukturellen) Rahmenbedingungen nicht mit den veränderten Ansprüchen und inhaltlichen Weiterentwicklungen in der Frühpädagogik wandeln, was zur Überforderung und Belastung in der Praxis führt.

Hinzu kommen nach Meinung der Fachberaterin die immer höheren Ansprüche der Eltern an die Kita-Beschäftigten, zu denen z.B. die gute Gestaltung des Übergangs zur Schule gehört.

Grundsätzlich fällt auf, dass die interviewten Kita-Mitarbeiter/-innen die meisten Belastungsfaktoren aufzählten. Zu den Belastungsfaktoren, von denen alle drei Expertengruppen berichteten, gehören die Anforderungsmenge und -vielfalt, der Erwartungsdruck von außen sowie die Diskrepanz zwischen den pädagogischen Anforderungen und der Realität in der Praxis. Dies führt zu der Annahme, dass bereits sowohl im frühpädagogischen Arbeitsbereich als auch im Ausbildungsbereich Wissen um das Ausmaß beruflicher Belastungsfaktoren in der Kita-Praxis besteht.

3.1.2 Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung

Im Rahmen der organisationsbezogenen Merkmale werden nachfolgend die Ergebnisse zu den sozialen Ressourcen bei der Arbeit aufgeführt. Bei der Betrachtung der Ergebnisse ist wichtig zu beachten, dass diejenigen Fachkräfte, die zum Zeitpunkt der Befragung als Kita-Leitung (freigestellt oder nicht-freigestellt) – d.h. als Vorgesetzte – arbeiteten, gebeten wurden die Fragen der Subskalen *Soziale Unterstützung durch Vorgesetzte* und *Mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten* zu überspringen. Daher sind bei diesen Subskalen keine Unterschiedstestungen für die beruflichen Positionsgruppen (Gruppenfachkräfte versus Leitungskräfte) möglich.

3.1.2.1 Wie schätzen die befragten Fachkräfte die soziale Unterstützung durch die Kita-Leitung ein?

Udris und Rimann (1999) erzielten mit der Subskala *Soziale Unterstützung durch Vorgesetzte* (SUV) ein Cronbach's Alpha von .90, welches sich mit dem errechneten Alpha-Wert von .902 der hier vorliegenden Untersuchung nahezu deckt (vgl. Udris & Rimann, 1999, S. 412). Der Median von 4,00 und der Mittelwert, der hier bei 3,99 liegt, verweisen auf die hohe Zustimmung des befragten Fachpersonals mit der erlebten sozialen Unterstützung durch die Kita-Leitung (Tabelle 25). Die mittlere Antwort der hier befragten Stichprobe entspricht unter Bezugnahme auf die vorab festgelegte Codierung am ehesten der Antwortkategorie *ziemlich*⁴². Zu der sozialen Unterstützung durch die Leitung zählen das

⁴² Udris und Rimann (1999) werten die Subskalen zu den sozialen Ressourcen bei der Arbeit anhand der Mittelwerte aus und ziehen die entsprechenden Antwortformate der Subskalen als Maß zur Bestimmung der

Zuhören bei Problemen, das aktive Helfen und insbesondere, der Verlass aufeinander bei Arbeitsproblemen (Tabelle 26). Im Vergleich dazu, zeigte die mit dieser Subskala befragte Referenzstichprobe im Dienstleistungsbereich einen geringeren Mittelwert, der bei 3,38 (SD = 1,02) lag (vgl. Udris & Rimann, 1999, S. 412).

Tabelle 25: Skalenkennwerte der Subskala Soziale Unterstützung durch Vorgesetzte

| Soziale Unterstützung durch die Vorgesetzte ⁴³ | Gültige N | Cronbach's α | Med | M (SD) | Mod | Min | Max |
|---|-----------|---------------------|------|-------------|------|------|------|
| | 566 | .902 | 4,00 | 3,99 (.861) | 5,00 | 1,00 | 5,00 |

Tabelle 26: Itemkennwerte der Subskala Soziale Unterstützung durch Vorgesetzte (vgl. Rimann & Udris, 1997)

| Item | Gültige N | Med | M (SD) | Mod | Trennschärfe |
|--|-----------|------|-------------|-----|--------------|
| 1. Wie sehr können Sie sich auf die folgenden Personen verlassen, wenn in der Arbeit Probleme auftauchen? a) Kita-Leitung | 573 | 4,00 | 4,11 (.934) | 5 | ,816 |
| 2. Wie sehr sind die Personen bereit, Ihre Probleme in der Arbeit anzuhören? a) Kita-Leitung | 575 | 4,00 | 4,07 (.920) | 5 | ,802 |
| 3. Wie sehr unterstützen diese Personen Sie aktiv, sodass Sie es in der Arbeit leichter haben? a) Kita-Leitung | 569 | 4,00 | 3,82 (.969) | 4 | ,799 |

Anmerkung: Antwortformat von 1 = gar nicht bis 5 = völlig.

Unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen in Hinblick auf die soziale Unterstützung durch die Kita-Leitung?

Ein genaues Bild liefert die Tabelle 27, in der zum einen der Median und Mittelwert für jede Erfahrungsgruppe hinsichtlich der Einschätzung der sozialen Unterstützung durch die Kita-Leitung und zum anderen die Ergebnisse der inferenzstatistischen Vergleiche aufgeführt sind. Daraus geht hervor, dass sich die Fachschulabsolventinnen, Berufseinsteigerinnen und langjährig berufserfahrenen Fachkräfte durch die Leitung sozial mehr unterstützt fühlen als die Studierenden. Die mittlere Antwort der Studierenden korrespondiert am ehesten mit der Antwortkategorie *einigermaßen*. Bei den anderen drei Erfahrungs-

Ausprägung heran. Sie geben jedoch keine Hinweise, wie die Ergebnisse zu interpretieren sind. Vielmehr nutzen sie die Subskalen für Gruppenvergleiche. Bezugnehmend auf Udris und Rimann (1999) werden in der vorliegenden Arbeit die Mittelwerte angegeben und unter Bezugnahme auf das fünfstellige Antwortformat interpretiert. Dieses Vorgehen gilt für alle vier Subskalen: Soziale Unterstützung durch Vorgesetzte, Mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten, Soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen und Positives Sozialklima (SALSA, Udris & Rimann, 1999).

⁴³ Der Kolmogorow-Smirnow-Test wurde zur Prüfung auf Normalverteilung angewendet. Demnach ist die Gesamtstichprobe hinsichtlich der Subskala *Soziale Unterstützung durch Vorgesetzte* nicht normalverteilt ($p < .001$).

gruppen entspricht die durchschnittliche Antwort hinsichtlich der Einschätzung der sozialen Unterstützung durch die Kita-Leitung der Antwortkategorie *ziemlich*.

Der anschließend durchgeführten inferenzstatistischen Analyse mit dem Kruskal-Wallis-Test zufolge existieren hinsichtlich der sozialen Unterstützung durch die Kita-Leitung signifikante Unterschiede zwischen den Erfahrungsgruppen ($\chi^2 = 9.437$, $df = 3$, $p = .024$) (Tabelle 27). Um herauszufinden, welche Erfahrungsgruppen sich voneinander unterscheiden, wurden Paarvergleiche mit dem Mann-Whitney-U-Test (Post-Hoc-Tests) durchgeführt. Deutlich wird, dass sich die Studierenden in Bezug auf die soziale Unterstützung durch die Leitung signifikant von den Fachschulabsolventinnen ($U = 904$, $p = .027$), den Berufseinsteigerinnen ($U = 252$, $p = .020$) und den mehr als acht Jahre berufstätigen Fachkräften ($U = 817$, $p = .010$) unterscheiden. Keine signifikanten Unterschiede bestehen zwischen den Fachschulabsolventinnen und Berufseinsteigerinnen ($U = 8003.5$, $p = .312$), den Fachschulabsolventinnen und langjährig berufserfahrenen Fachkräften ($U = 26267.5$, $p = .067$) sowie den Berufseinsteigerinnen und langjährig berufserfahrenen Fachkräften ($U = 8496$, $p = .787$) (siehe Anhang 2, Tabelle A3 bis Tabelle A8).

Tabelle 27: Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Vorgesetzte getrennt für die vier Erfahrungsgruppen

| Erfahrungsgruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Kruskal-Wallis-Test | | | |
|---|-----------|------|-------------|---------------------|----------|----|------|
| | | | | Mittlerer Rang | χ^2 | df | p |
| SUV Studentinnen der Frühpädagogik | 12 | 3,33 | 3,36 (.937) | 170,92 | | | |
| Fachschulabsolventinnen | 241 | 4,00 | 3,96 (.815) | 271,45 | | | |
| Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 72 | 4,00 | 4,02 (.906) | 292,84 | | | |
| Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 241 | 4,33 | 4,06 (.879) | 298,36 | | | |
| Gesamt | 566 | | | | 9.437 | 3 | .024 |

3.1.2.2 Wie schätzen die befragten Fachkräfte die soziale Unterstützung durch die Kolleginnen bei der Arbeit ein?

Für die Subskala *Soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen* (SUA) ermittelten Udris und Rimann (1999) einen Alpha-Wert von .87, der erneut durch das in dieser Untersuchung errechnete Cronbach's Alpha von .873 bestätigt werden kann (vgl. Udris & Rimann, 1999, S. 412). Der Median von 4,33 und Mittelwert von 4,18 verweisen unter Bezugnahme auf die vorab festgelegte Codierung auf eine hohe Zustimmung mit der erlebten sozialen Unterstützung durch die Arbeitskolleginnen (Tabelle 28). Die mittlere Antwort der hier befragten Stichprobe entspricht am ehesten der Antwortkategorie *ziemlich*. Die Itemkennwerte der Subskala sind in Tabelle 29 aufgeführt. Die Referenzstichprobe aus

dem Dienstleistungssektor zeigte einen vergleichsweise geringeren Mittelwert, der bei 3,46 (SD = ,83) lag (vgl. Udris & Rimann, 1999, S. 412).

Tabelle 28: Skalenkennwerte der Subskala Soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen

| Soziale Unterstützung durch | Gültige N | Cronbach`s α | Med | M (SD) | Mod | Min | Max |
|----------------------------------|-----------|--------------|------|-------------|------|------|------|
| Arbeitskolleginnen ⁴⁴ | 757 | .873 | 4,33 | 4,18 (,706) | 4,00 | 1,00 | 5,00 |

Tabelle 29: Itemkennwerte der Subskala Soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen (vgl. Rimann & Udris, 1997)

| Item | Gültige N | Med | M (SD) | Mod | Trennschärfe |
|---|-----------|------|-------------|-----|--------------|
| 1. Wie sehr können Sie sich auf die folgenden Personen verlassen, wenn in der Arbeit Probleme auftauchen? b) Kolleginnen | 772 | 4,00 | 4,26 (,754) | 4 | ,753 |
| 2. Wie sehr sind die Personen bereit, Ihre Probleme in der Arbeit anzuhören? b) Kolleginnen | 768 | 4,00 | 4,20 (,784) | 4 | ,750 |
| 3. Wie sehr unterstützen diese Personen Sie aktiv, sodass Sie es in der Arbeit leichter haben? b) Kolleginnen | 776 | 4,00 | 4,09 (,829) | 4 | ,770 |

Anmerkung: Antwortformat von 1 = gar nicht bis 5 = völlig.

Unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen in Hinblick auf die soziale Unterstützung durch die Kolleginnen bei der Arbeit?

Die Detailauswertung in Tabelle 30 verdeutlicht, dass sich die Studierenden, Fachschulabsolventinnen und Berufseinsteigerinnen durch die Arbeitskolleginnen sozial unterstützter fühlen als die langjährig berufserfahrenen Fachkräfte. Dennoch korrespondiert die mittlere Antwort der vier Erfahrungsgruppen hinsichtlich der Einschätzung der sozialen Unterstützung durch die Arbeitskolleginnen am ehesten mit der Antwortkategorie *ziemlich*.

Der anschließend durchgeführten inferenzstatistischen Analyse mit dem Kruskal-Wallis-Test zufolge existieren signifikante Unterschiede zwischen den Erfahrungsgruppen hinsichtlich der sozialen Unterstützung durch die Kolleginnen bei der Arbeit ($\chi^2 = 17.048$, $df = 3$, $p = .001$) (Tabelle 30). Spezifischere Aussagen über die Unterschiede zwischen einzelnen Erfahrungsgruppen erfordern eine Post-Hoc-Analyse (Paarvergleiche mit dem Mann-Whitney-U-Test). Diese zeigt, dass sich die mehr als acht Jahre berufstätigen Fachkräfte signifikant von den Fachschulabsolventinnen ($U = 46755$, $p = .001$) und den Berufseinsteigerinnen unterscheiden ($U = 9801$, $p = .001$). Zwischen den Studierenden und Fachschulabsolventinnen ($U = 2727$, $p = .802$), den Studierenden und Berufseinsteigerinnen ($U = 607.5$, $p = .582$), den Studierenden und langjährig berufserfahrenen Fach-

⁴⁴ Der Kolmogorow-Smirnow-Test wurde zur Prüfung auf Normalverteilung angewendet. Demnach ist die Gesamtstichprobe hinsichtlich der Subskala *Soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen* nicht normalverteilt ($p < .001$).

kräften ($U = 2224$, $p = .158$) sowie den Fachschulabsolventinnen und Berufsanfängerinnen ($U = 11908$, $p = .213$) gibt es keine signifikanten Unterschiede aufzuzeigen (siehe Anhang 2, Tabelle A9 bis Tabelle A14).

Tabelle 30: Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen getrennt für die vier Erfahrungsgruppen

| Erfahrungsgruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Kruskal-Wallis-Test | | | |
|---|-----------|------|-------------|---------------------|----------|----|------|
| | | | | Mittlerer Rang | χ^2 | df | p |
| SUA Studentinnen der Frühpädagogik | 17 | 4,33 | 4,29 (.644) | 414,32 | | | |
| Fachschulabsolventinnen | 335 | 4,33 | 4,23 (.732) | 399,18 | | | |
| Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 78 | 4,67 | 4,32 (.713) | 432,39 | | | |
| Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 327 | 4,00 | 4,09 (.673) | 343,76 | | | |
| Gesamt | 757 | | | | 17.048 | 3 | .001 |

Unterscheiden sich die Gruppenfach- und Leitungskräfte in Hinblick auf die soziale Unterstützung durch die Kolleginnen bei der Arbeit?

Aus der Tabelle 31 kann abgelesen werden, dass sich die befragten Leitungskräfte im Vergleich zu den Gruppenfachkräften weniger, aber dennoch von ihren Arbeitskolleginnen in der Kita sozial unterstützt fühlen. Die mittlere Antwort der befragten Gruppenfach- und Leitungskräfte korrespondiert am ehesten mit der Antwortkategorie *ziemlich*.

Der anschließend durchgeführte inferenzstatistische Vergleich mit dem Mann-Whitney-U-Test verdeutlicht, dass sich die Leitungskräfte signifikant von den Gruppenfachkräften hinsichtlich der sozialen Unterstützung durch die Arbeitskolleginnen unterscheiden ($U = 19893.5$, $p = .024$) (Tabelle 31).

Tabelle 31: Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen getrennt für die zwei beruflichen Positiongruppen

| Berufliche Positiongruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Mann-Whitney-Test | | | |
|----------------------------|-----------|------|-------------|-------------------|-----------|--------|------|
| | | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| SUA Leitungskräfte | 82 | 4,00 | 4,09 (.592) | 284,10 | | | |
| Gruppenfachkräfte | 572 | 4,33 | 4,21 (.716) | 333,72 | | | |
| Gesamt | 654 | | | | 19893.500 | -2.265 | .024 |

3.1.2.3 Wie beurteilen die befragten Fachkräfte das Sozialklima in der Kita?

Für die Subskala *Positives Sozialklima* (PS) wurde ein Cronbach's Alpha von .760 errechnet, welches über dem, der von Udris und Rimann (1999) mit dieser Subskala befragten Stichprobe aus dem Dienstleistungsbereich ($\alpha = .72$) liegt (vgl. Udris & Rimann, 1999, S. 412). Die Bewertung des Sozialklimas in den Kitas fällt in der hier untersuchten Stichprobe positiv aus. Bei den befragten fröhpädagogischen Fachkräften herrscht im Durchschnitt ein positives, förderliches Klima im Team, worauf der Mittelwert und Modus von 4,00 hinweisen. Die mittlere Antwort der hier befragten Stichprobe korrespondiert am ehesten mit der Antwortkategorie *oft/trifft eher zu* (Tabelle 32). Der Umgang im Team zeichnet sich vor allem durch Freundlichkeit, gegenseitiges Interesse und Kooperation aus, wobei die Einschätzung der Höhe des gegenseitigen Vertrauens im Team vergleichsweise geringer ausfällt und stärker variiert (Tabelle 33). Im Vergleich zeigte die Stichprobe aus dem Dienstleistungssektor einen geringeren Mittelwert, der bei 3,46 (SD = ,72) lag (vgl. Udris & Rimann, 1999, S. 412).

Tabelle 32: Skalenkennwerte der Subskala Positives Sozialklima

| Positives Sozialklima ⁴⁵ | Gültige | Cronbach's | Med | M (SD) | Mod | Min | Max |
|-------------------------------------|---------|------------|------|-------------|------|------|------|
| | N | | | | | | |
| | 762 | .760 | 4,00 | 4,00 (.685) | 4,00 | 1,25 | 5,00 |

Tabelle 33: Itemkennwerte der Subskala Positives Sozialklima (vgl. Rimann & Udris, 1997)

| Item | Gültige | Med | M (SD) | Mod | Trennschärfe |
|---|---------|------|--------------|-----|--------------|
| | N | | | | |
| 1. Das gegenseitige Vertrauen ist bei uns so groß, dass wir offen über alles, auch ganz persönliche Sachen, reden können. | 780 | 4,00 | 3,48 (1,113) | 4 | ,428 |
| 2. Meine Kolleginnen, mit denen ich zusammenarbeite, sind freundlich. | 779 | 5,00 | 4,37 (.749) | 5 | ,640 |
| 3. Meine Kolleginnen, mit denen ich zusammenarbeite, helfen mir bei der Erledigung der Aufgaben. | 783 | 4,00 | 4,08 (.825) | 4 | ,605 |
| 4. Meine Kolleginnen, mit denen ich zusammenarbeite, interessieren sich für mich persönlich. | 788 | 4,00 | 4,07 (.870) | 4 | ,640 |

Anmerkung: Antwortformat von 1 = fast nie/trifft überhaupt nicht zu bis 5 = fast immer/trifft völlig zu.

Unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen in Hinblick auf das positive Sozialklima?

Ein genaues Bild liefert die detaillierte Auswertung in Tabelle 34. Daraus geht hervor, dass in den Einrichtungen der befragten Erfahrungsgruppen im Durchschnitt eine positive Atmosphäre im Team herrscht. Die mittlere Antwort der Studierenden, Fachschulabsolventinnen, Berufseinsteigerinnen und langjährig Berufserfahrenen hinsichtlich der Einschätzung des positiven Sozialklimas in den Einrichtungen entspricht am ehesten der Antwortkategorie *oft/trifft eher zu*.

⁴⁵ Der Kolmogorow-Smirnow-Test wurde zur Prüfung auf Normalverteilung angewendet. Demnach ist die Gesamtstichprobe hinsichtlich der Subskala *Positives Sozialklima* nicht normalverteilt ($p < .001$).

Die anschließend durchgeführte inferenzstatistische Analyse mit dem Kruskal-Wallis-Test führt zu dem Ergebnis, dass zwischen den Erfahrungsgruppen hinsichtlich des positiven Sozialklimas keine signifikanten Unterschiede existieren ($\chi^2 = 7.159$, $df = 3$, $p = .067$) (Tabelle 34).

Tabelle 34: Das wahrgenommene positive Sozialklima getrennt für die vier Erfahrungsgruppen

| Erfahrungsgruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Kruskal-Wallis-Test | | | |
|---|-----------|------|-------------|---------------------|----------|----|------|
| | | | | Mittlerer Rang | χ^2 | df | p |
| PS Studentinnen der Frühpädagogik | 16 | 4,00 | 4,03 (.531) | 369,06 | | | |
| Fachschulabsolventinnen | 337 | 4,00 | 3,94 (.681) | 358,83 | | | |
| Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 77 | 4,25 | 4,07 (.771) | 413,77 | | | |
| Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 332 | 4,00 | 4,06 (.673) | 397,62 | | | |
| Gesamt | 762 | | | | 7.159 | 3 | .067 |

Unterscheiden sich die Gruppenfach- und Leitungskräften in Hinblick auf das positive Sozialklima?

Die Detailauswertung in Tabelle 35 verdeutlicht, dass bei den befragten Gruppenfach- und Leitungskräften im Durchschnitt eine positive Atmosphäre im Team herrscht. Die mittlere Antwort der Gruppenfach- und Leitungskräfte korrespondiert am ehesten mit der Antwortkategorie *oft/trifft eher zu*.

Das Ergebnis des anschließend durchgeführten inferenzstatistischen Vergleichs mit dem Mann-Whitney-U-Test zeigt, dass zwischen den Gruppenfach- und Leitungskräften hinsichtlich des positiven Sozialklimas in den Kitas kein signifikanter Unterschied existiert ($U = 22924.5$, $p = .392$) (Tabelle 35).

Tabelle 35: Das wahrgenommene positive Sozialklima getrennt für die zwei beruflichen Positionsguppen

| Berufliche Positionsguppen | Gültige N | Med | M (SD) | Mann-Whitney-Test | | | |
|----------------------------|-----------|------|-------------|-------------------|-----------|-------|------|
| | | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| PS Leitungskräfte | 84 | 4,00 | 4,11 (.622) | 348,59 | | | |
| Gruppenfachkräfte | 579 | 4,00 | 4,01 (.694) | 329,59 | | | |
| Gesamt | 663 | | | | 22924.500 | -.855 | .392 |

3.1.2.4 Wie schätzen die befragten Fachkräfte das Vorgesetztenverhalten ihrer Kita-Leitung ein?

Für die Subskala *Mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten* (MV) wurde ein Alpha-Wert von .893 errechnet, der über dem von Udris und Rimann (1999) ermittelten Cronbach's Alpha von .80 liegt (vgl. Udris & Rimann, 1999, S. 412). Auch die Fragen zum Vorgesetztenverhalten der Kita-Leitung wurden von der hier befragten Stichprobe positiv beantwortet. Der Median von 3,80 und der Mittelwert von 3,73 verweisen auf eine hohe Zustimmung (Tabelle 36): Die mittlere Antwort der hier befragten Stichprobe korrespondiert primär mit der Antwortkategorie *oft/trifft eher zu*, wobei die von der Kita-Leitung erhaltenen Leistungsrückmeldungen und Hilfen bei der Erledigung von Aufgaben in der Wahrnehmung der befragten Fachkräfte stärker variieren (Tabelle 37). Die mit der Subskala befragte Vergleichsstichprobe im Dienstleistungssektor wies einen geringeren Mittelwert auf, der bei 3,46 (SD = ,94) lag (vgl. Udris & Rimann, 1999, S. 412).

Tabelle 36: Skalenkennwerte der Subskala Mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten

| Mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten ⁴⁶ | Gültige N | Cronbach's α | Med | M (SD) | Mod | Min | Max |
|---|-----------|---------------------|------|-------------|------|------|------|
| | 564 | .893 | 3,80 | 3,73 (.803) | 4,00 | 1,00 | 5,00 |

Tabelle 37: Itemkennwerte der Subskala Mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten (vgl. Rimann & Udris, 1997)

| Item | Gültige N | Med | M (SD) | Mod | Trennschärfe |
|---|-----------|------|--------------|-----|--------------|
| 1. Die Kita-Leitung lässt mich wissen, wie gut ich meine Arbeit getan habe. | 579 | 3,00 | 3,43 (1,020) | 4 | ,734 |
| 2. Die Kita-Leitung hilft mir bei der Erledigung der Aufgaben. | 577 | 3,00 | 3,18 (1,005) | 3 | ,685 |
| 3. Die Kita-Leitung ist daran interessiert, dass es ihren Kolleginnen gut geht. | 577 | 4,00 | 4,01 (.934) | 4 | ,772 |
| 4. Ich habe leicht Zugang zur Kita-Leitung. | 575 | 4,00 | 4,02 (.945) | 4 | ,732 |
| 5. Die Kita-Leitung schenkt dem, was ich sage, Beachtung. | 577 | 4,00 | 4,04 (.871) | 4 | ,783 |

Anmerkung: Antwortformat von 1 = fast nie/trifft überhaupt nicht zu bis 5 = fast immer/trifft völlig zu.

Unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen in Hinblick auf das mitarbeiterorientierte Vorgesetztenverhalten?

Ein genaues Bild liefert die Tabelle 38, in der zum einen der Median und Mittelwert für jede Erfahrungsgruppe hinsichtlich der Einschätzung des mitarbeiterorientierten Vorgesetztenverhaltens und zum anderen die Ergebnisse der inferenzstatistischen Vergleiche aufgeführt sind. Daraus geht hervor, dass die durchschnittliche Antwort der Fachschulabsolventinnen, Berufseinsteigerinnen und berufserfahrenen Fachkräfte hinsichtlich des mitarbeiterorientierten Vorgesetztenverhaltens am ehesten mit der Antwortalternative

⁴⁶ Der Kolmogorow-Smirnow-Test wurde zur Prüfung auf Normalverteilung angewendet. Demnach ist die Gesamtstichprobe hinsichtlich der Subskala *Mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten* nicht normalverteilt ($p < .001$).

oft/trifft eher zu korrespondiert. Bei den Studierenden entspricht die mittlere Antwort der Antwortmöglichkeit *manchmal/teils-teils*.

Der anschließend durchgeführte inferenzstatistische Vergleich mit dem Kruskal-Wallis-Test zeigt, dass zwischen den Erfahrungsgruppen hinsichtlich des mitarbeiterorientierten Vorgesetztenverhaltens keine signifikanten Unterschiede existieren ($\chi^2 = 6.355$, $df = 3$, $p = .096$) (Tabelle 38).

Tabelle 38: Das wahrgenommene mitarbeiterorientierte Vorgesetztenverhalten getrennt für die vier Erfahrungsgruppen

| Erfahrungsgruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Kruskal-Wallis-Test | | | |
|---|-----------|------|--------------|---------------------|----------|----|------|
| | | | | Mittlerer Rang | χ^2 | df | p |
| MV Studentinnen der Frühpädagogik | 12 | 3,20 | 3,08 (1,060) | 169,25 | | | |
| Fachschulabsolventinnen | 232 | 3,80 | 3,76 (,730) | 283,40 | | | |
| Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 75 | 3,80 | 3,78 (,884) | 295,83 | | | |
| Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 245 | 3,80 | 3,74 (,823) | 283,11 | | | |
| Gesamt | 564 | | | | 6.355 | 3 | .096 |

3.1.2.5 Sehen sich die befragten Kita-Leitungen selbst in der Lage ihr Team zu führen?

Nachdem beschrieben wurde, wie die befragten frühpädagogischen Fachkräfte das Vorgesetztenverhalten ihrer Kita-Leitungen beurteilen, interessiert nun, wie sich die Kita-Leitungen der hier untersuchten Stichprobe in Hinblick auf ihr Führungsverhalten selbst einschätzen. Auf diese Weise kann das Verhalten der Leitungskräfte gegenüber ihren Mitarbeiterinnen aus zwei Blickwinkeln – aus Sicht der Mitarbeiterinnen sowie der Leiterinnen selbst – betrachtet werden. Der Aussage „*Ich bin in der Lage mein Team zu führen.*“ stimmten 42 Leitungskräfte *eher* und weitere 42 *voll* zu. Lediglich drei Leiterinnen sehen sich *kaum* in der Lage, ihr Kita-Team zu führen. Keine einzige Leitungskraft hat die Antwortalternative *ich stimme dem nicht zu* gewählt, um die Aussage „*Ich bin in der Lage mein Team zu führen.*“ einzuschätzen. Die mittlere Antwort der befragten Kita-Leitungen hinsichtlich der Beurteilung ihres Führungsverhaltens stimmt ehesten mit der Antwortmöglichkeit *ich stimme dem eher zu* überein (Tabelle 39).

Tabelle 39: Itemkennwerte des Einzelitems Führungsverhalten und Häufigkeitsverteilung

| Führungsverhalten ⁴⁷ | Gültige N | Med | M (SD) | Mod | Min | Max |
|---------------------------------|--------------|------|-------------|-----------------|-----|-----|
| | 87 | 3,00 | 3,45 (,566) | 3 ⁴⁸ | 2 | 4 |

Anmerkung: Antwortformat von 1 = ich stimme dem nicht zu bis 4 = ich stimme dem voll zu.

| Ich bin in der Lage mein Team zu führen. <i>Ich stimme dem ... zu.</i> | Gültige N | ... nicht | ... kaum | ... eher | ... voll |
|--|--------------|-----------|----------|----------|----------|
| | 87 | 0 | 3 | 42 | 42 |

3.2 Personbezogene Merkmale

Hier werden die Ergebnisse präsentiert, die sich auf die personbezogenen Merkmale der frühpädagogischen Fachkräfte beziehen. Dazu gehören Aussagen, wie die frühpädagogischen Fachkräfte mit belastenden Situationen bei der Arbeit umgehen (Studie 1: Interviews). Zusätzlich werden Aussagen aus den Interviews erörtert, die zwar keiner Forschungs- bzw. Interviewfrage zugeordnet werden konnten, aber eine neue Sichtweise und damit einen wichtigen Beitrag zur empirischen Beantwortung der Hauptfragestellung liefern. Darüber hinaus erfolgt die Darlegung der Ergebnisse aus der Befragung der frühpädagogischen Fachkräfte zu ihrer allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und zum Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag (Studie 2: Fragebogen).

3.2.1 Ergebnisse aus den Interviews

3.2.1.1 Wie gehen die interviewten Kita-Fachkräfte mit belastenden Situationen in der Kita um?

Überblickt man die Interviews, wird deutlich, dass die verschiedenen Experten/-innen sowohl eigene, aber auch fremdbeobachtete Verhaltensweisen beim Umgang mit Arbeitsbelastungen ausführten.

Die Kita-Mitarbeiterinnen berichteten, dass sie in Situationen, in denen sie sich überfordert fühlten, bei ihren Kolleginnen aktiv um Hilfe baten, das Problem im Team besprachen bzw. zu Hause darüber redeten und das Verhalten der Kollegin als Vorbild und Hilfestellung zur eigenen Problemlösung nutzten. Prompt erhielt der Erzieher in Ausbildung die angefragte kollegiale Unterstützung bei der Schlichtung einer konflikthaften Situation zwischen zwei Kindern. Ähnlich erging es einer anderen Kita-Mitarbeiterin, die von ihrem Berufseinstieg berichtete. Förderlich für die Bewältigung der schwierigen Anfangszeit war, dass ihre Kolleginnen ihr „oft Tipps“ gaben.

Aus Sicht einer interviewten Leiterin erhalten Kita-Mitarbeiterinnen nicht nur von den Kolleginnen, sondern auch von der Kita-Leitung Unterstützung, Ratschläge und emotionalen

⁴⁷ Der Kolmogorow-Smirnow-Test wurde zur Prüfung auf Normalverteilung angewendet. Demnach ist die Gesamtstichprobe hinsichtlich des Einzelitems *Führungsverhalten* nicht normalverteilt ($p < .001$).

⁴⁸ Es sind mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Rückhalt. Ihrer Erfahrung nach sprechen die Fachkräfte nicht nur im Team, sondern auch mit ihr – der Kita-Leiterin – über (problematische) Arbeitssituationen. Darum nimmt sie sich für die Arbeitsprobleme ihrer Mitarbeiterinnen Zeit, hört ihnen zu und steht ihnen sowohl fachlich als auch menschlich zur Seite. Als förderlich für den Umgang mit Belastungen erachtet die Leiterin Supervisionen und Weiterbildungen für das Team. Diese beiden Unterstützungsmaßnahmen ordnet sie in ihrer Einrichtung an, wenn „es gerade brennt“ oder die Mitarbeiterinnen (ihrer Einschätzung nach) fachliche Hilfe benötigen. Insbesondere die Organisation und Anordnung der letztgenannten Hilfeleistungen obliegen ihrer Meinung nach der Leitungskraft.

Grundsätzlich zeigte sich in den Gesprächen, dass die Interviewpartner/-innen in belastenden Arbeitssituationen soziale Hilfeleistungen entweder selbst in Anspruch nahmen oder ihren Kolleginnen bzw. Mitarbeiterinnen bei Problemen anboten. In den Interviews wurde deutlich, dass bei Arbeitsproblemen die Kolleginnen und die Leitung als Unterstützungsquelle häufiger in Anspruch genommen wurden als die eigene Familie. Außerdem entstand der Eindruck, dass in den Einrichtungen der interviewten Kita-Fachkräfte ein durch Zusammenhalt, kollegiale Hilfsbereitschaft, Verständnis und Offenheit geprägtes Arbeitsklima vorherrscht: Diejenigen, die sich überfordert fühlen und um Hilfe bitten, werden vom Team bzw. der Leitung aufgefangen und auf die eine oder andere Art und Weise unterstützt. Somit spielen der soziale Rückhalt im Team und ein positives Sozialklima beim Umgang mit Arbeitsbelastungen sowie ein mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten eine große Bedeutung.

3.2.1.2 Zusätzliche Befunde aus den Interviews zum Thema »Selbstbelastung«

Zwei Interviewpartner/-innen gingen im Gespräch über die Ursachen des Belastungserlebens auch auf die Selbstbelastung der frühpädagogischen Fachkräfte ein. Wodurch belasten sich die Fachkräfte selbst? So wirkt über die Belastungen bei der Arbeit hinaus der selbst auferlegte (psychische) Druck, sowohl dem eigenen beruflichen und persönlichen Anspruch als auch allen anderen Erwartungsträgern (z.B. Eltern, Kindern) und deren Erwartungen gerecht werden zu wollen, anstrengend und beschwerlich. Die interviewte Fachberaterin erlebt die frühpädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen oft unter einem „unheimlichen“ Erwartungsdruck, „es allen möglichst recht machen zu wollen“. Unter diesen Erwartungsdruck setzen sich die frühpädagogischen Fachkräfte selbst.

3.2.2 Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung

3.2.2.1 Wie schätzen die befragten frühpädagogischen Fachkräfte ihre allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung ein?

In der hier vorliegenden Untersuchung liegt das Cronbach`s Alpha der Skala *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* (SWE) bei .831 und befindet sich zwischen den von Jerusalem und Schwarzer (1999a, 1999b) angegebenen Alpha-Werten von .78 und .85 (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 1999a, S. 14; Jerusalem & Schwarzer, 1999b, S. 59). Die Itemkennwerte der Skala sind in Tabelle 41 aufgeführt. Für die Skala der hier untersuchten frühpädagogischen Fachkräfte wurde ein Median von 3,00 sowie ein Mittelwert von 3,01

nachgewiesen, die beide auf eine hohe Zustimmung hinweisen: Die mittlere Antwort der befragten Fachkräfte hinsichtlich der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung korrespondiert am ehesten mit der Antwortkategorie *trifft eher zu*⁴⁹ (Tabelle 40). Im Vergleich dazu zeigten die von Jerusalem und Schwarzer (1999a) mit dieser Skala befragten Stichproben Mittelwerte zwischen 2,93 (SD = ,42) und 2,97 (SD = ,40) (vgl. ebenda, S. 14).

Tabelle 40: Skalenkennwerte der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

| Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung ⁵⁰ | Gültige N | Cronbach's α | Med | M (SD) | Mod | Min | Max |
|--|-----------|---------------------|------|-------------|------|------|------|
| | 741 | .831 | 3,00 | 3,01 (,327) | 3,00 | 1,30 | 4,00 |

Tabelle 41: Itemkennwerte der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 1999b)

| Item | Gültige N | Med | M (SD) | Mod | Trennschärfe |
|--|-----------|------|-------------|-----|--------------|
| 1. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen. | 809 | 3,00 | 3,01 (,567) | 3 | ,423 |
| 2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe. | 814 | 3,00 | 3,16 (,491) | 3 | ,464 |
| 3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen. | 806 | 3,00 | 2,99 (,564) | 3 | ,488 |
| 4. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll. | 798 | 3,00 | 2,88 (,493) | 3 | ,526 |
| 5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann. | 805 | 3,00 | 3,12 (,481) | 3 | ,553 |
| 6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann. | 804 | 3,00 | 2,98 (,545) | 3 | ,609 |
| 7. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen. | 810 | 3,00 | 3,05 (,575) | 3 | ,497 |
| 8. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden. | 802 | 3,00 | 3,03 (,558) | 3 | ,526 |
| 9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann. | 805 | 3,00 | 2,95 (,485) | 3 | ,585 |
| 10. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern. | 799 | 3,00 | 3,02 (,460) | 3 | ,544 |

Anmerkung: Antwortformat von 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft genau zu.

⁴⁹ Jerusalem und Schwarzer (1999a) werten die Skala *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* anhand der Mittelwerte aus, geben jedoch keine Hinweise, wie die Ergebnisse zu interpretieren sind. Vielmehr nutzen sie die Skala für Gruppenvergleiche oder um Zusammenhänge zu berechnen. Aufgrund dessen werden die Antwortformate als Maß zur Bestimmung der Ausprägung herangezogen. Entsprechend der Vorgaben von Jerusalem und Schwarzer (1999a) werden in der vorliegenden Arbeit die Mittelwerte dargestellt und unter Bezugnahme auf das vierstellige Antwortformat interpretiert.

⁵⁰ Der Kolmogorow-Smirnow-Test wurde zur Prüfung auf Normalverteilung angewendet. Demnach ist die Gesamtstichprobe hinsichtlich der Skala *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* nicht normalverteilt ($p < .001$).

Unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen in Hinblick auf ihre allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung?

Ein genaues Bild liefert die Tabelle 42. Daraus geht zum einen hervor, dass sich die Fachschulabsolventinnen (minimal) selbstwirksamer einschätzen als die langjährig berufserfahrenen Fachkräfte. Dennoch stimmt die mittlere Antwort der Studierenden, Fachschulabsolventinnen, Berufseinsteigerinnen und langjährig berufserfahrenen Fachkräfte hinsichtlich der Einschätzung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung am ehesten mit der Antwortkategorie *trifft eher zu* überein.

Zum anderen zeigen die Ergebnisse der inferenzstatistischen Analyse mit dem Kruskal-Wallis-Test, dass zwischen den Erfahrungsgruppen in Hinblick auf die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung signifikante Unterschiede existieren ($\chi^2 = 14.304$, $df = 3$, $p = .003$) (Tabelle 42). Spezifischere Aussagen über die Unterschiede zwischen einzelnen Erfahrungsgruppen erfordern eine Post-Hoc-Analyse (Paarvergleiche mit dem Mann-Whitney-U-Test). Diese zeigt, dass sich die Fachschulabsolventinnen signifikant von den mehr als acht Jahre berufstätigen Fachkräften unterscheiden ($U = 43847.5$, $p < .001$). Zwischen den Studierenden und Fachschulabsolventinnen ($U = 2772$, $p = .509$), den Studierenden und Berufseinsteigerinnen ($U = 643$, $p = .959$) sowie den Studierenden und langjährig tätigen Fachkräften ($U = 2606$, $p = .600$) bestehen keine signifikanten Unterschiede. Zudem konnten zwischen den Fachschulabsolventinnen und Berufseinsteigerinnen ($U = 11275.5$, $p = .306$) sowie zwischen den Berufseinsteigerinnen und berufserfahrenen Fachkräften ($U = 10344.5$, $p = .288$) keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden (siehe Anhang 2, Tabelle A15 bis Tabelle A20).

Tabelle 42: Die wahrgenommene allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung getrennt für die vier Erfahrungsgruppen

| Erfahrungsgruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Kruskal-Wallis-Test | | | |
|---|-----------|------|-------------|---------------------|----------|----|------|
| | | | | Mittlerer Rang | χ^2 | df | p |
| SWE Studentinnen der Frühpädagogik | 18 | 3,00 | 3,02 (.300) | 366,44 | | | |
| Fachschulabsolventinnen | 339 | 3,00 | 3,06 (.312) | 401,22 | | | |
| Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 72 | 3,00 | 3,02 (.367) | 370,50 | | | |
| Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 312 | 3,00 | 2,97 (.332) | 338,54 | | | |
| Gesamt | 741 | | | | 14.304 | 3 | .003 |

Unterscheiden sich die Gruppenfach- und Leitungskräften in Hinblick auf ihre allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung?

Die Detailauswertung in Tabelle 43 verweist darauf, dass sich die Gruppenfach- und Leitungskräfte im Durchschnitt selbstwirksam einschätzen. Die mittlere Antwort der Gruppenfach- und Leitungskräfte entspricht am ehesten der Antwortkategorie *trifft eher zu*.

Der anschließend durchgeführte inferenzstatistische Vergleich mit dem Mann-Whitney-U-Test (Paarvergleich) deutet darauf hin, dass zwischen den Gruppenfach- und Leitungskräften in Hinblick auf die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung kein signifikanter Unterschied existiert (U = 20494, p = .222) (Tabelle 43).

Tabelle 43: Die wahrgenommene allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung getrennt für die zwei beruflichen Positionierungsgruppen

| Berufliche Positionierungsgruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-----------------------------------|-----------|------|-------------|---------------------|-----------|--------|------|
| | | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| SWE Leitungskräfte | 83 | 3,00 | 3,06 (.372) | 333,08 | | | |
| Gruppenfachkräfte | 538 | 3,00 | 3,01 (.322) | 307,59 | | | |
| Gesamt | 621 | | | | 20494.000 | -1.221 | .222 |

3.2.2.1 Wie gut können die befragten frühpädagogischen Fachkräfte mit Veränderungen im Kita-Alltag umgehen?

Der Aussage „*Ich kann gut mit Veränderungen im Kita-Alltag umgehen.*“ (VK) stimmte der Großteil der befragten Fachkräfte, nämlich 493, *eher zu*. 261 frühpädagogische Fachkräfte stimmen der Aussage, gut mit arbeitsbezogenen Veränderungen zurechtzukommen, *voll zu*. Dennoch fühlen sich 38 Befragte *kaum* in der Lage, gut mit Änderungen in der Praxis umzugehen. Keine einzige Fachkraft hat die Antwortalternative *ich stimme dem nicht zu* gewählt, um die Aussage „*Ich kann gut mit Veränderungen im Kita-Alltag umgehen.*“ einzuschätzen. Bei den befragten Fachkräften entspricht die mittlere Antwort am ehesten der Antwortkategorie *ich stimme dem eher zu* (Tabelle 44).

Tabelle 44: Itemkennwerte des Einzelitems Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag und Häufigkeitsverteilung

| Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag ⁵¹ | Gültige N | Med | M (SD) | Mod | Min | Max |
|---|-----------|------|-------------|-----|-----|-----|
| | 792 | 3,00 | 3,28 (,546) | 3 | 2 | 4 |

Anmerkung: Antwortformat von 1 = ich stimme dem nicht zu bis 4 = ich stimme dem voll zu.

| Ich kann gut mit Veränderungen im Kita-Alltag umgehen. <i>Ich stimme dem ... zu.</i> | Gültige N | ... nicht | ... kaum | ... eher | ... voll |
|--|-----------|-----------|----------|----------|----------|
| | 792 | 0 | 38 | 493 | 261 |

Unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen in Hinblick auf den Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag?

Die Häufigkeitsverteilung in Tabelle 45 stellt das Antwortverhalten der vier Erfahrungsgruppen hinsichtlich der Einschätzung des Items zum Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag dar. Daraus geht hervor, dass der größte Anteil von jeder der vier Erfahrungsgruppen die Antwortmöglichkeit *ich stimme dem eher zu* gewählt hat, um die Aussage „*Ich kann gut mit Veränderungen im Kita-Alltag umgehen.*“ einzuschätzen.

Tabelle 45: Häufigkeitsverteilung des Einzelitems Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag getrennt für die vier Erfahrungsgruppen

| Ich kann gut mit Veränderungen im Kita-Alltag umgehen. <i>Ich stimme dem ... zu.</i> | Gültige N | ... nicht | ... kaum | ... eher | ... voll |
|--|-----------|-----------|----------|----------|----------|
| Studentinnen der Frühpädagogik | 17 | 0 | 2 | 10 | 5 |
| Fachschulabsolventinnen | 356 | 0 | 13 | 225 | 118 |
| Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 79 | 0 | 7 | 43 | 29 |
| Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 340 | 0 | 16 | 215 | 109 |

Die Detailauswertung in Tabelle 46 weist darauf hin, dass die mittlere Antwort der Studierenden, Fachschulabsolventinnen, Berufseinsteigerinnen und langjährig berufserfahrenen Fachkräfte bezugnehmend auf das Einzelitem Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag am ehesten mit der Antwortmöglichkeit *ich stimme dem eher zu* korrespondiert.

Die anschließend durchgeführte inferenzstatistische Analyse mit dem Kruskal-Wallis-Test führt zu dem Ergebnis, dass zwischen den Erfahrungsgruppen in Hinblick auf den Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag keine signifikanten Unterschiede existieren ($\chi^2 = .701$, $df = 3$, $p = .873$) (Tabelle 46).

⁵¹ Der Kolmogorow-Smirnow-Test wurde zur Prüfung auf Normalverteilung angewendet. Demnach ist die Gesamtstichprobe hinsichtlich des Einzelitems *Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag* nicht normalverteilt ($p < .001$).

Tabelle 46: Der wahrgenommene Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag getrennt für die vier Erfahrungsgruppen

| Erfahrungsgruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Kruskal-Wallis-Test | | | |
|---|-----------|------|-------------|---------------------|----------|----|------|
| | | | | Mittlerer Rang | χ^2 | df | p |
| VK Studentinnen der Frühpädagogik | 17 | 3,00 | 3,18 (.636) | 364,65 | | | |
| Fachschulabsolventinnen | 356 | 3,00 | 3,29 (.531) | 400,27 | | | |
| Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 79 | 3,00 | 3,28 (.619) | 399,87 | | | |
| Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 340 | 3,00 | 3,27 (.542) | 393,37 | | | |
| Gesamt | 792 | | | | .701 | 3 | .873 |

Unterscheiden sich die Gruppenfach- und Leitungskräfte in Hinblick auf den Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag?

Die in Tabelle 47 dargestellte Häufigkeitsverteilung zeigt, dass der größte Anteil der befragten Gruppenfach- und Leitungskräfte die Antwortmöglichkeit *ich stimme dem eher zu* wählten, um die Aussage „*Ich kann gut mit Veränderungen im Kita-Alltag umgehen.*“ zu beurteilen.

Tabelle 47: Häufigkeitsverteilung des Einzelitems Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag getrennt für die zwei beruflichen Positionen

| Ich kann gut mit Veränderungen im Kita-Alltag umgehen. <i>Ich stimme dem ... zu.</i> | Gültige N | ... nicht | ... kaum | ... eher | ... voll |
|--|-----------|-----------|----------|----------|----------|
| Leitungskräfte | 86 | 0 | 4 | 45 | 37 |
| Gruppenfachkräfte | 596 | 0 | 29 | 378 | 189 |

In Bezug auf die Einschätzung des Umgangs mit Veränderungen im Kita-Alltag korrespondiert die mittlere Antwort der Gruppenfach- und Leitungskräfte am ehesten mit der Antwortmöglichkeit *ich stimme dem eher zu* (Tabelle 48).

Der anschließend durchgeführten inferenzstatistischen Analyse mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests zufolge existiert zwischen den Gruppenfach- und Leitungskräften in Hinblick auf den Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag kein signifikanter Unterschied ($U = 22832,5$, $p = .055$) (Tabelle 48).

Tabelle 48: Der wahrgenommene Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag getrennt für die zwei beruflichen Positionsgruppen

| | Berufliche Positionsgruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|----|-----------------------------|-----------|------|-------------|---------------------|-----------|--------|------|
| | | | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| VK | Leitungskräfte | 86 | 3,00 | 3,38 (.577) | 374,01 | | | |
| | Gruppenfachkräfte | 596 | 3,00 | 3,27 (.542) | 336,81 | | | |
| | Gesamt | 682 | | | | 22832.500 | -1.922 | .055 |

3.2.2.1 Besteht ein Zusammenhang zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und dem Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag?

Zwischen der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und dem Einzelitem zum Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag konnte ein positiver korrelativer Zusammenhang nachgewiesen werden ($r_s = ,300^{**}$, $p < .001$, $N = 713$), der wie folgt interpretiert werden muss: Je selbstwirksamer sich die befragten frühpädagogischen Fachkräfte wahrnehmen, desto erfolgreicher können sie mit Veränderungen im Kita-Alltag umgehen und umgekehrt.

3.3 Negative Beanspruchungsfolgen

Hier werden die Ergebnisse präsentiert, die sich auf den Bereich der negativen Beanspruchungsfolgen und Stressreaktionen beziehen. Wie sich Stress und Belastungen bei der Arbeit auf das Verhalten der Fachkräfte gegenüber Dritten auswirken (Studie 1) und langfristig in unangemessenen Anpassungsreaktionen, wie z.B. Erholungsunfähigkeit und Burnout, niederschlagen können, wird nachfolgend präsentiert. Hierzu wurden die frühpädagogischen Fachkräfte zusätzlich gefragt, ob sie sich bereits über einen Berufswechsel Gedanken gemacht haben (Studie 2).

3.3.1 Ergebnisse aus den Interviews

3.3.1.1 Wie wirken sich laut Aussage der Interviewten arbeitsbezogene Belastungen auf das Verhalten der frühpädagogischen Fachkraft im Umgang mit Kindern, Eltern und Kolleginnen aus?

Die Interviewpartner/-innen beschrieben mitunter detailliert, wie sich aufgrund verschieden gearteter Arbeitsbelastungen ihr Verhalten bzw. das Verhalten von frühpädagogischen Fachkräften im Kontakt mit Kindern und Eltern veränderte. Eine Kita-Mitarbeiterin sprach davon, aufgrund des Zeitdrucks ungerecht oder unreflektiert auf das Kind zu reagieren. Ihrer Meinung nach begünstigen sowohl fehlende Zeiten für Reflexion als auch Situationen, in denen die frühpädagogischen Fachkräfte unter Druck stehen, dass an den kindlichen Bedürfnissen vorbeigorganisiert oder auf disziplinierende bzw. allgemein gültige Beruhigungstaktiken (z.B. Kasette anstellen) zurückgegriffen wird. Ein anderer Kita-

Mitarbeiter berichtete davon, – entgegen seiner eigenen pädagogischen Auffassung, wie mit Kindern umzugehen ist, – die in der Praxis vorherrschenden Verhaltensweisen und Strukturen übernommen zu haben. Dies führte dazu, dass er gegenüber den Kindern „zu schnell zu bestimmend“ wurde und sie anwies, beispielsweise während des Mittagsschlafs ruhig zu bleiben und schlafen zu *müssen*.

Auffällig ist, dass lediglich eine Kita-Mitarbeiterin im Interview über die Auswirkungen von Arbeitsbelastungen auf ihr Verhalten gegenüber den Eltern sprach. Ihrer Meinung nach führen zusätzliche Anforderungen seitens der Eltern, zu wenig Personal, Zeitdruck und das Gefühl, nicht verstanden zu werden, zu teils ungeduldigem, teils unfreundlichem Verhalten gegenüber den Eltern. Nicht nur, dass der interviewten Kita-Mitarbeiterin weniger Zeit bleibt, um auf die Eltern und deren Bedürfnisse einzugehen. Auch geht der Blick für konkrete Situationen mit den Eltern verloren und Informationen werden (teilweise) nicht mehr wahrgenommen. Infolgedessen kann es ihrer Aussage nach dazu kommen, dass Fragen der Eltern von der Kita-Mitarbeiterin missverstanden werden.

Aus Sicht einer Expertin, die in der Rolle der Fachberaterin interviewt wurde, lässt sich das von ihr beobachtete ungeduldige Verhalten von frühpädagogischen Fachkräften gegenüber Kindern darauf zurückführen, dass diese „immer unter Anspannung“ stehen. Erschwerend kommt hinzu, dass zu große Gruppen verhindern, dass die Fachkräfte jeden einzelnen Entwicklungsschritt der Kinder frei zulassen oder auf jedes Kind individuell eingehen können.

Dennoch berichteten zwei Kita-Mitarbeiterinnen davon, dass arbeitsbezogene Belastungen weder ihr Verhalten gegenüber den Kindern und Eltern noch ihren Umgang mit Kolleginnen beeinflussten. So wies eine der beiden Kita-Mitarbeiterinnen darauf hin, dass bei der Arbeit die berufliche Professionalität wirken muss, um verhaltensmäßige Auswirkungen durch belastende Arbeitsbedingungen vom Kind fernzuhalten.

3.3.2 Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung

3.3.2.1 Wie schätzen die befragten Fachkräfte ihre Erholungsunfähigkeit ein?

Für die Subskala *Erholungsunfähigkeit* (EU) wurde ein Alpha-Wert von .876 errechnet, der über dem Cronbach's Alpha von .79 der mit dieser Subskala befragten deutschen Stichprobe liegt (vgl. Rotheiler, Richter & Rudolf, 2009, S. 66). Für die hier untersuchte Stichprobe von frühpädagogischen Fachkräften wurden für die Erholungsunfähigkeit ein Median von 13,00⁵² sowie ein Mittelwert von 13,41 errechnet (Tabelle 49). Die Itemkennwerte der Subskala sind in Tabelle 50 aufgeführt. Der Mittelwert der Stichprobe lässt sich unter Bezugnahme auf die von Richter, Rudolf und Schmidt (1996) vorgegebene Klassifikation dem *normalen Grad der Erholungsunfähigkeit* zuordnen. Die detaillierte Auswer-

⁵² Der individuelle Testwert (Summenwert) für die Erholungsunfähigkeit ergibt sich durch das Aufsummieren der Einzelpunktwerte aus den sechs Fragen, sodass zwischen sechs und 24 Punkte erzielt werden können. Für die Untersuchungsgruppen nutzen Richter, Rudolf und Schmidt (1996) den Mittelwert des Skalensummenwertes, um den Grad der Erholungsunfähigkeit zu bestimmen.

tung in Tabelle 51 veranschaulicht, dass von den insgesamt 786 Befragten 672 frühpädagogische Fachkräfte einen *normalen*, 59 einen *auffälligen* und 55 einen *sehr auffälligen Grad der Erholungsunfähigkeit* aufweisen.

Tabelle 49: Skalenskennwerte der Subskala Erholungsunfähigkeit

| Erholungsunfähigkeit ⁵³ | Gültige N | Cronbach's α | Med | M (SD) | Mod | Min | Max |
|------------------------------------|-----------|---------------------|-------|---------------|------------------|-----|-----|
| | 786 | .876 | 13,00 | 13,41 (4,428) | 12 ⁵⁴ | 6 | 24 |

Anmerkung: Auswertung basierend auf Summenwerten.

Tabelle 50: Itemkennwerte der Subskala Erholungsunfähigkeit (vgl. Richter, Rudolf & Schmidt, 1996)

| Item | Gültige N | Med | M (SD) | Mod | Trennschärfe |
|--|-----------|------|-------------|-----|--------------|
| 1. Meine Arbeit pulvert mich manchmal so auf, dass ich gar nicht mehr zur Ruhe komme. | 808 | 2,00 | 2,43 (.903) | 2 | ,696 |
| 2. Ich schlafe schlecht ein, weil mir oft Berufsprobleme durch den Kopf gehen. | 812 | 2,00 | 2,12 (.961) | 2 | ,712 |
| 3. Es fällt mir immer wieder schwer, Zeit für persönliche Dinge (z.B. Friseur, Hobbys) zu finden. | 812 | 2,00 | 2,32 (.970) | 2 | ,587 |
| 4. Auch im Urlaub muss ich häufig an Probleme meiner Arbeit denken. | 808 | 2,00 | 1,82 (.883) | 1 | ,686 |
| 5. Ich strenge mich oft bei meiner Arbeit so an, wie man es sicher nicht sein ganzes Leben durchhalten kann. | 803 | 2,00 | 2,48 (.974) | 2 | ,635 |
| 6. Es fällt mir schwer, nach der Arbeit abzuschalten. | 807 | 2,00 | 2,24 (.944) | 2 | ,771 |

Anmerkung: Antwortformat von 1 = ich stimme dem nicht zu bis 4 = ich stimme dem voll zu.

Tabelle 51: Grad der Erholungsunfähigkeit der frühpädagogischen Fachkräfte

| Grad der Erholungsunfähigkeit | Häufigkeit | Prozent |
|-------------------------------|------------|---------|
| normal | 672 | 85,5 |
| auffällig | 59 | 7,5 |
| sehr auffällig | 55 | 7,0 |

Anmerkung: Grad der Erholungsunfähigkeit (Cut-Off-Werte): ≤ 18 normal, 19-20 auffällig, ≥ 21 sehr auffällig (vgl. Richter, Rudolf & Schmidt, 1996).

Unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen in Hinblick auf ihre Erholungsunfähigkeit?

Auf die Anzahl der befragten Fachkräfte in den jeweiligen Erfahrungsgruppen mit einem normalen, auffälligen und sehr auffälligen Grad der Erholungsunfähigkeit verweist Tabelle 52. Bei allen vier Erfahrungsgruppen ließ sich nach Richter, Rudolf und Schmidt (1996)

⁵³ Der Kolmogorow-Smirnow-Test wurde zur Prüfung auf Normalverteilung angewendet. Demnach ist die Gesamtstichprobe hinsichtlich der Subskala *Erholungsunfähigkeit* nicht normalverteilt ($p < .001$).

⁵⁴ Mehrere Modi sind vorhanden. Der kleinste Wert wird aufgeführt.

jeweils der größte Anteil der Befragten dem *normalen Grad der Erholungsunfähigkeit* zuzuordnen. Von den 55 Fachkräften mit einem *sehr auffälligen Grad der Erholungsunfähigkeit* gehören 43 Personen der Erfahrungsgruppe der langjährig berufserfahrenen Fachkräfte an.

Tabelle 52: Häufigkeitsverteilung für den Grad der Erholungsunfähigkeit getrennt für die vier Erfahrungsgruppen

| Erfahrungsgruppen | Gültige N | Grad der Erholungsunfähigkeit | | |
|---|--------------|-------------------------------|-----------|----------------|
| | | normal | auffällig | sehr auffällig |
| Studentinnen der Frühpädagogik | 18 | 13 | 4 | 1 |
| Fachschulabsolventinnen | 361 | 336 | 18 | 7 |
| Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 76 | 69 | 3 | 4 |
| Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 331 | 254 | 34 | 43 |

Überdies zeigt die Detailauswertung in Tabelle 53, dass sich die Fachschulabsolventinnen und Berufsanfängerinnen mehr erholungsfähig erleben als die langjährig berufserfahrenen Fachkräfte. Zudem weisen die Studierenden eine höhere Erholungsunfähigkeit als die Fachschulabsolventinnen auf. Dennoch lässt sich die mittlere Antwort der vier Erfahrungsgruppen unter Bezugnahme auf die von Richter, Rudolf und Schmidt (1996) vorgegebene Klassifikation dem *normalen Grad der Erholungsunfähigkeit* zuteilen.

Der anschließend durchgeführten inferenzstatistischen Analyse mit dem Kruskal-Wallis-Test zufolge existieren zwischen den Erfahrungsgruppen hinsichtlich der Erholungsunfähigkeit signifikante Unterschiede ($\chi^2 = 97.175$, $df = 3$, $p < .001$) (Tabelle 53). Um herauszufinden, welche Erfahrungsgruppen sich voneinander unterscheiden, wurden Paarvergleiche mit dem Mann-Whitney-U-Test (Post-Hoc-Tests) durchgeführt. Deutlich wird, dass sich die langjährig berufstätigen Fachkräfte signifikant von den Fachschulabsolventinnen ($U = 34769$, $p < .001$) und den Berufsanfängerinnen ($U = 7897.5$, $p < .001$) unterscheiden. Zudem besteht in Hinblick auf die Erholungsunfähigkeit zwischen den Studierenden und Fachschulabsolventinnen ein signifikanter Unterschied ($U = 2100$, $p = .011$). Zwischen den Studierenden und den Berufseinsteigerinnen ($U = 485.5$, $p = .055$), den Studierenden und langjährig berufserfahrenen Fachkräften ($U = 2739.5$, $p = .565$) sowie den Fachschulabsolventinnen und Berufsanfängerinnen ($U = 13165$, $p = .579$) existieren keine signifikanten Unterschiede (siehe Anhang 2, Tabelle A21 bis Tabelle A26).

Tabelle 53: Die wahrgenommene Erholungsunfähigkeit getrennt für die vier Erfahrungsgruppen

| Erfahrungsgruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Kruskal-Wallis-Test | | | |
|---|-----------|-------|---------------|---------------------|----------|----|------|
| | | | | Mittlerer Rang | χ^2 | df | p |
| EU Studentinnen der Frühpädagogik | 18 | 14,00 | 14,50 (4,356) | 455,06 | | | |
| Fachschulabsolventinnen | 361 | 12,00 | 11,94 (3,795) | 319,60 | | | |
| Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 76 | 12,00 | 12,33 (4,225) | 336,58 | | | |
| Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 331 | 15,00 | 15,20 (4,470) | 483,82 | | | |
| Gesamt | 786 | | | | 97.175 | 3 | .000 |

Unterscheiden sich die Gruppenfach- und Leitungskräften in Hinblick auf ihre Erholungsunfähigkeit?

Tabelle 54 veranschaulicht die Häufigkeitsverteilung für den Grad der Erholungsunfähigkeit getrennt für die zwei beruflichen Positionsgruppen. Bei den Gruppenfach- und Leitungskräften ist jeweils der größte Anteil der Befragten dem *normalen Grad der Erholungsunfähigkeit* zuzuordnen. Jede vierte Leitungskraft (N = 24) und etwa jede achte Gruppenfachkraft (N = 80) weist *auffällige* bzw. *sehr auffällige* Werte für die Erholungsunfähigkeit auf.

Tabelle 54: Häufigkeitsverteilung für den Grad der Erholungsunfähigkeit getrennt für die zwei beruflichen Positionsgruppen

| Berufliche Positionsgruppen | Gültige N | Grad der Erholungsunfähigkeit | | |
|-----------------------------|-----------|-------------------------------|-----------|----------------|
| | | normal | auffällig | sehr auffällig |
| Leitungskräfte | 86 | 62 | 10 | 14 |
| Gruppenfachkräfte | 584 | 504 | 41 | 39 |

Aus der Tabelle 55 lässt sich ablesen, dass sich die Leitungskräfte erholungsunfähiger fühlen als die Gruppenfachkräfte. Dennoch lässt sich die mittlere Antwort der befragten Gruppenfach- und Leitungskräften unter Bezugnahme auf die von Richter, Rudolf und Schmidt (1996) vorgegebene Klassifikation dem *normalen Grad der Erholungsunfähigkeit* zuordnen.

Der anschließend durchgeführte inferenzstatistische Vergleich mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests zeigt, dass zwischen den Gruppenfach- und Leitungskräften in Bezug auf die Erholungsunfähigkeit kein signifikanter Unterschied existiert (U = 16646.5, p < .001) (Tabelle 55).

Tabelle 55: Die wahrgenommene Erholungsunfähigkeit getrennt für die zwei beruflichen Positionsgruppen

| Berufliche Positionsgruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-----------------------------|-----------|-------|---------------|---------------------|-----------|--------|------|
| | | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| EU Leitungskräfte | 86 | 16,00 | 15,92 (4,473) | 433,94 | | | |
| Gruppenfachkräfte | 584 | 13,00 | 13,22 (4,426) | 321,00 | | | |
| Gesamt | 670 | | | | 16646,500 | -5,062 | .000 |

3.3.2.2 Wie viele der befragten Fachkräfte zeigen ein vollständig ausgeprägtes Burnout-Syndrom?

Das errechnete Cronbach's Alpha der *Burnout*-Skala (BO) liegt bei .891. Der Mittelwert von 2,35 der hier vorliegenden Stichprobe für Burnout lässt sich unter Bezugnahme auf die von Glaser (2012) empfohlene Klassifikation⁵⁵ der Burnout-Gefährdung dem *unkritischen Bereich* zuordnen. Der Median der Stichprobe liegt bei 2,28 (Tabelle 56). Die detaillierte Auswertung zeigt, dass von den insgesamt 760 befragten frühpädagogischen Fachkräften 66 Personen Anzeichen für einen beginnenden Burnout-Prozess aufweisen. Für diese Fachkräfte gilt – im Sinne der Früherkennung – ein *Burnout-Risiko*. Für die restlichen 694 Fachkräfte konnte weder ein Burnout-Risiko noch Burnout festgestellt werden. Somit offenbart sich bei keiner einzigen Fachkraft der hier untersuchten Stichprobe ein vollständig ausgeprägtes Burnout-Syndrom (Tabelle 58).

Tabelle 56: Skalenkennwerte der Burnout-Skala

| Burnout ⁵⁶ | Gültige N | Cronbach's α | Med | M (SD) | Mod | Min | Max |
|-----------------------|-----------|---------------------|------|-------------|------|------|------|
| | 760 | .891 | 2,28 | 2,35 (,773) | 2,14 | 1,00 | 4,71 |

In Tabelle 57 werden die Itemkennwerte für die *Burnout*-Skala dargestellt. Die aufgeführten Items der Burnout-Skala gehören zum einen der Subskala Emotionale Erschöpfung (Frage 1 bis 9, vgl. Kapitel II_3.3.2.3) und zum anderen der Subskala Depersonalisation

⁵⁵ Im Rahmen der Hauptstudie („Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“), aus der die Daten zum MBI-D (Büssing & Perrar, 1992) stammen, bestand Kontakt zu Herrn Prof. Glaser, der das Instrument ins Deutsche übersetzt hat. Da bisher keine Normierung für dieses Messinstrumentarium in Deutschland vorliegt und aufgrund variierender Antwortformate oder Items auf andere Cut-Off-Werte *nicht* zurückgegriffen werden konnte, basiert die hier vorgenommene Einteilung von Burnout, emotionaler Erschöpfung und Depersonalisation auf der schriftlichen Mitteilung der Cut-Off-Werte von Herrn Prof. Glaser (2012): Skalenkennwerte (arithmetisches Mittel) unter 3,5 sind laut Glaser (2012) unkritisch und weisen darauf hin, dass kein Burnout vorliegt. Skalenkennwerte von 3,5 und höher sind als Burnout-Risiko (im Sinne der Früherkennung) und Werte von 5,0 und höher sind als kritische (behandlungsbedürftige) Burnout-Werte zu interpretieren. Somit wird der errechnete Mittelwert entsprechend der aufgeführten Cut-Off-Werte einer der drei, von Glaser (2012) definierten Ausprägungsgruppen zugeteilt.

⁵⁶ Der Kolmogorow-Smirnow-Test wurde zur Prüfung auf Normalverteilung angewendet. Demnach ist die Gesamtstichprobe hinsichtlich der *Burnout*-Skala nicht normalverteilt ($p < .001$).

(Frage 10 bis 14, vgl. Kapitel II_3.3.2.4) an. Diese sind durch eine **fett** gedruckte horizontale Linie voneinander getrennt aufgeführt. Die angegebenen Trennschärfen beziehen sich auf die Gesamtskala Burnout.

Tabelle 57: Itemkennwerte der Burnout-Skala (vgl. Büssing & Perrar, 1992)

| Item | Gültige N | Med | M (SD) | Mod | Trennschärfe |
|--|--------------|------|--------------|-----|--------------|
| 1. Ich fühle mich durch meine Arbeit frustriert. | 815 | 2,00 | 2,63 (1,192) | 2 | ,878 |
| 2. Ich fühle mich durch meine Arbeit ausgebrannt. | 814 | 3,00 | 2,79 (1,426) | 4 | ,874 |
| 3. Am Ende eines Arbeitstages fühle ich mich verbraucht. | 813 | 4,00 | 3,28 (1,400) | 4 | ,873 |
| 4. Ich fühle mich durch meine Arbeit gefühlsmäßig erschöpft. | 815 | 3,00 | 2,95 (1,405) | 4 | ,873 |
| 5. Den ganzen Tag mit meinen Kindern zu arbeiten, ist für mich wirklich anstrengend. | 809 | 4,00 | 3,31 (1,286) | 4 | ,880 |
| 6. Ich fühle mich wieder müde, wenn ich morgens aufstehe und den nächsten Arbeitstag vor mir habe. | 815 | 3,00 | 3,04 (1,379) | 4 | ,880 |
| 7. Der direkte Kontakt mit Kindern bei meiner Arbeit belastet mich zu stark. | 813 | 1,00 | 1,62 (,921) | 1 | ,884 |
| 8. Ich habe das Gefühl, dass ich nicht mehr kann. | 815 | 2,00 | 2,16 (1,338) | 1 | ,875 |
| 9. Ich habe das Gefühl, dass ich an meinem Arbeitsplatz zu hart arbeite. | 814 | 2,00 | 2,67 (1,425) | 1 | ,879 |
| 10. Ich fürchte, dass mich diese Arbeit gefühlsmäßig verhärtet. | 810 | 2,00 | 2,25 (1,280) | 1 | ,889 |
| 11. Es ist mir eigentlich egal, was aus manchen Kindern wird. | 816 | 1,00 | 1,35 (,738) | 1 | ,892 |
| 12. Seitdem ich diese Arbeit ausübe, bin ich gefühlloser im Umgang mit Kindern geworden. | 812 | 1,00 | 1,61 (1,129) | 1 | ,897 |
| 13. Ich habe ein unbehagliches Gefühl wegen der Art und Weise, wie ich manche Kinder behandelt habe. | 805 | 2,00 | 2,23 (1,093) | 2 | ,891 |
| 14. Ich glaube, dass ich manche Kinder so behandle, als wären sie unpersönliche Objekte. | 813 | 1,00 | 1,24 (,635) | 1 | ,892 |

Anmerkung: Antwortformat von 1 = nie bis 6 = sehr oft.

Tabelle 58: Burnout-Gefährdung der frühpädagogischen Fachkräfte

| Burnout-Gefährdung | Häufigkeit | Prozent |
|-------------------------------|------------|---------|
| unkritisch (kein Burnout) | 694 | 91,3 |
| Burnout-Risiko | 66 | 8,7 |
| kritisch-behandlungsbedürftig | 0 | 0 |

Anmerkung: Burnout-Gefährdung (Cut-Off-Werte): < 3,5 unkritisch (kein Burnout), ≥ 3,5 Burnout-Risiko (Früherkennung), ≥ 5,0 kritisch-behandlungsbedürftig (vgl. Glaser, 2012).

Unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen in Hinblick auf Burnout?

Welcher Anzahl der befragten frühpädagogischen Fachkräfte pro Erfahrungsgruppe aufgrund ihrer Selbsteinschätzung ein Burnout-Risiko zugeschrieben werden kann, ist in Tabelle 59 dargelegt. Jeweils der größte Teil der vier Erfahrungsgruppen lässt sich dem *unkritischen Bereich* (kein Burnout) zuordnen. Unter den insgesamt 66 Fachkräften, für die ein *Burnout-Risiko* gilt, befinden sich 54 langjährig berufserfahrene Praktikerinnen, acht Fachschulabsolventinnen, drei Berufsanfängerinnen sowie eine Studierende. Für jede sechste Fachkraft mit mehr als acht Berufsjahren gilt ein *Burnout-Risiko*.

Tabelle 59: Häufigkeitsverteilung für die Burnout-Gefährdung getrennt für die vier Erfahrungsgruppen

| Erfahrungsgruppen | Gültige N | Burnout-Gefährdung | | |
|--|--------------|---------------------------------|----------------|---------------------------------------|
| | | unkritisch (kein Burnout) | Burnout-Risiko | kritisch behandlungs- bedürftig |
| Studentinnen der Frühpädagogik | 17 | 16 | 1 | 0 |
| Fachschulabsolventinnen | 346 | 338 | 8 | 0 |
| Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 75 | 72 | 3 | 0 |
| Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 322 | 268 | 54 | 0 |

Wie in Tabelle 60 zu sehen ist, schätzen sich die langjährig tätigen Praktikerinnen stärker Burnout-gefährdet ein als die Studierenden, Fachschulabsolventinnen und Berufsanfängerinnen. Dennoch lässt sich die mittlere Antwort der vier Erfahrungsgruppen unter Bezugnahme auf die von Glaser (2012) empfohlene Klassifikation für die Burnout-Gefährdung am ehesten dem *unkritischen Bereich* zuordnen.

Die anschließend durchgeführten inferenzstatistischen Vergleiche mit dem Kruskal-Wallis-Test führen zu dem Ergebnis, dass zwischen den Erfahrungsgruppen in Bezug auf Burnout signifikante Unterschiede existieren ($\chi^2 = 111.257$, $df = 3$, $p < .001$) (Tabelle 60). Spezifischere Aussagen über die Unterschiede zwischen einzelnen Erfahrungsgruppen erfordern eine Post-Hoc-Analyse (Paarvergleiche mit dem Mann-Whitney-U-Test). Diese zeigt, dass sich die langjährig tätigen Praktikerinnen in Bezug auf Burnout signifikant von den Studierenden ($U = 1873$, $p = .028$), Fachschulabsolventinnen ($U = 31014$, $p < .001$) und Berufseinsteigerinnen ($U = 6305.5$, $p < .001$) unterscheiden. Keine signifikanten Unterschiede existieren zwischen den Studierenden und Fachschulabsolventinnen ($U = 2537.5$,

$p = .339$), den Studierenden und den Berufseinsteigerinnen ($U = 518.5$, $p = .231$) sowie den Fachschulabsolventinnen und Berufseinsteigerinnen ($U = 12145$, $p = .385$) (siehe Anhang 2, Tabelle A27 bis Tabelle A32).

Tabelle 60: Die wahrgenommene Burnout-Gefährdung getrennt für die vier Erfahrungsgruppen

| Erfahrungsgruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Kruskal-Wallis-Test | | | |
|---|-----------|------|-------------|---------------------|----------|----|------|
| | | | | Mittlerer Rang | χ^2 | df | p |
| BO Studentinnen der Frühpädagogik | 17 | 2,14 | 2,27 (.721) | 360,41 | | | |
| Fachschulabsolventinnen | 346 | 2,00 | 2,10 (.665) | 310,37 | | | |
| Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 75 | 2,00 | 2,04 (.719) | 290,92 | | | |
| Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 322 | 2,71 | 2,70 (.762) | 477,78 | | | |
| Gesamt | 760 | | | | 111.257 | 3 | .000 |

Unterscheiden sich die Gruppenfach- und Leitungskräften in Hinblick auf Burnout?

Welcher Anzahl von Gruppenfach- und Leitungskräften auf Grundlage ihrer Selbsteinschätzung ein Burnout-Risiko zugeschrieben werden kann, illustriert Tabelle 61. Von den befragten Fachkräften mit einem Burnout-Risiko sind 47 Gruppenfachkräfte und 14 Leitungskräfte.

Tabelle 61: Häufigkeitsverteilung für die Burnout-Gefährdung getrennt für die zwei beruflichen Positionierungsgruppen

| Berufliche Positionierungsgruppe | Gültige N | Burnout-Gefährdung | | |
|----------------------------------|-----------|---------------------------|----------------|-------------------------------|
| | | unkritisch (kein Burnout) | Burnout-Risiko | kritisch behandlungsbedürftig |
| Leitungskräfte | 78 | 64 | 14 | 0 |
| Gruppenfachkräfte | 574 | 527 | 47 | 0 |

Aus der Tabelle 62 geht hervor, dass sich die Leitungskräfte als Burnout-gefährdeter einschätzen als die Gruppenfachkräfte. Dennoch lässt sich die durchschnittliche Antwort der Gruppenfach- und Leitungskräfte unter Bezugnahme auf die von Glaser (2012) empfohlene Klassifikation für die Burnout-Gefährdung am ehesten dem *unkritischen Bereich* zuteilen.

Der inferenzstatistische Vergleich mit dem Mann-Whitney-U-Test weist darauf hin, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den der Gruppenfach- und Leitungskräfte in Bezug auf Burnout existiert ($U = 15770$, $p < .001$) (Tabelle 62).

Tabelle 62: Die wahrgenommene Burnout-Gefährdung getrennt für die zwei beruflichen Positionsgruppen

| Berufliche Positionsgruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-----------------------------|-----------|------|-------------|---------------------|-----------|--------|------|
| | | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| BO Leitungskräfte | 78 | 2,79 | 2,74 (.793) | 411,32 | | | |
| Gruppenfachkräfte | 574 | 2,29 | 2,33 (.767) | 314,97 | | | |
| Gesamt | 652 | | | | 15770,000 | -4,240 | .000 |

3.3.2.3 Wie beurteilen die befragten Fachkräfte ihre emotionale Erschöpfung?

Bei der hier vorliegenden Untersuchung liegt das Cronbach's Alpha der Subskala *Emotionale Erschöpfung* (EE) bei .915 und somit über dem Alpha-Wert von .88, den Büssing und Glaser (2000) in ihrer Studie ermittelt haben (vgl. ebenda, S. 335). Die befragte Stichprobe lässt sich anhand des errechneten Mittelwertes für die emotionale Erschöpfung ($M = 2,70$) unter Bezugnahme auf die von Glaser (2012) empfohlene Einteilung dem *unkritischen Bereich* zuordnen (Tabelle 63). Die Detailauswertung in Tabelle 64 verdeutlicht, dass sich von den insgesamt 784 befragten frühpädagogischen Fachkräften 599 dem *unkritischen Bereich* der emotionalen Erschöpfung zuordnen lassen. 171 Fachkräften gehören auf Basis ihrer Selbsteinschätzung dem *Risiko-Bereich* der emotionalen Erschöpfung an. 14 Personen befinden sich bereits in einem weit vorangeschrittenen emotionalen Erschöpfungsprozess, der nach Glaser (2012) *kritisch* und als *behandlungsbedürftig* erachtet wird.

Tabelle 63: Skalenkennwerte der Subskala Emotionale Erschöpfung

| Emotionale Erschöpfung ⁵⁷ | Gültige N | Cronbach's α | Med | M (SD) | Mod | Min | Max |
|--------------------------------------|-----------|---------------------|------|--------------|------|------|------|
| | 784 | .915 | 2,66 | 2,70 (1,012) | 2,11 | 1,00 | 5,56 |

Tabelle 64: Emotionale Erschöpfungs-Gefährdung der frühpädagogischen Fachkräfte

| Emotionale Erschöpfungs-Gefährdung | Häufigkeit | Prozent |
|------------------------------------|------------|---------|
| unkritisch | 599 | 76,4 |
| Risiko | 171 | 21,8 |
| kritisch-behandlungsbedürftig | 14 | 1,8 |

Anmerkung: Emotionale Erschöpfungs-Gefährdung (Cut-Off-Werte): < 3,5 unkritisch, $\geq 3,5$ Risiko, $\geq 5,0$ kritisch-behandlungsbedürftig (vgl. Glaser, 2012).

Unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen in Hinblick auf ihre emotionale Erschöpfung?

Auf die Anzahl der befragten Fachkräfte in den jeweiligen Erfahrungsgruppen mit einer emotionalen Erschöpfung im unkritischen Bereich, Risiko-Bereich und kritischen Bereich verweist Tabelle 65. Bei allen vier Erfahrungsgruppen ließ sich nach Glaser (2012) jeweils

⁵⁷ Der Kolmogorow-Smirnow-Test wurde zur Prüfung auf Normalverteilung angewendet. Demnach ist die Gesamtstichprobe hinsichtlich der Subskala *Emotionale Erschöpfung* nicht normalverteilt ($p < .001$).

die Mehrzahl der Befragten dem *unkritischen Bereich* der emotionalen Erschöpfung zuzuordnen. Wie bereits erwähnt, ist die emotionale Erschöpfung von 14 Fachkräften aufgrund ihrer Selbsteinschätzung als *behandlungsbedürftig* klassifiziert worden. Folglich stellt sich die Frage: Wer sind diese Fachkräfte? Nachstehende Tabelle verdeutlicht, dass die 14 behandlungsbedürftigen Fachkräfte der Erfahrungsgruppe der langjährig tätigen Praktikerrinnen angehören. Ferner sind die 14 betroffenen Fachkräfte weiblich und im Durchschnitt 48,5 Jahre alt (SD = 7,643). Sie verweisen auf durchschnittlich 21,79 Jahre (SD = 6,963, N = 14) praktische Erfahrung in einer Kindertagesstätte. Zehn von ihnen arbeiten als staatlich anerkannte Erzieherinnen, drei erwarben einen akademischen Abschluss im sozialpädagogischen Bereich und eine Fachkraft ist ausgebildete Heilerzieherin. Zwölf der 14 Fachkräfte besitzen eine Teilzeitstelle. Die anderen beiden arbeiten in Vollzeit.

Tabelle 65: Häufigkeitsverteilung für die emotionale Erschöpfungs-Gefährdung getrennt für die vier Erfahrungsgruppen

| Erfahrungsgruppen | Gültige N | Emotionale Erschöpfungs-Gefährdung | | |
|--|--------------|------------------------------------|--------|--|
| | | unkritisch | Risiko | kritisch- behandlungs- bedürftig |
| Studentinnen der Fröhpädagogik | 18 | 14 | 4 | 0 |
| Fachschulabsolventinnen | 363 | 323 | 40 | 0 |
| Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 76 | 70 | 6 | 0 |
| Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 327 | 192 | 121 | 14 |

Wie in Tabelle 66 zu sehen ist, fühlen sich die langjährig tätigen Praktikerinnen emotional erschöpfter als die Studierenden, Fachschulabsolventinnen und Berufseinsteigerinnen. Dennoch lässt sich die durchschnittliche Antwort der vier Erfahrungsgruppen unter Bezugnahme auf die von Glaser (2012) empfohlene Klassifikation dem *unkritischen Bereich* der emotionalen Erschöpfung zuteilen.

Der inferenzstatistische Vergleich mit dem Kruskal-Wallis-Test führt zu dem Ergebnis, dass zwischen den Erfahrungsgruppen in Bezug auf die emotionale Erschöpfung signifikante Unterschiede existieren ($\chi^2 = 143.783$, $df = 3$, $p < .001$) (Tabelle 66). Die anschließend durchgeführten Post-Hoc-Tests (Paarvergleiche mit dem Mann-Whitney-U-Test) weisen nach, dass sich die langjährig tätigen Praktikerinnen in Bezug auf die emotionale Erschöpfung signifikant von den Studierenden ($U = 1881$, $p = .010$), den Fachschulabsolventinnen ($U = 29797$, $p < .001$) und den Berufsanfängerinnen unterscheiden ($U = 5784.5$, $p < .001$). Zwischen den Studierenden und Fachschulabsolventinnen ($U = 2788.5$, $p = .294$), den Studierenden und Berufseinsteigerinnen ($U = 551.5$, $p = .202$) sowie den Fachschulabsolventinnen und Berufseinsteigerinnen ($U = 12968$, $p = .411$) gibt es keine signifikanten Unterschiede (siehe Anhang 2, Tabelle A33 bis Tabelle A38).

Tabelle 66: Die wahrgenommene emotionale Erschöpfung getrennt für die vier Erfahrungsgruppen

| Erfahrungsgruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Kruskal-Wallis-Test | | | |
|---|-----------|------|-------------|---------------------|----------|----|------|
| | | | | Mittlerer Rang | χ^2 | df | p |
| EE Studentinnen der Frühpädagogik | 18 | 2,44 | 2,59 (.936) | 367,44 | | | |
| Fachschulabsolventinnen | 363 | 2,22 | 2,34 (.833) | 312,04 | | | |
| Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 76 | 2,22 | 2,26 (.870) | 292,50 | | | |
| Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 327 | 3,22 | 3,23 (.998) | 506,44 | | | |
| Gesamt | 784 | | | | 143.783 | 3 | .000 |

Unterscheiden sich die Gruppenfach- und Leitungskräfte in Hinblick auf ihre emotionale Erschöpfung?

Die Ergebnisse in Tabelle 67 verdeutlichen, dass sich der größte Anteil der befragten Gruppenfach- und Leitungskräfte im *unkritischen Bereich* der emotionalen Erschöpfung befindet. Jedoch gehört fast die Hälfte der insgesamt 79 befragten Leitungskräfte (N = 36) dem *Risiko-Bereich* bzw. *kritischen (behandlungsbedürftigen) Bereich* der emotionalen Erschöpfung an.

Tabelle 67: Häufigkeitsverteilung für die emotionale Erschöpfungs-Gefährdung getrennt für die zwei beruflichen Positionen

| Berufliche Positionen | Gültige N | Emotionale Erschöpfungs-Gefährdung | | |
|-----------------------|-----------|------------------------------------|--------|-------------------------------|
| | | unkritisch | Risiko | kritisch-behandlungsbedürftig |
| Leitungskräfte | 79 | 43 | 30 | 6 |
| Gruppenfachkräfte | 588 | 455 | 126 | 7 |

Aus der Tabelle 68 geht hervor, dass sich die Leitungskräfte emotional erschöpfter einschätzen als die Gruppenfachkräfte. Dennoch lässt sich die mittlere Antwort der Gruppenfach- und Leitungskräfte unter Bezugnahme auf Glaser (2012) dem *unkritischen Bereich* der emotionalen Erschöpfung zuordnen.

Der inferenzstatistische Vergleich mit dem Mann-Whitney-U-Test weist nach, dass sich die Gruppenfach- und Leitungskräfte in Bezug auf die emotionale Erschöpfung signifikant voneinander unterscheiden (U = 15083.5, p < .001) (Tabelle 68).

Tabelle 68: Die wahrgenommene emotionale Erschöpfung getrennt für die zwei beruflichen Positionierungsgruppen

| Berufliche Positionierungsgruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-----------------------------------|-----------|------|--------------|---------------------|-----------|--------|------|
| | | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| EE Leitungskräfte | 79 | 3,44 | 3,33 (1,065) | 437,07 | | | |
| Gruppenfachkräfte | 588 | 2,61 | 2,68 (,998) | 320,15 | | | |
| Gesamt | 667 | | | | 15083,500 | -5,066 | .000 |

3.3.2.4 Wie beurteilen die befragten Fachkräfte ihre Depersonalisation?

Für die Subskala *Depersonalisation* (DP) wurde in der vorliegenden Studie ein Cronbach's Alpha von .591 errechnet, was einer niedrigen Reliabilität entspricht (vgl. Bühner, 2004, S. 129). Zudem liegt das Cronbach's Alpha unter dem Alpha-Wert von .72, den Büssing und Glaser (2000) in ihrer Studie ermittelt haben (vgl. ebenda, S. 335). Eine mögliche Erklärung für die niedrige Reliabilität besteht darin, dass die Subskala leicht verändert und dass nicht nach »Klienten«, sondern nach »Kindern« gefragt wurde. Trotzdem werden die Ergebnisse als aussagekräftig angesehen. Die befragten Fachkräfte der vorliegenden Stichprobe lassen sich anhand des errechneten Mittelwertes, der bei 1,73 liegt, entsprechend der empfohlenen Einteilung von Glaser (2012) dem *unkritischen Bereich* der Depersonalisation zuordnen (Tabelle 69). Die detaillierte Auswertung in Tabelle 70 verdeutlicht, dass von den 786 befragten Fachkräften 775 Personen dem *unkritischen* und elf Fachkräfte dem *Risiko-Bereich* angehören. Als *behandlungsbedürftig* wird keine der Befragten klassifiziert.

Tabelle 69: Skalenkennwerte der Subskala Depersonalisation

| Depersonalisation ⁵⁸ | Gültige N | Cronbach's α | Med | M (SD) | Mod | Min | Max |
|---------------------------------|-----------|---------------------|------|-------------|------|------|------|
| | 786 | .591 | 1,60 | 1,73 (,615) | 1,20 | 1,00 | 4,80 |

Tabelle 70: Depersonalisations-Gefährdung der frühpädagogischen Fachkräfte

| Depersonalisations-Gefährdung | Häufigkeit | Prozent |
|-------------------------------|------------|---------|
| unkritisch | 775 | 98,6 |
| Risiko | 11 | 1,4 |
| kritisch-behandlungsbedürftig | 0 | 0 |

Anmerkung: Depersonalisations-Gefährdung (Cut-Off-Werte): < 3,5 unkritisch, \geq 3,5 Risiko, \geq 5,0 kritisch-behandlungsbedürftig (vgl. Glaser, 2012).

⁵⁸ Der Kolmogorow-Smirnow-Test wurde zur Prüfung auf Normalverteilung angewendet. Demnach ist die Gesamtstichprobe hinsichtlich der Subskala *Depersonalisation* nicht normalverteilt ($p < .001$).

Unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen in Hinblick auf ihre Depersonalisation?

Welcher Anzahl der befragten frühpädagogischen Fachkräfte pro Erfahrungsgruppe aufgrund ihrer Selbsteinschätzung ein Depersonalisations-Risiko zugeschrieben werden kann, ist in Tabelle 71 dargelegt. Die detaillierte Auswertung zeigt, dass unter den elf Fachkräften, denen nach Glaser (2012) ein *Risiko* für die Depersonalisation zugeschrieben werden konnte, sechs Fachschulabsolventinnen, vier langjährig berufserfahrene und eine Berufseinsteigerin vertreten sind. Somit zeigt keine Studierende Anzeichen einer negativen und abgestumpften Einstellung gegenüber den zu betreuenden Kindern in der Kita.

Tabelle 71: Häufigkeitsverteilung für die Depersonalisations-Gefährdung getrennt für die vier Erfahrungsgruppen

| Erfahrungsgruppen | Gültige N | Depersonalisations-Gefährdung | | |
|---|--------------|-------------------------------|--------|------------------------------------|
| | | unkritisch | Risiko | kritisch-behandlungs- bedürftig |
| Studentinnen der Frühpädagogik | 17 | 17 | 0 | 0 |
| Fachschulabsolventinnen | 357 | 351 | 6 | 0 |
| Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 78 | 77 | 1 | 0 |
| Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 334 | 330 | 4 | 0 |

Die langjährig tätigen Praktikerinnen schätzen sich mehr depersonalisiert ein als die Studierenden, Fachschulabsolventinnen und Berufseinsteigerinnen. Das bedeutet, sie schreiben sich eine stärkere negative und abgestumpfte Einstellung gegenüber den von ihnen zu betreuenden Kindern bei der Arbeit zu. Dennoch lässt sich die mittlere Antwort der vier Erfahrungsgruppen unter Bezugnahme auf die Klassifikation von Glaser (2012) dem *unkritischen Bereich* der Depersonalisation zuordnen (Tabelle 72).

Dem inferenzstatistischen Vergleich mit dem Kruskal-Wallis-Test zufolge existieren zwischen den Erfahrungsgruppen in Bezug auf die Depersonalisation signifikante Unterschiede ($\chi^2 = 9.757$, $df = 3$, $p = .021$) (Tabelle 72). Spezifischere Aussagen über die Unterschiede zwischen einzelnen Erfahrungsgruppen erfordern eine Post-Hoc-Analyse (Paarvergleiche mit dem Mann-Whitney-U-Test). Diese verdeutlicht, dass sich die langjährig tätigen Praktikerinnen jeweils signifikant von den Fachschulabsolventinnen ($U = 53635.5$, $p = .022$) und von den Berufseinsteigerinnen unterscheiden ($U = 10595.5$, $p = .010$). Zwischen den Studierenden und den Fachschulabsolventinnen ($U = 2843$, $p = .658$), den Studierenden und Berufseinsteigerinnen ($U = 649$, $p = .891$) sowie den Studierenden und langjährig berufserfahrenen Fachkräften ($U = 2380.5$, $p = .258$) bestehen keine signifikanten Unterschiede. Außerdem konnte kein Unterschied zwischen den Fachschulabsolventinnen und den Berufseinsteigerinnen nachgewiesen werden ($U = 12621$, $p = .192$) (siehe Anhang 2, Tabelle A39 bis Tabelle A44).

Tabelle 72: Die wahrgenommene Depersonalisation getrennt für die vier Erfahrungsgruppen

| Erfahrungsgruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Kruskal-Wallis-Test | | | |
|---|-----------|------|-------------|---------------------|----------|----|------|
| | | | | Mittlerer Rang | χ^2 | df | p |
| DP Studentinnen der Frühpädagogik | 17 | 1,40 | 1,61 (.522) | 356,09 | | | |
| Fachschulabsolventinnen | 357 | 1,60 | 1,70 (.620) | 380,92 | | | |
| Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 78 | 1,40 | 1,62 (.595) | 345,47 | | | |
| Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 334 | 1,60 | 1,80 (.614) | 420,06 | | | |
| Gesamt | 786 | | | | 9.757 | 3 | .021 |

Unterscheiden sich die Gruppenfach- und Leitungskräfte in Hinblick auf ihre Depersonalisation?

Anhand der in Tabelle 73 aufgeführten Häufigkeitsverteilung wird deutlich, dass der größte Anteil der befragten Gruppenfach- und Leitungskräfte dem *unkritischen Bereich* der Depersonalisation angehört. Bei den acht Fällen, für die ein *Risiko* hinsichtlich der Depersonalisation festgestellt werden konnte, handelt es sich um Gruppenfachkräfte. Keiner Leitungskraft ließ sich ein Depersonalisations-*Risiko* nachweisen.

Tabelle 73: Häufigkeitsverteilung für die Depersonalisations-Gefährdung getrennt für die zwei beruflichen Positionsgruppen

| Berufliche Positionsgruppen | Gültige N | Depersonalisations-Gefährdung | | |
|-----------------------------|-----------|-------------------------------|--------|-------------------------------|
| | | unkritisch | Risiko | kritisch-behandlungsbedürftig |
| Leitungskräfte | 85 | 85 | 0 | 0 |
| Gruppenfachkräfte | 587 | 579 | 8 | 0 |

Anhand der Auswertung in Tabelle 74 wird deutlich, dass die errechneten Mittelwerte der Gruppenfach- und Leitungskräfte nahezu identisch sind. Die mittlere Antwort der beruflichen Positionsgruppen lässt sich unter Bezugnahme auf Glaser (2012) dem *unkritischen Bereich* der Depersonalisation zuteilen.

Die weitergehend durchgeführte inferenzstatistische Analyse mit dem Mann-Whitney-U-Test zeigt, dass sich die Gruppenfach- und Leitungskräfte in Bezug auf die Depersonalisation nicht signifikant voneinander unterscheiden ($U = 14242.5$, $p = .369$) (Tabelle 74).

Tabelle 74: Die wahrgenommene Depersonalisation getrennt für die zwei beruflichen Positionsgruppen

| Berufliche Positionsgruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-----------------------------|-----------|------|-------------|---------------------|-----------|-------|------|
| | | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| DP Leitungskräfte | 70 | 1,60 | 1,73 (,567) | 238,96 | | | |
| Gruppenfachkräfte | 436 | 1,60 | 1,73 (,617) | 255,83 | | | |
| Gesamt | 506 | | | | 14242.500 | -.898 | .369 |

3.3.2.5 Wie viele der in der Praxis tätigen Fachkräfte haben sich bereits über einen Berufswechsel Gedanken gemacht?

Rund zwei Drittel der insgesamt 360 befragten Praktikerinnen dachten schon einmal über einen Berufswechsel⁵⁹ nach, 157 Kita-Mitarbeiterinnen würden jedoch im *pädagogischen Bereich* fortbestehen. Weitere 66 Fachkräfte bevorzugen ein ganz *anderes Berufsfeld*. Die übrigen 139 Kita-Mitarbeiterinnen haben *noch nie* überlegt, den Beruf zu wechseln (Tabelle 75).

Tabelle 75: Häufigkeitsverteilung des Einzelitems Gedanken zum Berufswechsel der Fachkräfte in der Kita-Praxis

| Haben Sie schon einmal über einen Berufswechsel nachgedacht? | Gültige N | Nein, noch nie. | Ja. Ich würde jedoch im pädagogischen Bereich bleiben. | Ja. Ich würde jedoch ein ganz anderes Berufsfeld bevorzugen. |
|--|-----------|-----------------|--|--|
| | 360 | 139 | 157 | 66 |

Gibt es Unterschiede zwischen den Fachkräften mit bis zu zwei Jahren und den Fachkräften mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung in Hinblick auf die Einschätzung ihrer Gedanken zum Berufswechsel?

Die Ergebnisse in Tabelle 76 zeigen, dass der größte Teil der befragten Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung schon einmal über einen Berufswechsel nachgedacht hat (N = 132). Allerdings würden diese Fachkräfte im *pädagogischen Bereich* tätig bleiben wollen. Im Vergleich dazu hat die größte Gruppe der Berufsanfängerinnen *noch nie* an einen Berufswechsel gedacht (N = 29). Lediglich zwei der insgesamt 56 befragten Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung haben sich bereits über einen Berufswechsel Gedanken gemacht und würden im Falle dessen ein völlig *anderes Berufsfeld* bevorzugen.

Die anschließend durchgeführte inferenzstatistische Analyse mit dem Chi-Quadrat-Test zeigt, dass sich die Verteilung bei den Berufsanfängerinnen und den langjährig tätigen Praktikerinnen in Bezug auf den Gedanken zum Berufswechsel signifikant unterscheidet ($\chi^2 = 11,184$, $df = 2$, $p = .004^*$, $N = 360$).

⁵⁹ Den Studierenden und Fachschulabsolventinnen wurde diese Frage nicht gestellt. Die Erklärung für dieses Vorgehen ist in Kapitel II_2.2 nachzulesen.

Tabelle 76: Häufigkeitsverteilung des Einzelitems Gedanken zum Berufswechsel getrennt für die Fachkräfte mit bis zu zwei und mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Haben Sie schon einmal über einen Berufswechsel nachgedacht? | Gültige N | Nein, noch nie. | Ja. Ich würde jedoch im pädagogischen Bereich bleiben. | Ja. Ich würde jedoch ein ganz anderes Berufsfeld bevorzugen. |
|--|-----------|-----------------|--|--|
| Fachkräfte, die bis zu zwei Jahre berufstätig sind | 56 | 29 | 25 | 2 |
| Fachkräfte, die mehr als acht Jahre berufstätig sind | 304 | 108 | 132 | 64 |

Gibt es Unterschiede zwischen den Gruppenfach- und Leitungskräften in Hinblick auf die Einschätzung ihrer Gedanken zum Berufswechsel?

Mit Blick auf Tabelle 77 fällt auf, dass sich der größte Teil der Gruppenfach- und Leitungskräfte bereits mit dem Gedanken an einen Ausstieg aus dem Beruf beschäftigt hat. Die Fachkräfte würden jedoch im *pädagogischen Bereich* bleiben.

Der anschließend durchgeführten inferenzstatistischen Analyse (Chi-Quadrat-Test) zufolge unterscheidet sich die Verteilung bei den Leitungs- und Gruppenfachkräften in Bezug auf den Gedanken zum Berufswechsel nicht signifikant voneinander ($\chi^2 = 2,402$, $df = 2$, $p = .301$, $N = 359$).

Tabelle 77: Häufigkeitsverteilung des Einzelitems Gedanken zum Berufswechsel getrennt für die zwei beruflichen Positionen

| Haben Sie schon einmal über einen Berufswechsel nachgedacht? | Gültige N | Nein, noch nie. | Ja. Ich würde jedoch im pädagogischen Bereich bleiben. | Ja. Ich würde jedoch ein ganz anderes Berufsfeld bevorzugen. |
|--|-----------|-----------------|--|--|
| Leitungskräfte | 76 | 26 | 32 | 18 |
| Gruppenfachkräfte | 283 | 113 | 124 | 46 |

3.4 Positive Beanspruchungsfolgen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert, die sich auf die positiven Beanspruchungsfolgen von frühpädagogischen Fachkräften beziehen. Hierzu wurden die frühpädagogischen Fachkräfte zu ihrem psychischen Wohlbefinden und ihrer Arbeitszufriedenheit befragt.

3.4.1 Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung

3.4.1.1 Wie psychisch wohl fühlen sich die befragten Fachkräfte?

Bei der hier vorliegenden Untersuchung liegt das Cronbach's Alpha der Subskala *Psychisches Wohlbefinden* (PW) bei .806 und somit über dem Alpha-Wert von .77, der für die deutsche Normierungsstichprobe ermittelt wurde (vgl. Wydra, 2005, S. 20). Die mittlere Antwort der hier befragten Stichprobe frühpädagogischer Fachkräfte lässt sich nach Wyd-

ra (2014, 2015) dem Bereich des *durchschnittlichen* psychischen Wohlbefindens zuordnen. Darauf verweisen der errechnete Mittelwert von 26,62⁶⁰ und der Median von 27,00 (Tabelle 78). Die Itemkennwerte der Subskala sind in Tabelle 79 aufgeführt. Bezugnehmend auf die von Wydra (2014) vorgegebene Einteilung für das psychische Wohlbefinden⁶¹ weisen von den insgesamt 794 Befragten 249 ein *stark überdurchschnittliches*, 117 ein *überdurchschnittliches* und 121 ein *durchschnittliches* psychisches Wohlbefinden auf. Dem gegenüber stehen 307 frühpädagogische Fachkräfte, die sich *unterdurchschnittlich* bis *stark unterdurchschnittlich* psychisch wohl fühlen (Tabelle 80). Im Vergleich dazu zeigte die mit dieser Subskala befragte deutsche Normierungsstichprobe einen Mittelwert von 24,7 (SD = 4,5) (vgl. Wydra, 2005, S. 20).

Tabelle 78: Skalenkennwerte der Subskala Psychisches Wohlbefinden

| Psychisches Wohlbefinden ⁶² | Gültige N | Cronbach's α | Med | M (SD) | Mod | Min | Max |
|--|-----------|---------------------|-------|---------------|-----|-----|-----|
| | 794 | .806 | 27,00 | 26,62 (4,664) | 27 | 8 | 35 |

Anmerkung: Auswertung basierend auf Summenwerten.

Tabelle 79: Itemkennwerte der Subskala Psychisches Wohlbefinden (vgl. Wydra, 2005)

| Item | Gültige N | Med | M (SD) | Mod | Trennschärfe |
|---|-----------|------|--------------|-----|--------------|
| 1. Ich bin heiter gestimmt. | 814 | 4,00 | 4,16 (.804) | 4 | ,557 |
| 2. Abends bin ich angenehm müde. | 817 | 4,00 | 3,77 (1,095) | 4 | ,420 |
| 3. Zurzeit bin ich sehr ausgeglichen. | 819 | 4,00 | 3,46 (1,128) | 4 | ,691 |
| 4. Ich habe das Gefühl, durchstarten zu können. | 819 | 4,00 | 3,53 (1,164) | 4 | ,608 |
| 5. Ich überblicke meine Umgebung. | 822 | 4,00 | 4,11 (.756) | 4 | ,500 |
| 6. Ich habe alles im Griff. | 823 | 4,00 | 3,87 (.822) | 4 | ,548 |
| 7. Mich kann so leicht nichts aus der Ruhe bringen. | 824 | 4,00 | 3,74 (.985) | 4 | ,518 |

Anmerkung: Antwortformat von 1 = so bestimmt nicht bis 5 = ja, genau so.

⁶⁰ Der Testwert ergibt sich durch das Aufsummieren der Einzelpunktwerte aus den sieben Fragen, sodass zwischen sieben und 35 Punkte erzielt werden können.

⁶¹ Von den 794 befragten Fachkräften haben nur 51 Männer die Fragen nach dem psychischen Wohlbefinden beantwortet. Der überwiegende Teil der befragten Fachkräfte ist weiblich. Daher werden für die Bewertung des psychischen Wohlbefindens die Referenzwerte für gesunde Frauen als Normwerte herangezogen (Wydra, 2014). Im Rahmen der Hauptstudie („Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“), aus der die Daten zum psychischen Wohlbefinden stammen, bestand Kontakt zu Herrn Prof. Wydra. Bei der Datenauswertung wurde für die mit der Subskala Psychisches Wohlbefinden befragten (Erfahrungs-)Gruppen von frühpädagogischen Fachkräften ein Testwert errechnet, der zwei verschiedenen Kategorien zugeordnet werden konnte. Bezugnehmend auf die schriftlich mitgeteilte Empfehlung von Herrn Prof. Wydra (2015) wird in diesem Fall der Mittelwert abgerundet, sodass die eindeutige Zuordnung des Testwertes zu einer Ausprägungskategorie möglich ist. Bezugnehmend auf Wydra (2014) wird in der vorliegenden Arbeit der Mittelwert des Skalensummenwertes herangezogen, um die Ausprägung des psychischen Wohlbefindens zu bestimmen.

⁶² Der Kolmogorow-Smirnow-Test wurde zur Prüfung auf Normalverteilung angewendet. Demnach ist die Gesamtstichprobe hinsichtlich der Subskala *Psychisches Wohlbefinden* nicht normalverteilt ($p < .001$).

Tabelle 80: Ausprägung des psychischen Wohlbefindens der frühpädagogischen Fachkräfte

| Ausprägung des psychischen Wohlbefindens | Häufigkeit | Prozent |
|--|------------|---------|
| stark unterdurchschnittlich | 198 | 24,9 |
| unterdurchschnittlich | 109 | 13,7 |
| durchschnittlich | 121 | 15,2 |
| überdurchschnittlich | 117 | 14,7 |
| stark überdurchschnittlich | 249 | 31,4 |

Anmerkung: Einteilung der Ausprägungskategorien des psychischen Wohlbefindens (Cut-Off-Werte): ≤ 23 stark unterdurchschnittlich, 24-25 unterdurchschnittlich, 26-27 durchschnittlich, 28-29 überdurchschnittlich, ≥ 30 stark überdurchschnittlich (vgl. Wydra, 2014, S. 62).

Unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen in Hinblick auf ihr psychisches Wohlbefinden? Welche Anzahl der befragten Fachkräfte aus den Erfahrungsgruppen den fünf Bereichen des psychischen Wohlbefindens zugeteilt werden kann, illustriert Tabelle 81. Jeweils der größte Anteil der befragten Fachschulabsolventinnen, Berufsanfängerinnen und langjährig berufstätigen Fachkräfte lässt sich unter Bezugnahme auf Wydra (2014, 2015) dem Bereich des *stark überdurchschnittlichen* psychischen Wohlbefindens zuordnen. Jeweils fünf Studierenden lässt sich auf Grundlage ihrer Selbsteinschätzung ein *stark unterdurchschnittliches*, *unterdurchschnittliches* sowie *stark überdurchschnittliches* psychisches Wohlbefinden zuschreiben. Mehr als ein Drittel der insgesamt 325 befragten langjährig berufserfahrenen Fachkräfte schätzt das eigene psychische Wohlbefinden als *stark unterdurchschnittlich* ein.

Tabelle 81: Häufigkeitsverteilung für das psychische Wohlbefinden getrennt für die vier Erfahrungsgruppen

| Erfahrungsgruppe | Gültige N | Ausprägung des psychischen Wohlbefindens | | | | |
|---|--------------|--|-----------------------|------------------|----------------------|----------------------------|
| | | stark unterdurchschnittlich | unterdurchschnittlich | durchschnittlich | überdurchschnittlich | stark überdurchschnittlich |
| Studentinnen der Frühpädagogik | 19 | 5 | 5 | 2 | 2 | 5 |
| Fachschulabsolventinnen | 372 | 63 | 44 | 68 | 52 | 145 |
| Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 78 | 16 | 10 | 10 | 14 | 28 |
| Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 325 | 114 | 50 | 121 | 117 | 249 |

Die Fachschulabsolventinnen und Berufseinsteigerinnen fühlen sich psychisch wohler als die langjährig berufstätigen Praktikerinnen (Tabelle 82). Bezugnehmend auf die vorgegebene Einteilung von Wydra (2014, 2015) lässt sich die mittlere Antwort der Studierenden, Fachschulabsolventinnen und Berufseinsteigerinnen dem *durchschnittlichen* Bereich des psychischen Wohlbefindens zuordnen. Im Unterschied dazu liegt die durchschnittliche

Antwort der langjährig berufstätigen Fachkräfte im *unterdurchschnittlichen* Bereich des psychischen Wohlbefindens.

Die inferenzstatistische Analyse mit dem Kruskal-Wallis-Test weist auf signifikante Unterschiede in Bezug auf das psychische Wohlbefinden zwischen den Erfahrungsgruppen hin ($\chi^2 = 40.447$, $df = 3$, $p < .001$) (Tabelle 82). Spezifischere Aussagen über die Unterschiede zwischen einzelnen Erfahrungsgruppen erfordern eine Post-Hoc-Analyse (Paarvergleiche mit dem Mann-Whitney-U-Test). Diese zeigt, dass sich die langjährig berufserfahrenen Fachkräfte signifikant von den Fachschulabsolventinnen ($U = 44062.5$, $p < .001$) und den Berufsanfängerinnen unterscheiden ($U = 9736.5$, $p = .001$). Zwischen den Studierenden und Fachschulabsolventinnen ($U = 2826.5$, $p = .140$), den Studierenden und Berufsanfängerinnen ($U = 626.5$, $p = .296$) sowie den Studierenden und den langjährig berufserfahrenen Praktikerinnen ($U = 2811$, $p = .511$) bestehen keine signifikanten Unterschiede. Außerdem unterscheiden sich die Fachschulabsolventinnen in Hinblick auf das psychische Wohlbefinden nicht von den langjährig berufserfahrenen Praktikerinnen ($U = 13861$, $p = .534$) (siehe Anhang 2, Tabelle A45 bis Tabelle A50).

Tabelle 82: Das wahrgenommene psychische Wohlbefinden getrennt für die vier Erfahrungsgruppen

| Erfahrungsgruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Kruskal-Wallis-Test | | | |
|---|-----------|-------|---------------|---------------------|----------|----|------|
| | | | | Mittlerer Rang | χ^2 | df | p |
| PW Studentinnen der Frühpädagogik | 19 | 25,00 | 26,32 (4,243) | 368,79 | | | |
| Fachschulabsolventinnen | 372 | 28,00 | 27,58 (4,447) | 445,19 | | | |
| Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 78 | 28,00 | 27,23 (4,405) | 428,35 | | | |
| Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 325 | 25,00 | 25,40 (4,726) | 337,18 | | | |
| Gesamt | 794 | | | | 40.447 | 3 | .000 |

Unterscheiden sich die Gruppenfach- und Leitungsfachkräften in Hinblick auf ihr psychisches Wohlbefinden?

Auf die Anzahl der befragten Fachkräfte in den beruflichen Positionsgruppen mit einem stark unterdurchschnittlichen, unterdurchschnittlichen, durchschnittlichen, überdurchschnittlichen und stark überdurchschnittlichen psychischen Wohlbefinden verweist Tabelle 83. Auf Grundlage der Selbsteinschätzung lässt sich der größte Anteil der befragten Leitungskräfte unter Bezugnahme auf die vorgegebene Klassifikation von Wydra (2014, 2015) dem *stark unterdurchschnittlichen* Bereich des psychischen Wohlbefindens zuordnen, wohingegen das psychische Wohlbefinden vom Großteil der befragten Gruppenfachkräfte dem *stark überdurchschnittlichen Bereich* zugeteilt wird.

Tabelle 83: Häufigkeitsverteilung für das psychische Wohlbefinden getrennt für die zwei beruflichen Positionierungsgruppen

| Berufliche Positionierungsgruppe | Gültige N | Ausprägung des psychischen Wohlbefindens | | | | |
|----------------------------------|-----------|--|------------------------|------------------|----------------------|-----------------------------|
| | | stark unter-durchschnittlich | unter-durchschnittlich | durchschnittlich | überdurchschnittlich | stark über-durchschnittlich |
| Leitungskräfte | 83 | 32 | 15 | 6 | 10 | 20 |
| Gruppenfachkräfte | 586 | 138 | 79 | 97 | 87 | 185 |

Die Gruppenfachkräfte fühlen sich psychisch wohler als die Leitungskräfte. Darauf deuten die Mittelwerte und Mediane in Tabelle 84 hin. Unter Bezugnahme auf Wydra (2014) lässt sich der für die Gruppenfachkräfte errechnete Mittelwert für die Subskala Psychisches Wohlbefinden dem *durchschnittlichen* Bereich des psychischen Wohlbefindens zuordnen. Bei den Leitungskräften wird der Mittelwert laut Wydra (2014, 2015) dem *unterdurchschnittlichen Bereich* des psychischen Wohlbefindens zugeteilt.

Die weitergehend durchgeführte inferenzstatistische Analyse mit dem Mann-Whitney-U-Test zeigt, dass sich die Gruppenfach- und Leitungskräfte in Bezug auf das psychische Wohlbefinden signifikant voneinander unterscheiden ($U = 19685.5$, $p = .005$) (Tabelle 84).

Tabelle 84: Das wahrgenommene psychische Wohlbefinden getrennt für die zwei beruflichen Positionierungsgruppen

| Berufliche Positionierungsgruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-----------------------------------|-----------|-------|---------------|---------------------|-----------|--------|------|
| | | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| PW Leitungskräfte | 83 | 25,00 | 25,19 (5,057) | 279,17 | | | |
| Gruppenfachkräfte | 586 | 27,00 | 26,77 (4,519) | 342,91 | | | |
| Gesamt | 669 | | | | 19685,500 | -2,818 | .005 |

3.4.1.2 Wie zufrieden sind die befragten Fachkräfte mit ihrer Arbeit?

Um Aussagen über die Arbeitszufriedenheit der befragten Fachkräfte treffen und Gruppenvergleiche durchführen zu können, wurden mit den 18 selbstentwickelten Items explorative Faktoren⁶³- und Reliabilitätsanalysen durchgeführt. Die Analyseergebnisse führten zum Ausschluss der Items B8 („Ich bin mit der Wertschätzung und Anerkennung meiner Einschätzung der Entwicklung eines Kindes durch Kinderärzte oder Grundschullehrerinnen...“) und B9 („Ich bin mit dem Ansehen, das Erzieherinnen in unserer Gesellschaft erhalten...“). Ein Grund war die geringe Trennschärfe der beiden Items, die zwischen ,27 und ,29 lag⁶⁴. Darüber

⁶³ Der ermittelte Kaiser-Meyer-Olkin-Index liegt bei ,857 und kann als recht gut beurteilt werden (nach Kaiser & Rice, 1974). Bei der explorativen Faktorenanalyse kamen als Datenextraktionsmethode die Hauptkomponentenanalyse und als Datenrotationsmethode die Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung zum Einsatz.

⁶⁴ Laut Bortz und Döring (2006) sind in der Regel Items zu eliminieren, deren Trennschärfe unter ,30 liegen (vgl. ebenda, S. 220).

hinaus trugen inhaltliche Überlegungen dazu bei, die Items zu verwerfen: Zum einen wird in dem Item B8 nach verschiedenen Sachinhalten gefragt. Zum anderen fragt das Item B9 nach einer Einschätzung des Ansehens der gesamten Berufsgruppe der Erzieherinnen.

Die Faktorenanalyse ergab eine eindeutige Struktur von vier Faktoren. Insgesamt klärten die Faktoren 55,4 Prozent der Varianz auf. Der erste Faktor (Items, die auf dem Faktor 1 laden: B1, B2, B3, B15) erzielte dabei 16,16 Prozent, der zweite Faktor 15,3 Prozent (Items, die auf dem Faktor 2 laden: B7, B10, B11, B12, B13, B14) und der dritte Faktor 14,9 Prozent Varianzaufklärung (Items, die auf dem Faktor 3 laden: B16, B17, B18, B19). Der vierte Faktor klärt 9,0 Prozent (Items, die auf dem Faktor 4 laden: B5, B21) der Varianz auf⁶⁵. Die positiven Faktorladungen der einzelnen Items ließen sich nur bedingt den vier vorab theoretisch festgelegten Merkmalsbereichen der Arbeitszufriedenheit zuordnen (vgl. Kapitel II_2.3).

Bezugnehmend auf die Auswertungsergebnisse der Faktorenanalyse wurden die Items, die auf einem Faktor laden, zu Subskalen zusammengefasst. Inhaltliche Gründe führten zur Überarbeitung der Zuordnung von Items zu den Subskalen. Zunächst wurde das Item B15 („*Ich bin mit meinem Handlungs- und Entscheidungsspielraum in der Kita ...*“), welches gemeinsam mit den drei Items B1, B2 und B3 auf dem Faktor 1 lädt, einer anderen Subskala zugeteilt, und zwar jener Subskala, die die Items zusammenfasst, die auf dem Faktor 2 laden: Dies begründet sich darin, dass die drei genannten Items (B1, B2, B3) nach der Zufriedenheit mit dem sozialen Miteinander im Team fragen, während das Item B15 die Zufriedenheit mit dem Handlungs- und Entscheidungsspielraum erfasst – einem Merkmal der Arbeit. Die Umsortierung des Items B15 führte dazu, dass das Cronbach's Alpha sowohl der Subskala *Zufriedenheit mit dem sozialen Miteinander* (mit B15 $\alpha = .733$, ohne B15 $\alpha = .758$) als auch der Subskala *Zufriedenheit mit den Merkmalen der Arbeit* (ohne B15 $\alpha = .692$, mit B15 $\alpha = .740$) anstieg. Darüber hinaus wurden die Items B5 und B21, die auf dem Faktor 4 laden, als Einzelitems betrachtet (vgl. Tabelle 89). Dieses Vorgehen begründet sich zum einen darin, dass aus der Reliabilitätsanalyse ein Cronbach's Alpha von .446 hervorging. Zum anderen erfassen die Items unterschiedliche Inhalte, was zugleich den niedrigen Alpha-Wert erklärt.

Da in der hier vorliegenden Arbeit die Forschungsfrage auf die Erfassung der Arbeitszufriedenheit abzielt und *nicht* die Zufriedenheit mit einzelnen Komponenten der Arbeitszufriedenheit fokussiert, werden die durch die Faktorenanalysen ermittelten und anschließend überarbeiteten Subskalen nur auf der Skalen- und Itemebene für die gesamte Stichprobe deskriptiv berichtet. Obgleich die Subskalen für andere Wissenschaftler/-innen von Interesse sind, liegen hier unter Bezugnahme auf das dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsmodell von Viernickel und Voss (2013) andere Betrachtungsschwerpunkte, weshalb auf weitere Berechnungen mit den Subskalen verzichtet wird. Dennoch war die Durchführung der Faktoren- und Reliabilitätsanalyse nötig, um zu erfahren, welche Items sich für die Erfassung der Arbeitszufriedenheit eignen. Nachfolgend werden zunächst die

⁶⁵ Im Anhang 2 befindet sich die Tabelle A57 mit den Faktorladungen aus der rotierten Komponentenmatrix der explorativen Faktorenanalyse mit den 16 ausgewählten Items.

Ergebnisse der deskriptiven Auswertung der Subskalen vorgestellt, bevor anschließend die Forschungsfrage: *Wie zufrieden sind die befragten Fachkräfte mit ihrer Arbeit?* beantwortet wird.

Die mittlere Antwort der befragten Stichprobe von frühpädagogischen Fachkräften hinsichtlich der Einschätzung der Zufriedenheit mit dem sozialen Miteinander in der Kita korrespondiert am ehesten mit der Antwortkategorie *zufrieden*. Darauf verweist der errechnete Median von 3,00 der Subskala *Zufriedenheit mit dem sozialen Miteinander* (Tabelle 85).

Tabelle 85: Skalenkennwerte der Subskala Zufriedenheit mit dem sozialen Miteinander

| Zufriedenheit mit dem sozialen Miteinander ⁶⁶ | Gültige N | Cronbach`s α | Med | M (SD) | Mod | Min | Max |
|--|-----------|--------------|------|-------------|------|------|------|
| | 768 | .758 | 3,00 | 3,08 (.527) | 3,00 | 1,00 | 4,00 |

Anmerkung: Antwortformat von 1 = sehr unzufrieden bis 4 = sehr zufrieden.

Der ermittelte Median, der bei der Subskala *Zufriedenheit mit den Merkmalen der Arbeit* bei 3.14 liegt, verweist darauf, dass die durchschnittliche Antwort der befragten Fachkräfte am ehesten der Antwortkategorie *zufrieden* entspricht (Tabelle 86).

Tabelle 86: Skalenkennwerte der Subskala Zufriedenheit mit den Merkmalen der Arbeit

| Zufriedenheit mit den Merkmalen der Arbeit ⁶⁷ | Gültige N | Cronbach`s α | Med | M (SD) | Mod | Min | Max |
|--|-----------|--------------|------|-------------|------|------|------|
| | 732 | .740 | 3,14 | 3,12 (.383) | 3,00 | 1,86 | 4,00 |

Anmerkung: Antwortformat von 1 = sehr unzufrieden bis 4 = sehr zufrieden.

Die mittlere Antwort der befragten frühpädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Einschätzung der Zufriedenheit mit der beruflichen Weiterbildung entspricht der Antwortmöglichkeit *zufrieden*. Darauf weist der errechnete Median von 3,00 der Subskala *Zufriedenheit mit der beruflichen Weiterbildung* hin (Tabelle 87).

Tabelle 87: Skalenkennwerte der Subskala Zufriedenheit mit der beruflichen Weiterbildung

| Zufriedenheit mit der beruflichen Weiterbildung ⁶⁸ | Gültige N | Cronbach`s α | Med | M (SD) | Mod | Min | Max |
|---|-----------|--------------|------|-------------|------|------|------|
| | 654 | .754 | 3,00 | 2,95 (.501) | 3,00 | 1,50 | 4,00 |

Anmerkung: Antwortformat von 1 = sehr unzufrieden bis 4 = sehr zufrieden.

⁶⁶ Der Kolmogorow-Smirnow-Test wurde zur Prüfung auf Normalverteilung angewendet. Demnach ist die Gesamtstichprobe hinsichtlich der Subskala *Zufriedenheit mit dem sozialen Miteinander* nicht normalverteilt ($p < .001$).

⁶⁷ Der Kolmogorow-Smirnow-Test wurde zur Prüfung auf Normalverteilung angewendet. Demnach ist die Gesamtstichprobe hinsichtlich der Subskala *Zufriedenheit mit den Merkmalen der Arbeit* nicht normalverteilt ($p < .001$).

⁶⁸ Der Kolmogorow-Smirnow-Test wurde zur Prüfung auf Normalverteilung angewendet. Demnach ist die Gesamtstichprobe hinsichtlich der Subskala *Zufriedenheit mit der beruflichen Weiterbildung* nicht normalverteilt ($p < .001$).

Die Endversion der Arbeitszufriedenheit-Skala⁶⁹ (AZ) enthält 16 Items (Tabelle 89). Die Angaben zur Trennschärfe und zum »Cronbach`s-Alpha, wenn Item gelöscht« beziehen sich auf die Gesamtskala. Das Cronbach`s Alpha der Arbeitszufriedenheit-Skala liegt bei .834. Die Arbeitszufriedenheit der frühpädagogischen Fachkräfte ist in der hier untersuchten Stichprobe im Durchschnitt recht hoch: Der Median von 3,00⁷⁰ verweist unter Bezugnahme auf die vorab festgelegte Codierung auf eine hohe Zustimmung. Die durchschnittliche Antwort der befragten frühpädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Einschätzung der Arbeitszufriedenheit korrespondiert mit ehesten mit der Antwortkategorie *zufrieden*. Das bedeutet, die befragten Fachkräfte sind mit ihrer Arbeit in der Kita im Durchschnitt *zufrieden* (Tabelle 88).

Tabelle 88: Skalenkennwerte der Skala Arbeitszufriedenheit

| Arbeits- zufriedenheit | Gültige N | Cronbach`s α | Med | M (SD) | Mod | Min | Max |
|---------------------------|--------------|------------------------|------|-------------|------|------|------|
| | 552 | .834 | 3,00 | 3,03 (.337) | 3,00 | 1,81 | 4,00 |

Anmerkung: Antwortformat von 1 = sehr unzufrieden bis 4 = sehr zufrieden.

⁶⁹ Der Kolmogorow-Smirnow-Test wurde zur Prüfung auf Normalverteilung angewendet. Demnach ist die Gesamtstichprobe hinsichtlich der Skala *Arbeitszufriedenheit* nicht normalverteilt ($p = .001$).

⁷⁰ Als Maß zur Bestimmung der Ausprägung der Arbeitszufriedenheit wird das vorab festgelegte Antwortformat der Skala genutzt.

Tabelle 89: Itemkennwerte der Skala Arbeitszufriedenheit

| Item | Gültige N | Med | M (SD) | Mod | Trennschärfe | α , wenn Item gelöscht |
|---|--------------|------|-------------|-----|--------------|-------------------------------------|
| B1. Ich bin mit der gegenseitigen Unterstützung und Kooperation im Team ... | 789 | 3,00 | 3,25 (.622) | 3 | ,487 | .824 |
| B2. Ich bin mit dem fachlichen Austausch mit meinen Kolleginnen in der Kita ... | 787 | 3,00 | 3,16 (.618) | 3 | ,508 | .823 |
| B3. Ich bin mit dem Umgang mit Konflikten im Team... | 773 | 3,00 | 2,83 (.681) | 3 | ,423 | .827 |
| B7. Ich bin mit der Anerkennung und dem mir entgegengebrachten Respekt für meine Arbeit durch die Eltern... | 773 | 3,00 | 3,03 (.642) | 3 | ,315 | .833 |
| B10. Ich bin mit meiner geleisteten Arbeit in der Kita ... | 780 | 3,00 | 3,29 (.523) | 3 | ,397 | .829 |
| B11. Ich bin mit der selbstständigen Gestaltung meiner Arbeit ... | 785 | 3,00 | 3,29 (.529) | 3 | ,452 | .826 |
| B12. Ich bin mit der mir übertragenen Verantwortung in der Kita ... | 781 | 3,00 | 3,27 (.573) | 3 | ,548 | .822 |
| B13. Ich bin mit der Menge der mir zugewiesenen Arbeitsaufgaben (z.B. Elternarbeit, Dokumentation) ... | 774 | 3,00 | 2,80 (.764) | 3 | ,466 | .825 |
| B14. Ich bin mit den Möglichkeiten, mein Wissen und meine Fähigkeiten in der Kitapraxis einzusetzen, ... | 783 | 3,00 | 3,09 (.592) | 3 | ,498 | .824 |
| B15. Ich bin mit meinem Handlungs- und Entscheidungsspielraum in der Kita... | 782 | 3,00 | 3,07 (.630) | 3 | ,562 | .820 |
| B16. Ich bin mit der Möglichkeit, mich beruflich entfalten und (weiter-)entwickeln zu können ... | 774 | 3,00 | 3,04 (.657) | 3 | ,547 | .820 |
| B17. Ich bin mit der finanziellen Unterstützung des Trägers bei Weiterbildungsvorhaben ... | 685 | 3,00 | 2,92 (.702) | 3 | ,388 | .829 |
| B18. Ich bin mit der zur Verfügung gestellten Zeit für Weiterbildungen ... | 690 | 3,00 | 2,81 (.679) | 3 | ,446 | .826 |
| B19. Ich bin mit der Mitbestimmung bei der Auswahl von Weiterbildungsveranstaltungen ... | 685 | 3,00 | 3,03 (.601) | 3 | ,424 | .827 |
| B5. Ich bin mit der Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften, wie z.B. Heilpädagoginnen, Jugendamt, Sprachpädagoginnen, ... | 741 | 3,00 | 2,97 (.592) | 3 | ,381 | .829 |
| B21. Ich bin mit der Fachberatung als Ansprechpartnerin bei Fragen und Weiterbildungsvorhaben ... | 636 | 3,00 | 2,78 (.629) | 3 | ,325 | .832 |

Anmerkung: Antwortformat von 1 = sehr unzufrieden bis 4 = sehr zufrieden.

Unterscheiden sich die Erfahrungsgruppen in Hinblick auf ihre Arbeitszufriedenheit?

Ein genaues Bild liefert die Detailauswertung in Tabelle 90. Die Fachschulabsolventinnen und Berufseinsteigerinnen weisen bezugnehmend auf den Median eine höhere Arbeitszufriedenheit auf als die langjährig berufserfahrenen Praktikerinnen. Die Berufseinsteigerinnen sind zufriedener mit der Arbeit als die Studierenden. Die deskriptive Auswertung verdeutlicht, dass der errechnete Median für die Studierenden, Fachschulabsolventinnen, Berufseinsteigerinnen und langjährig Berufserfahrenen hinsichtlich der Einschätzung der Arbeitszufriedenheit und unter Bezugnahme auf die vorab festgelegte Einteilung am ehesten der Antwortkategorie *zufrieden* entspricht.

Der inferenzstatistischen Analyse mit dem Kruskal-Wallis-Test zufolge existieren zwischen den Erfahrungsgruppen hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit signifikante Unterschiede ($\chi^2 = 26.142$, $df = 3$, $p < .001$) (Tabelle 90). Um zu zeigen, welche Erfahrungsgruppen sich voneinander unterscheiden, wurden Paarvergleiche mit dem Mann-Whitney-U-Test (Post-Hoc-Tests) durchgeführt. Deutlich wird, dass sich die langjährig berufserfahrenen Fachkräfte signifikant von den Fachschulabsolventinnen ($U = 20691$, $p < .001$) und den Berufsanfängerinnen unterscheiden ($U = 6551.5$, $p = .003$). Außerdem unterscheiden sich die Studierenden hinsichtlich der Einschätzung der Arbeitszufriedenheit signifikant von den Fachschulabsolventinnen ($U = 991$, $p = .028$). Zwischen den Studierenden und Berufseinsteigerinnen ($U = 320$, $p = .053$), den Studierenden und den langjährig berufserfahrenen Praktikerinnen ($U = 1788$, $p = .396$) existieren keine signifikanten Unterschiede. Zudem unterscheiden sich die Fachschulabsolventinnen in Hinblick auf die Arbeitszufriedenheit nicht von den Berufseinsteigerinnen ($U = 6086$, $p = .684$) (siehe Anhang 2, Tabelle A51 bis Tabelle A56).

Tabelle 90: Die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit getrennt für die vier Erfahrungsgruppen

| Erfahrungsgruppen | Gültige N | Med | M (SD) | Kruskal-Wallis-Test | | | |
|---|-----------|------|-------------|---------------------|----------|----|------|
| | | | | Mittlerer Rang | χ^2 | df | p |
| AZ Studentinnen der Frühpädagogik | 15 | 2,94 | 2,90 (.391) | 214,60 | | | |
| Fachschulabsolventinnen | 200 | 3,06 | 3,10 (.282) | 311,52 | | | |
| Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 63 | 3,13 | 3,10 (.371) | 315,33 | | | |
| Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 274 | 2,94 | 2,97 (.353) | 245,40 | | | |
| Gesamt | 552 | | | | 26.142 | 3 | .000 |

Unterscheiden sich die Gruppenfach- und Leitungskräften in Hinblick auf ihre Arbeitszufriedenheit?

Der in Tabelle 91 dargelegte Median für die Gruppenfach- und Leitungskräften weist darauf hin, dass die beruflichen Positionen im Durchschnitt mit ihrer Arbeit in der Kita

zufrieden sind. Die mittlere Antwort der Gruppenfach- und Leitungskräfte entspricht am ehesten der Antwortkategorie *zufrieden*.

Das Ergebnis des anschließend durchgeführten inferenzstatistischen Vergleichs mit dem Mann-Whitney-U-Test zeigt, dass zwischen den Gruppenfach- und Leitungskräften hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit kein signifikanter Unterschied existiert ($U = 14242,5$, $p = .369$) (Tabelle 91).

Tabelle 91: Die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit getrennt für die zwei beruflichen Positionsguppen

| | Berufliche Positionsguppen | Gültige N | Med | M (SD) | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|----|----------------------------|-----------|------|-------------|---------------------|-----------|-------|------|
| | | | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| AZ | Leitungskräfte | 70 | 2,94 | 3,01 (.347) | 238,96 | | | |
| | Gruppenfachkräfte | 436 | 3,06 | 3,03 (.342) | 255,83 | | | |
| | Gesamt | 506 | | | | 14242,500 | -,898 | .369 |

3.5 Zusammenhänge zwischen organisations- und personbezogenen Merkmalen und Beanspruchungsfolgen

Im Folgenden werden die Ergebnisse präsentiert, die im Rahmen des explorativen Forschungszugangs Informationen dazu liefern, in welchem Zusammenhang ausgewählte person- und organisationsbezogene Merkmale und die erfassten negativen bzw. positiven Beanspruchungsfolgen stehen. Hierbei werden die Zusammenhänge zwischen den forschungsrelevanten (Sub-)Skalen dargestellt. Berücksichtigt werden zum einen ein Persönlichkeitsmerkmal (allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung) und zum anderen Merkmale der Arbeit, worunter Merkmale der Organisations- und Managementqualität (soziale Ressourcen bei der Arbeit) und Merkmale der Strukturqualität (Einrichtungsgröße, Berufserfahrung) zählen. Zu den positiven Beanspruchungsfolgen gehören die Arbeitszufriedenheit und das psychische Wohlbefinden. Als negative Beanspruchungsfolgen werden die Erholungsunfähigkeit und Burnout aufgeführt. Da die Ergebnisse in Kapitel II_3.3.2.3 auf eine häufig auftretende emotionale Erschöpfung der frühpädagogischen Fachkräfte hinweisen, wird die Subskala Emotionale Erschöpfung im Sinne des explorativen Forschens zusätzlich in die Untersuchung der Zusammenhangsstrukturen einbezogen. Einen Überblick über alle errechneten und nachfolgend berichteten Zusammenhänge liefert Tabelle 92.

3.5.1 Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung

3.5.1.1 Bestehen Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und den Beanspruchungsfolgen?

Untersucht wurde zum einen, ob sich Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und

- a) der Erholungsunfähigkeit,
- b) Burnout und
- b) emotionale Erschöpfung darstellen lassen.

Zunächst wurde der Zusammenhang zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der Erholungsunfähigkeit geprüft. Je selbstwirksamer sich die befragten Fachkräfte wahrnehmen, desto eher gaben sie an, sich in der Freizeit von den arbeitsbezogenen Belastungen erholen zu können und umgekehrt ($r_s = -.281^{**}$, $p < .001$, $N = 714$).

Die Skala Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und die Burnout-Skala korrelierten mit $r_s = -.375^{**}$ ($p < .001$, $N = 692$). Das heißt, je höher die Selbstwirksamkeitserwartung wahrgenommen wird, desto geringer wird die Burnout-Gefährdung eingeschätzt.

Zudem wurde der Zusammenhang zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der emotionalen Erschöpfung geprüft ($r_s = -.362^{**}$, $p < .001$, $N = 710$): Je höher die Selbstwirksamkeitserwartung eingeschätzt wird, desto geringer wird die emotionale Erschöpfung erlebt.

Zum anderen wurde untersucht, ob sich Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und

- a) dem psychischen Wohlbefinden und
- b) der Arbeitszufriedenheit nachweisen lassen.

Die Skala Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und Subskala Psychisches Wohlbefinden korrelierten mit $r_s = .418^{**}$ ($p = .001$, $N = 716$). Dieser positive korrelative Zusammenhang muss wie folgt interpretiert werden: Je höher die Selbstwirksamkeitserwartung eingeschätzt wird, desto höher wird das psychische Wohlbefinden bewertet.

Die Skala Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und Skala Arbeitszufriedenheit korrelierten mit $r_s = .304^{**}$ ($p < .001$, $N = 514$). Das heißt, je höher die Selbstwirksamkeitserwartung bewertet wird, desto höher wird die Arbeitszufriedenheit eingeschätzt.

3.5.1.2 Bestehen Zusammenhänge zwischen den sozialen Ressourcen bei der Arbeit und den Beanspruchungsfolgen?

Geprüft wurde zum einen, ob sich Zusammenhänge zwischen den vier beschriebenen Aspekten der sozialen Ressourcen bei der Arbeit und

- a) der Erholungsunfähigkeit,
- b) Burnout und
- c) emotionale Erschöpfung finden lassen.

Als erstes wurden die Zusammenhänge zwischen den sozialen Ressourcen bei der Arbeit und der Erholungsunfähigkeit untersucht. Die Subskala Soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen und die Subskala Erholungsunfähigkeit korrelierten mit $r_s = -.265^{**}$ ($p < .001$, $N = 730$). Das heißt, je höher die soziale Unterstützung durch die Kolleginnen in der Kita wahrgenommen wird, desto geringer wird die Erholungsunfähigkeit eingeschätzt. Somit nimmt Erholungsunfähigkeit bei mangelnder sozialer Unterstützung durch die Kolleginnen bei der Arbeit zu. Zwischen der Erholungsunfähigkeit und dem mitarbeiterorientierten Vorgesetztenverhalten ($r_s = -.219^{**}$, $p < .001$, $N = 546$), der sozialen Unterstützung durch die Vorgesetzte ($r_s = -.209^{**}$, $p < .001$, $N = 548$) sowie dem positiven Sozialklima ($r_s = -.153^{**}$, $p < .001$, $N = 736$) bestanden schwache, negative Zusammenhänge.

Als zweites wurden die Zusammenhänge zwischen den sozialen Ressourcen bei der Arbeit und Burnout geprüft. Die Subskala Soziale Unterstützung durch die Kolleginnen und die Burnout-Skala korrelierten mit $r_s = -.326^{**}$ ($p < .001$, $N = 711$). Das bedeutet, je höher die soziale Unterstützung durch die Kolleginnen in der Kita wahrgenommen wird, desto geringer ist die Burnout-Gefährdung. Zwischen Burnout und dem mitarbeiterorientierten Vorgesetztenverhalten ($r_s = -.247^{**}$, $p < .001$, $N = 540$), der sozialen Unterstützung durch die Kita-Leitung ($r_s = -.246^{**}$, $p < .001$, $N = 541$) sowie dem positiven Sozialklima ($r_s = -.218^{**}$, $p = .001$, $N = 717$) bestanden schwache, negative Zusammenhänge.

Als drittes wurden die Zusammenhänge zwischen den sozialen Ressourcen bei der Arbeit und der emotionalen Erschöpfung ermittelt. Ähnlich wie bei der Burnout-Skala korrelierten die Subskala Emotionale Erschöpfung und die Subskala Soziale Unterstützung durch die Kolleginnen mit $r_s = -.325^{**}$ ($p < .001$, $N = 731$) vergleichsweise am stärksten. Das bedeutet, je höher die Befragten die soziale Unterstützung durch die Kolleginnen in der Kita einschätzen, desto geringer bewerten die befragten Fachkräfte die emotionale Erschöpfung. Zwischen der emotionalen Erschöpfung und dem mitarbeiterorientierten Vorgesetztenverhalten ($r_s = -.239^{**}$, $p < .001$, $N = 550$), der sozialen Unterstützung durch die Kita-Leitung ($r_s = -.230^{**}$, $p < .001$, $N = 552$) sowie dem positiven Sozialklima ($r_s = -.205^{**}$, $p < .001$, $N = 733$) bestehen schwache, negative Zusammenhänge.

Zum anderen wurde untersucht, ob sich Zusammenhänge zwischen den vier Aspekten der sozialen Ressourcen bei der Arbeit und

a) dem psychischen Wohlbefinden und

b) der Arbeitszufriedenheit abbilden lassen.

Als erstes wurden die Zusammenhänge zwischen den sozialen Ressourcen bei der Arbeit und dem psychischen Wohlbefinden geprüft. Zwischen der Subskala Psychisches Wohlbefinden und der Subskala Soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen zeigte sich ein positiver Zusammenhang ($r_s = .266^{**}$, $p < .001$, $N = 726$), der wie folgt interpretiert werden muss: Je höher die soziale Unterstützung durch die Kolleginnen in der Kita wahrgenommen wird, desto tendenziell wohler fühlen sich die befragten Fachkräfte. Zwischen dem psychischen Wohlbefinden und dem mitarbeiterorientierten Vorgesetztenverhalten ($r_s = .258^{**}$, $p < .001$, $N = 547$), der sozialen Unterstützung durch die Kita-Leitung ($r_s = .253^{**}$, $p < .001$, $N = 547$) sowie dem positiven Sozialklima ($r_s = .215^{**}$, $p = .001$, $N = 734$) bestanden ähnlich positive korrelative Zusammenhänge.

Als zweites wurden die Zusammenhänge zwischen den sozialen Ressourcen bei der Arbeit und der Arbeitszufriedenheit untersucht. Die Subskala Soziale Unterstützung durch Kolleginnen und die Skala Arbeitszufriedenheit korrelierten mit $r_s = .487^{**}$ ($p < .001$, $N = 526$). Das bedeutet, je höher die soziale Unterstützung durch die Arbeitskolleginnen in der Kita wahrgenommen wird, desto höher wird die Arbeitszufriedenheit bewertet und umgekehrt. Zwischen den anderen drei Subskalen der sozialen Ressourcen bei der Kita-Arbeit und der Skala Arbeitszufriedenheit bestand ein ähnlich hoher korrelativer Zusammenhang (positives Sozialklima $r_s = .473^{**}$, $p = .001$, $N = 529$, soziale Unterstützung durch Kita-Leitung $r_s = .419^{**}$, $p < .001$, $N = 411$, mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten $r_s = .467^{**}$, $p < .001$, $N = 414$).

3.5.1.3 Bestehen Zusammenhänge zwischen ausgewählten strukturellen Rahmenbedingungen in den Kitas und den Beanspruchungsfolgen?

Untersucht wurde zum einen, ob sich Zusammenhänge zwischen der Einrichtungsgröße und der Berufserfahrung (Verweildauer im Beruf)

- a) der Erholungsunfähigkeit,
- b) Burnout und
- c) emotionale Erschöpfung nachweisen lassen.

Als erstes wurden die Zusammenhangsstrukturen zwischen der Einrichtungsgröße und den negativen Beanspruchungsfolgen geprüft. Zwischen der Einrichtungsgröße und der Subskala Erholungsunfähigkeit ($r_s = -.016$, $p = .670$, $N = 686$), der Burnout-Skala ($r_s = -.022$, $p = .570$, $N = 664$) sowie der Subskala Emotionale Erschöpfung ($r_s = -.029$, $p = .456$, $N = 681$) bestand kein nachweisbarer Zusammenhang.

Als zweites wurde untersucht, ob die Berufsjahre mit den negativen Beanspruchungsfolgen im Zusammenhang stehen. Die Berufsjahre und die Subskala Erholungsunfähigkeit korrelierten mit $r_s = .304^{**}$ ($p = .001$, $N = 639$), das heißt, je länger die frühpädagogischen Fachkräfte im Beruf tätig sind, desto eher gaben sie an, dass sie sich in der Freizeit von den arbeitsbezogenen Belastungen nicht mehr erholen können. Somit nimmt Erholungsunfähigkeit mit steigenden Berufsjahren im Sinne einer schlechteren Regeneration der berufserfahreneren Fachkräfte in ihrer Freizeit tendenziell zu.

Zudem wurde der Zusammenhang zwischen den Berufsjahren und der Burnout-Skala geprüft. Je länger die Fachkraft im Beruf tätig ist, desto höher schätzt sie ihre Burnout-Gefährdung ein ($r_s = .347^{**}$, $p < .001$, $N = 623$). Das bedeutet, die Burnout-Gefährdung nimmt mit steigenden Berufsjahren im Sinne eines negativen arbeitsbezogenen Seelenzustandes der berufserfahreneren Fachkräfte zu. Allerdings ließ sich nachweisen, dass die Berufsjahre mit der Subskala Emotionale Erschöpfung höher korrelieren ($r_s = .402^{**}$, $p < .001$, $N = 635$) und somit die Berufserfahrung vergleichsweise stärker mit der emotionalen Erschöpfung assoziiert ist als mit der Burnout-Gefährdung.

Zum anderen wurde geprüft, ob sich Zusammenhangsstrukturen zwischen der Einrichtungsgröße und Berufserfahrung (Verweildauer im Beruf) und

- a) der Arbeitszufriedenheit und
- b) dem psychischen Wohlbefinden finden lassen.

Als erstes wurden die Zusammenhangsstrukturen zwischen der Einrichtungsgröße und den positiven Beanspruchungsfolgen geprüft. Zwischen der Einrichtungsgröße und der Skala Arbeitszufriedenheit ($r_s = -.024$, $p = .587$, $N = 517$) sowie der Subskala Psychisches Wohlbefinden ($r_s = .012$, $p = .754$, $N = 683$) bestand kein nachweisbarer Zusammenhang.

Als zweites wurde geprüft, ob die Berufsjahre mit dem psychischen Wohlbefinden und der Arbeitszufriedenheit im Zusammenhang stehen. Die Berufsjahre und die Subskala Psychisches Wohlbefinden korrelierten mit $r_s = -.205^{**}$ ($p < .001$, $N = 640$), das wie folgt zu interpretieren ist: Mit zunehmender Verweildauer im Beruf nimmt das psychische Wohlbefinden der befragten Fachkräfte tendenziell ab. Die Berufsjahre und Skala Arbeitszufriedenheit korrelierten mit $r_s = -.206^{**}$ ($p = .001$, $N = 482$), das heißt, je länger die frühpädagogischen Fachkräfte im Beruf tätig sind, desto geringer schätzen sie ihre Arbeitszufriedenheit ein.

Tabelle 92: Zusammenhangsstrukturen zwischen den organisations- und personbezogenen Merkmalen und Beanspruchungsfolgen

| | Allgemeine Selbstwirksam- keitserwartung | Soziale Unterstützung durch die Arbeits- kolleginnen | Soziale Unterstützung durch die Vorgesetzte | Positives Sozialklima | Mitarbeiter- orientiertes Vorgesetzten- verhalten | Einrichtungs- größe | Berufs- jahre |
|-----------------------------|---|---|--|----------------------------------|--|--------------------------------|--------------------------|
| Erholungs- unfähigkeit | -.281** | -.265** | -.209** | -.153** | -.219** | -.016 | .304** |
| Burnout | -.375** | -.326** | -.246** | -.218** | -.247** | -.022 | .347** |
| Emotionale Erschöpfung | -.362** | -.325** | -.230** | -.205** | -.239** | -.029 | .402** |
| Arbeits- zufriedenheit | .304** | .487** | .419** | .473** | .467** | -.024 | -.206** |
| Psychisches Wohlbefinden | .418** | .266** | .253** | .215** | .258** | .012 | -.205** |

Anmerkung: *p < .05 (zweiseitig) und **p < .01 (zweiseitig).

3.6 Interventionsansätze

Hier werden die Ergebnisse präsentiert, welche Ansatzpunkte für belastungsminimierende Veränderungen zum Erhalt der Gesundheit von Kita-Beschäftigten darstellen. Die Aussagen der Interviewpartner/-innen liefern Anregungen für Interventionen, die an den Verhältnissen (Politik, Gesellschaft, Organisation), aber auch dem Verhalten der frühpädagogischen Fachkräfte selbst ansetzen (Studie 1).

3.6.1 Ergebnisse aus den Interviews

3.6.1.1 Wodurch lassen sich aus Sicht der Interviewten die Belastungen in der Kita-Praxis reduzieren?

Politische Veränderungen, die gesellschaftliche Aufwertung der Berufstätigkeit und bessere Arbeitsbedingungen in der Kita-Praxis tragen laut Aussage der Interviewten zur Minimierung berufsbezogener Belastungen bei. Auffällig ist, dass in den Interviews die meisten Verbesserungswünsche auf die Umgestaltung der Arbeitsbedingungen in der Kita-Praxis abzielten. Dabei setzen die in den Interviews berichteten, teils detailliert beschriebenen belastungsreduzierenden Verbesserungswünsche für die (Um-)Gestaltung der Kita-Praxis vor allem an den strukturellen und organisatorischen Veränderungen an. Demnach tragen mehr Personal, die Aufteilung der Arbeitszeit in »Arbeit mit dem Kind« und »Vor- und Nachbereitungszeiten« – gemäß dem Vorbild des Lehrerberufs – und der Einsatz von Springkräften bei krankheitsbedingten Personalausfällen laut Aussage der Kita-Mitarbeiterinnen zur Entlastung bei.

Jedoch sind aus Sicht der interviewten Kita-Mitarbeiterinnen auch politische Veränderungen notwendig. An oberster Stelle gilt es, die Gesetzgebung zu überarbeiten. Wie die Überarbeitung im Detail aussehen könnte, wird von der Kita-Mitarbeiterin nicht ausgeführt. Weiterhin bedarf es nach Aussage der Interviewten der Gründung eines von der amtierenden Regierung unabhängigen Bildungsministeriums, in dem Experten/-innen verschiedener Fachbereiche kontinuierlich – losgelöst von den regierenden Parteien – zusammenarbeiten und bezugnehmend auf das Wohl der Kinder bildungspolitische Entscheidungen treffen. Auf diese Weise kann eine Konstanz in der Politik sichergestellt werden, damit das Kita-Personal nicht das „Pech“ hat, alle fünf Jahre nach einem neuen Bildungsprogramm arbeiten zu müssen. Darüber hinaus sprach sich ein weiterer Kita-Mitarbeiter für die Überarbeitung des Finanzierungssystems des frühpädagogischen Arbeitsbereiches aus, mit dem Ziel einer gerechteren Verteilung der Finanzmittel.

In Hinblick auf die als gering erlebte berufsbezogene Wertschätzung verlangte eine Kita-Mitarbeiterin, dass sowohl die Bezahlung des Kita-Personals als auch das Berufsimago verbessert werden müssen. Ihr ging es vor allem darum, dass der Beruf der frühpädagogischen Fachkraft eine gesellschaftliche Aufwertung erfährt. Eine Möglichkeit, um die „stiefmütterliche“ Behandlung des Berufsfeldes abzulegen und das Ansehen des Arbeitsbereiches anzuheben, besteht ihrer Meinung nach in der Akademisierung des Berufes.

Aus Sicht der interviewten Leitungen bilden kleinere Gruppen, eine bessere räumliche Ausstattung und zusätzliches Fachpersonal die Voraussetzung, um den Arbeitsaufwand und die anspruchsvollen Arbeitsanforderungen, wie z.B. den Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie die Elternarbeit und -bildung, bewältigen zu können. Ihnen – als Leitungskräften – würde es helfen, wenn z.B. eine Beratungsstelle an Kitas angeschlossen wird, in der Eltern ein niedrighschwelliges Angebot und individuelle Unterstützung erhalten, damit sie in ihrer Elternrolle gestärkt werden. Die Arbeitsbelastungen lassen sich ebenso reduzieren, indem der Leiterin mehr Stunden z.B. für die Arbeit mit Eltern gegeben werden oder sie, in Anbetracht des Arbeitsaufwandes, gänzlich freigestellt und fachlich für die neuen Aufgaben im Bereich der Elternbildung fortgebildet wird. Kritisch betrachtet diese Expertin hingegen die bereits im Kita-System implementierte belastungsreduzierende Maßnahme – die Fachberatung. So wird in der Wahrnehmung der interviewten Leiterin die Fachberaterin in der Praxis nicht als verfügbare Ansprechpartnerin für fachliche Probleme erlebt. Wünschenswert wäre für sie, dass das Aufgabenprofil und die Aufgabenmenge von Fachberaterinnen in der Weise überarbeitet werden, dass sie als Ansprechpartnerinnen bedarfsorientiert und themenübergreifend Beratungen für Kitas bzw. Leiterinnen anbieten können.

Neben den aufgeführten Veränderungswünschen, die primär an den Verhältnissen ansetzen, sprachen die interviewten Experten/-innen auch Handlungsempfehlungen und -optionen für die Kita-Beschäftigten als Personen aus. Eine „große Portion Gelassenheit“, die Bereitschaft Hilfe zu suchen und mit anderen Institutionen zu kooperieren sowie Mut und Offenheit, Probleme anzusprechen, gehören zu den Handlungsempfehlungen, die nach Meinung einer Kita-Mitarbeiterin für den Umgang mit Arbeitsbelastungen förderlich sind und zur Minimierung der Belastung beitragen. Dies setzt voraus, dass sich die Kita-Beschäftigten von dem „Das kriegen wir schon irgendwie hin“-Denken lösen.

Aus der Perspektive der interviewten Leiterinnen ergibt sich die Notwendigkeit, dass Kita-Beschäftigte ihre eigene (Belastungs-)Grenze erkennen und respektieren lernen. Dies setzt ihrer Meinung nach voraus, dass die Fachkräfte überprüfen, was ihre Arbeitsaufgaben sind und was sie leisten können. Dafür benötigen sie eine „Portion Egoismus“. Denn ein respektvoller Umgang mit der eigenen Person zeichnet sich ihrer Meinung dadurch aus, dass das Kita-Personal auf sich achtet, für sich sorgt und erkennen lernt, wann eine Pause nötig ist, die Mitarbeiter/-innen sich zurückziehen müssen oder wenn sie Unterstützung vom Team (z.B. Fallbesprechung), der Kita-Leitung (z.B. Gespräche) oder anderen Institutionen benötigen. Jedoch verhindert ein „Ich muss alles können“-Denken von Kita-Mitarbeiterinnen, dass diese in belastenden Arbeitssituationen Unterstützung in Anspruch nehmen. Dagegen hilft laut Aussage der Leiterinnen ein Umdenken hin zum „Ich muss das nicht alleine schaffen“.

4. Ergebnisse der kommunikativen Validierung

Nachdem im vergangenen Kapitel die Ergebnisse der Interview- und Fragebogenstudie beschrieben wurden, folgt nun die Ergebnisdarstellung der kommunikativen Validierung. Zu beachten ist, dass die Ergebnisse nicht pro Expertengruppe, sondern gruppenübergreifend und thematisch sortiert dargestellt werden.

Bei den Ausführungen der Experten/-innen handelt es sich um ihre persönlichen Erklärungen sowie Praxiserfahrungen zur psychischen Gesundheitslage von frühpädagogischen Fachkräften im Land Niedersachsen. Aufgrund der geringen Anzahl an Gruppenteilnehmer/-innen und der Vielfalt an Akteuren kam es vor, dass einige Erklärungsansätze nur von einer einzigen Person in der Gesprächsrunde genannt wurden. Häufigkeitsangaben stehen bei der Ergebnispräsentation nicht im Fokus. Die Antwortzitate sind im Anhang aufgeführt (siehe Anhang 3).

4.1 Negative Beanspruchungsfolgen

In diesem Kapitel wird aufgeführt, wie die Experten/-innen auf die Forschungsergebnisse zu den negativen Beanspruchungsfolgen reagierten, wie sie die Befunde erklären und ob sich diese mit ihren Praxiserfahrungen decken. Zum Schluss werden in Tabelle 93 die verschiedenen Erklärungsansätze für die Forschungsergebnisse negativer Beanspruchungsfolgen überblickartig aufgelistet.

Reaktionen auf die Forschungsergebnisse und Abgleich der Forschungsergebnisse mit Praxiserfahrungen

Erfreut, positiv überrascht, aber auch erstaunt waren drei Experten/-innen über die Forschungsergebnisse zu den negativen Beeinträchtigungsfolgen der frühpädagogischen Kita-Fachkräfte in Niedersachsen, denn die Ergebnisse stehen im Widerspruch zu den eigenen Erfahrungen der Experten/-innen. So ist das relativ geringe Burnout-Risiko für den Trägervertreter umso überraschender, als die Leistungsanforderungen und der Druck auf Kita-Mitarbeiterinnen vonseiten der Politik, der Eltern, der Leitung sowie aus dem Umfeld in seiner Wahrnehmung immer mehr steigen und äußere Rahmenbedingungen die Arbeit in den Kitas zusätzlich erschweren. Ferner erlebt die Fachberaterin in vielen Kitas einen hohen Krankenstand, auch wenn dieser nicht immer sofort mit Burnout in Zusammenhang gebracht wird. Dennoch weisen die Personalausfälle, bedingt auch durch andere Krankheitsbilder, auf (erste) gesundheitliche Folgen durch die Überlastung in der Praxis. Dabei sehen die Kita-Fachkräfte die Anzeichen einer körperlichen Überlastung (z.B. Rückenschmerzen) ihrer Meinung nach weniger im Zusammenhang mit einer psychischen Erschöpfung.

Nachvollziehbar sind hingegen die Ergebnisse der Fachschulabsolventinnen, meint die Vertreterin der Fachschulen. Wenige Fachschulabsolventinnen gaben in der Selbsteinschätzung an, dass „alles“ schwer sei. Die Ergebnisse sind dahingehend für die Fachschullehrerin plausibel, als dass die Absolventinnen voller Interesse in das bevorstehende Berufsleben einsteigen. Diejenigen, die sich bereits in der Ausbildung als erschöpft bzw.

»ausgebrannt« wahrgenommen hätten, hätten die Lehrer/-innen bereits im Laufe der Ausbildung vom Beruf wegberaten.

Erklärungen für die Forschungsergebnisse

Ein erster Erklärungsansatz für die (relativ positiven) Ergebnisse besteht darin, dass sich die Fachkräfte, denen es (psychisch) schlecht geht, womöglich gar nicht mehr in der Lage fühlten, den Fragebogen auszufüllen, oder die behandlungsbedürftigen Mitarbeiterinnen waren zum Zeitpunkt der Befragung schon gar nicht mehr im Dienst. Dass frühpädagogische Fachkräfte den Fragebogen nicht ausgefüllt haben, kann gleichfalls damit zu tun haben, dass sie sich im Beruf fehl am Platz fühlen und nicht wissen, welche Antworten sie im Fragebogen geben sollen, meint Prof. Dr. Nicole Böhmer.

Weiterhin sind die Ergebnisse aus Sicht des Trägervertreters, der Kita-Leitung und des Vertreters des Kita-Dachverbandes in der Erzieherinnenpersönlichkeit bzw. Leidenschaft des Kita-Personals begründet. Frühpädagogische Fachkräfte scheinen belastbar zu sein und können viel (v)ertragen. Wer das Berufsfeld wählt, fühlt sich durchaus befähigt, mit schwierigen Situationen in der Kita umzugehen und hat das „Talent“, sich auf soziale Gegebenheiten in der Kitapraxis einzustellen. Nach Ansicht einer Leiterin wissen Erzieherinnen vorab, worauf sie sich in dem Berufsfeld einlassen und dass Belastungen zum Arbeitsalltag dazugehören (z.B. schlechte Bezahlung, schwierige Rahmenbedingungen). Dass die frühpädagogischen Fachkräfte trotz wachsender Anforderungen bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen durchhalten, vieles erdulden und sich „toll“ fühlen, hängt mit der emotionalen Dankbarkeit der Kinder und ihrer persönlichen Überzeugung zusammen, dass der Beruf als solches „unheimlich viel Positives“ bietet. Der Beruf bereichert und erfreut die Kita-Mitarbeiterinnen.

Darauf bezogen weisen die Kita-Leitung und der Vertreter des Kita-Dachverbandes auf die existierende Diskrepanz hin: Einerseits bietet der Beruf viel Positives. Andererseits zehren die strukturellen Gegebenheiten in der Praxis an den Kräften der Fachkräfte. Zunehmend leidet das Kita-Personal darunter, dass ihnen für die geleistete Arbeit nur wenig Wertschätzung und Anerkennung von außen entgegengebracht wird, meint der Trägervertreter. Was die Fachkräfte aus Sicht des Vertreters des Kita-Dachverbandes stärkt, ist weniger die Wertschätzung der Eltern oder Gesellschaft, sondern vielmehr die politische Teilhabe. Politisches Ansehen, aktive Teilnahme an Diskussionen und die Aufforderung vonseiten der Politik, sich (kritisch) zu äußern, erlebte er in seiner Praxis als eine „unheimliche Bestärkung“. Umso interessanter ist, dass es laut Aussage der Studentin im sozialen Bereich „verpönt“ ist, zu jammern oder sich über die belastenden Rahmenbedingungen zu beschweren. Insbesondere die (häufig vorkommende) Empfindung der Kita-Fachkräfte, dass sie nicht für Geld arbeiten, sondern ihre Arbeit machen, um Gutes zu tun, verhindert eine kritische Auseinandersetzung mit den schlechten Rahmenbedingungen, gibt der Politiker zu bedenken. So fehlt den (jüngeren) Kita-Mitarbeiterinnen die Fähigkeit, vom sozialen auf das wirtschaftliche, effektive Denken umzuspringen. Zu oft nehmen von Stundenkürzungen betroffene Fachkräfte dies als gegeben hin und hoffen darauf, dass die zuständigen Entscheidungsträger angesichts ihrer guten Arbeit ihren Stellenumfang nicht reduzieren, kritisiert der Vertreter des Kita-Dachverbandes. Erschwerend

kommt hinzu, dass die systembezogene, fachliche Kritik des Kita-Personals von Außenstehenden fälschlicherweise als Kritik an den Kindern (miss-)verstanden und mit sozialer Inkompetenz der frühpädagogischen Fachkräfte gleichgesetzt wird. Schnell und voreilig heißt es dann von außen, dass die Fachkräfte die Kinder womöglich nicht mögen würden.

Genauso wenig verbreitet ist, die personbezogene Belastung zu benennen, meint die Fachschullehrerin. Kita-Mitarbeiterinnen müssten sich dann fragen, ob sie dem Beruf gewachsen sind und vielleicht eingestehen, dass es besser sei, den Beruf zu wechseln. So traut sich auch keine „Nein“ zu sagen, wenn Anforderungen sowie Erwartungen die Kapazitäten und Grenzen der Kita-Mitarbeiterinnen überschreiten. Sich von den Erwartungen abzugrenzen, fällt den Fachkräften scheinbar sehr schwer, meint die Vertreterin der Fachberatung. Wobei das Nein sagen besonders für junge Kolleginnen schwierig ist. Das hängt mit deren Alter und Berufserfahrungen zusammen, weswegen sie einerseits möglichst alle Erwartungen der Eltern zu erfüllen versuchen und andererseits (noch) wenig Akzeptanz oder Respekt vonseiten der Eltern erhalten. Außerdem stehen bei Kita-Mitarbeiterinnen die Kinder im Mittelpunkt. Um der Kinder willen und den Eltern zuliebe organisieren die frühpädagogischen Fachkräfte trotz Überstunden z.B. Kita-Feste und vernachlässigen sich und ihr eigenes Wohlergehen.

Darüber hinaus liefert die Fachberaterin für die (vergleichsweise negativen) Forschungsergebnisse der Erfahrungsgruppe der langjährig berufstätigen Kita-Mitarbeiterinnen eine Erklärung. Ihrer Meinung nach bestehen für Kita-Mitarbeiterinnen kaum Möglichkeiten, aus ihrem Beruf auszusteigen und in einen anderen Berufszweig zu wechseln. Bei den Ü50-jährigen Kita-Mitarbeiterinnen, die gern woanders arbeiten würden, entsteht aufgrund der fehlenden Perspektiven eine Hoffnungslosigkeit, derentwegen Erschöpfungsproblematiken auftreten (können).

Dennoch gelingt es dem Kita-Personal aus Sicht des Trägervertreters, nach einem stressigen Arbeitstag abzuschalten und abends auch über andere Themen zu sprechen. Die Probleme bei der Arbeit werden vielleicht nicht zu Hause, aber immerhin mit Kolleginnen, die das Kitasystem kennen, im Freundeskreis besprochen.

Tabelle 93: Liste der Subkategorien der »Kategorie: Erklärungsansätze für die Forschungsergebnisse« negativer Beanspruchungsfolgen

| Themenbereich: »Negative Beanspruchungsfolgen« | |
|--|--|
| Subkategorien | Zusammenfassung der Ergebnisse zu der Subkategorie |
| SUBKATEGORIE: <i>Bewältigungsstrategien</i> | Abschalten können, aber auch mit Kolleginnen über Arbeitsprobleme sprechen, gehören zu den genannten Bewältigungsstrategien, die frühpädagogische Fachkräfte nutzen, um den stressigen Arbeitsalltag zu verarbeiten. |
| SUBKATEGORIE: <i>Diskrepanz zwischen Anforderungen und Wertschätzung</i> | Frühpädagogische Fachkräfte leiden unter dem Widerspruch zwischen den an sie gestellten Aufgaben und der dafür entgegengebrachten Anerkennung von außen. |
| SUBKATEGORIE: <i>Diskrepanz zwischen dem Positiven des Berufes und den Strukturen</i> | Umfasst Aussagen zu dem existierenden Widerspruch zwischen dem, was der Beruf bietet und den strukturellen Bedingungen. Das Positive, dass die Arbeit in der Kita mit sich bringt, wirkt motivierend. |
| SUBKATEGORIE: <i>Emotionale Dankbarkeit der Kinder</i> | Was die Fachkräfte motiviert und zugleich „am Leben hält“, sind das, was sie von den Kindern erhalten und die gefühlsmäßige Verbundenheit der Mitarbeiterinnen zu ihnen. |
| SUBKATEGORIE: <i>Fehlende Möglichkeiten für den Berufswechsel im Alter</i> | Erklärt die Erschöpfungsproblematiken durch die fehlenden Perspektiven, den Beruf im Alter von Ü50 zu wechseln sowie die daraus resultierende Hoffnungslosigkeit. |
| SUBKATEGORIE: <i>Leidensfähigkeit</i> | Dieser Erklärungsansatz basiert auf dem Argument, dass die Fachkräfte sehr belastbar sind und viel ertragen. |
| SUBKATEGORIE: <i>Mangelndes Kritik Äußern</i> | Die Ergebnisse werden dadurch erklärt, dass es im sozialen Bereich nicht verbreitet, gar verpönt ist, sich über Rahmenbedingungen zu beschweren und von der personbezogenen Belastung bzw. Überlastung zu berichten. |
| SUBKATEGORIE: <i>Mangelnde Abgrenzung</i> | Die Fachkräfte sind entkräftet, da sie sich schwer von den Erwartungen der Eltern und Kinder abgrenzen (können) und über die eigenen Grenzen hinweg um der Kinderwillen oder den Eltern zuliebe zusätzliche Aufgaben übernehmen. |
| SUBKATEGORIE: <i>Politische Einflussnahme</i> | Was die Fachkräfte motiviert und stärkt, ist das politische Ansehen innerhalb der Stadt und die Aufforderung vonseiten der Politik, sich zu trauen, aktiv zu werden und sich zu wehren. |
| SUBKATEGORIE: <i>Teilnahmebedingungen</i> | Die Teilnahme an der Fragebogenstudie war freiwillig. Kita-Mitarbeiter/-innen, die sich falsch im Beruf fühlen oder krankgeschrieben bzw. gar nicht mehr im Dienst sind, haben (womöglich) keinen Fragebogen ausgefüllt. |

4.2 Positive Beanspruchungsfolgen

Im Anschluss wird beschrieben, wie die Experten/-innen auf die Forschungsergebnisse zu der positiven Beanspruchungsfolge »Arbeitszufriedenheit« reagierten und ob sich diese mit ihren Erfahrungen in der Praxis decken. Wie sich die Forschungsergebnisse erklären lassen und wie es ihrer Meinung nach zur (Un-)Zufriedenheit⁷¹ mit der Arbeit bei frühpädagogischen Fachkräften kommen kann, wird danach präsentiert. Zum Abschluss werden in Tabelle 94 die verschiedenen Erklärungsansätze überblicksartig aufgelistet.

Reaktionen auf die Forschungsergebnisse und Abgleich der Forschungsergebnisse mit Praxiserfahrungen

Wie bei der Expertenrunde 1 waren auch hier die Beteiligten sehr erfreut, aber auch erstaunt über die aus ihrer Sicht positiven Ergebnisse zur Arbeitszufriedenheit. Allerdings ist die (Arbeits-)Zufriedenheit stärker ausgeprägt als vermutet, bemerkt eine Kita-Leitung. Nichtsdestotrotz sind die Ergebnisse für eine Studierende „eigentlich ganz logisch“ und somit nachvollziehbar, denn jede Fachkraft hat ihrer Meinung nach sowohl den Beruf als auch den Arbeitsort selbst gewählt.

Was die persönlichen Praxiserfahrungen der Experten/-innen angeht, zeigt sich, dass diese stark variieren. Vier Protagonist/-innen können die Ergebnisse zum einen aus ihrer Berufspraxis und zum anderen aus ihrer Erfahrung in der direkten Begegnung mit frühpädagogischen Fachkräften aus dem privaten Umfeld bestätigen. Gleichwohl die Kita-Fachkräfte zufrieden sind – wenn es um den „reinen Erzieherinnenberuf“ geht – können sie klar formulieren, welche Veränderungen bzw. Verbesserungen sie in der Kita brauchen. Diese fordern sie sich gegebenenfalls ein, meint eine Fachberaterin.

Dagegen berichten drei Experten/-innen, dass sich das überaus gute Ergebnis weder in ihrer Berufspraxis widerspiegelt noch mit ihren Erfahrungen außerhalb der eigenen Einrichtung deckt. Im Kontakt mit der Praxis erleben sie vielmehr, wie Kita-Mitarbeiterinnen verstärkt ihre Unzufriedenheit, vor allem mit den Rahmenbedingungen und den veränderten beruflichen Anforderungen äußern.

Erklärungen für die Forschungsergebnisse

Ein erster Erklärungsansatz besteht darin, dass frühpädagogische Fachkräfte »Arbeitszufriedenheit« anders definieren. Nach Aussage einer Fachberatung beziehen frühpädagogische Fachkräfte die Arbeitszufriedenheit auf den „reinen Erzieherinnenberuf“ und die damit verbundene, gern ausgeübte (Zusammen-)Arbeit mit Menschen im Allgemeinen und Kindern im Speziellen. Dabei wirken sowohl die Bindung und der Kontakt zu den Kindern als auch die Wertschätzung der Eltern (sehr) zufriedenstellend, meinen die Fachberaterin und der Vertreter des Kita-Dachverbandes. Das, was der „reine Erzieherinnenberuf“ den Kita-Mitarbeiterinnen bietet und zurückgibt, bildet laut Einschätzung der Fachberaterin eine „ganz wichtige Grundlage für all das, was auf sie zukommt“ und bestimmt ihre Arbeitszufriedenheit entscheidend (mit).

⁷¹ An dieser Stelle sei nochmals erwähnt, dass in der Skala zur Arbeitszufriedenheit *nicht* die Zufriedenheit mit den strukturellen Rahmenbedingungen berücksichtigt wurde. Die Begründung für dieses Vorgehen ist in Kapitel II_2.3 nachzulesen.

Auffällig ist, dass zwei Erklärungsansätze aus der Debatte um die psychischen Beeinträchtigungsfolgen auch in der Diskussion über die Forschungsergebnisse der Arbeitszufriedenheit auftauchen: Dazu gehört zum einen die Art der Datengewinnung. Die Teilnahme an der Fragebogenstudie war freiwillig. Deshalb liegt für die Kita-Leitung die Vermutung nahe, dass sich (nur) die engagierten Fachkräfte an der Befragung beteiligt haben. Folglich spiegeln die Forschungsergebnisse zur Arbeitszufriedenheit kein Gesamtbild der in der Praxis tätigen Kita-Fachkräfte wieder.

Zum anderen lässt sich die Arbeitszufriedenheit mit der Leidenschaft und Belastbarkeit des frühpädagogischen Fachpersonals begründen, meint der Politiker. Seines Erachtens vertragen Kita-Mitarbeiterinnen sehr viel und haben sich „eigentlich in ihrem sozialen Umfeld“ der Kolleginnen „arrangiert“. Genauso wie die Studierende stellt auch er in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Teams heraus, denn nur, wenn ein Team funktioniert und gut zusammenarbeitet, kann sich jede Einzelne darauf verlassen und zufrieden den Arbeitsalltag bewältigen. Eine Voraussetzung dafür ist, dem Kita-Personal werden bestmögliche Arbeitsvoraussetzungen geschaffen. Dafür muss man aus Sicht der Kita-Leitung „immer wieder hart arbeiten“. Das heißt, wie zufrieden sich eine Mitarbeiterin fühlt, hängt sehr von der Kita-Leitung und dem Träger ab.

Unzufrieden stimmt Kita-Mitarbeiterinnen ebenfalls die Übernahme von z.B. verwaltungstechnischen Aufgaben. Davon können Fachkräfte schnell „genervt“ sein, da sie diese Anforderung nicht als ihre vordergründige Arbeit ansehen, meint der Trägervertreter.

Die Ursprungsmotivation – also „Warum übe ich diesen Beruf aus?“ – ist laut Meinung des Fachschulleiters eine Erklärung, weshalb die Ergebnisse der Arbeitszufriedenheit von den Fachschulabsolventinnen und Berufseinsteigerinnen vergleichsweise positiv ausfallen. Beide Erfahrungsgruppen stehen am Anfang ihrer Laufbahn. In dieser Phase ist die Ursprungsmotivation – die die in der Praxis vorherrschenden und immer wieder kritisierten Arbeitsbedingungen erst einmal dominiert – noch besonders stark ausgeprägt und es existiert noch nicht besonders viel Frust.

Mit Blick auf die Erfahrungsgruppe der Studierenden liegt aus Sicht des Fachschulleiters eine erste Erklärung für deren in der Studie ermittelte Arbeitsunzufriedenheit in der unbefriedigenden Berufsperspektive bzw. Bezahlung. Das bedeutet, trotz eines (nebenberuflichen) Studiums werden Fachkräfte weiterhin als Erzieherin, schlimmstenfalls als dritte Fachkraft im Gruppendienst, beschäftigt und bezahlt. Hinzu kommt, dass Studierende durch die im Studium (weiter-)entwickelte Reflexionsfähigkeit deutlicher Schwachstellen in der Kita-Praxis wahrnehmen. Daran ansetzende Veränderungswünsche wurden jedoch bei einigen Studentinnen der Hochschule Osnabrück in der Kita-Praxis abgeblockt, berichtet Prof. Dr. Julia Schneewind. Bei einem Viertel der Studierenden hat die Kita-Leitung ab dem Zeitpunkt, wo es unbequem wurde und Abläufe in der Einrichtung in Frage gestellt wurden, sogar massiv gegen das Studium gearbeitet. Dieser genannte Erfahrungsbericht von Prof. Dr. Julia Schneewind deckt sich zwar nicht mit der Erfahrung, aber mit der Vermutung der einen Kita-Leitung.

Tabelle 94: Liste der Subkategorien der »Kategorie: Erklärungsansätze für die Forschungsergebnisse« positiver Beanspruchungsfolgen

| Themenbereich: »Positive Beanspruchungsfolgen« | |
|--|---|
| Subkategorien | Zusammenfassung der Ergebnisse zu der Subkategorie |
| SUBKATEGORIE: <i>Aktiver Widerstand der Praxis gegen Neuerungen</i> | Was die Studierenden unzufrieden stimmt, ist der ihren Veränderungswünschen für die Arbeit entgegengebrachte Protest vonseiten der Kita-Praxis und Kita-Leitung. |
| SUBKATEGORIE: <i>Bedeutung von Team/Kita-Leitung/Träger</i> | Stellt die gut funktionierende Zusammenarbeit mit dem Team, der Leitung und dem Träger als Grundlage für die Arbeitszufriedenheit der Fachkräfte in den Mittelpunkt. |
| SUBKATEGORIE: <i>Leidensfähigkeit</i> | Dieser Erklärungsansatz stellt die Belastbarkeit der Fachkräfte in den Mittelpunkt. Demnach können sie viel (v)ertragen. |
| SUBKATEGORIE: <i>Teilnahmebedingungen</i> | Umfasst die Begründung, dass die Teilnahme an der Fragebogenstudie freiwillig war, weswegen die Arbeitszufriedenheit nur von einem Teil der in Niedersachsen tätigen frühpädagogischen Fachkräfte ermittelt wurde. |
| SUBKATEGORIE: <i>Unbefriedigende Berufsperspektive</i> | Dieser Erklärungsansatz basiert auf dem Argument, dass die studierten Fachkräfte keine Aussicht auf eine bessere Bezahlung in der Kita-Praxis haben. |
| SUBKATEGORIE: <i>Ursprungsmotivation</i> | Umfasst die zu Beginn der beruflichen Laufbahn vorherrschende Begeisterung für die Arbeit in Kitas, die die Arbeitszufriedenheit der Fachschülerinnen und Studierenden erklärt und die unzufrieden stimmenden Arbeitsbedingungen dominiert. |
| SUBKATEGORIE: <i>Verständnis von Arbeitszufriedenheit</i> | Dieser Erklärungsansatz stellt eine andere Definition von Arbeitszufriedenheit der frühpädagogischen Fachkräfte in den Mittelpunkt, wonach sich die Zufriedenheit über die Bindung zu Kindern und den Kontakt zu Menschen definiert. |
| SUBKATEGORIE: <i>Verwaltungsaufgaben</i> | Die Unzufriedenheit resultiert aus der Übernahme von Aufgaben, die aus Sicht der Fachkräfte nichts mit dem „eigentlichen Erzieherinnenberuf“ zu tun haben, dennoch von ihnen übernommen werden müssen, wie z.B. verwaltungstechnische Aufgaben. |

Fazit zu den positiven sowie negativen Beanspruchungsfolgen

Grundsätzlich zeigt sich, dass die Experten/-innen eine hohe Reflexionsfähigkeit hinsichtlich der Beurteilung und Erklärung der Forschungsergebnisse aufweisen. Sehr interessant waren die vielseitigen, teils kritischen Anmerkungen zu den Ergebnissen der Fragebogenstudie und die Ideen sowie Denkanstöße für weitere statistische Berechnungen. Zudem formulierten die Protagonist/-innen in den Expertenrunden eine Vielfalt an Ansätzen, um das Auftreten negativer Beanspruchungsfolgen und die Forschungsergebnisse zur Arbeits-(un-)zufriedenheit des frühpädagogischen Fachpersonals zu erklären.

5. Gesamtdiskussion

Der Ausgangspunkt der vorliegenden Dissertationsschrift ist die Forschungsfrage: *Wie geht es den niedersächsischen frühpädagogischen Fachkräften?* Um diese Frage zu beantworten, wurde in zwei Studien (Studie 1: Interviews, Studie 2: Fragebogen) aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet, wodurch sich Kita-Fachkräfte belastet fühlen, welche Bewältigungsstrategien sie nutzen, wie sich die Belastungen auf ihr Verhalten gegenüber Kindern, Eltern und Kolleginnen auswirken und wodurch sie sich reduzieren lassen (Studie 1). Weiterhin erfolgte eine Betrachtung dazu, in welchem Umfang den frühpädagogischen Fachkräften person- und organisationsbezogene Merkmale laut eigenen Aussagen bei der Arbeit zur Verfügung stehen und wie sie ihre gesundheitlichen Beanspruchungsfolgen einschätzen (Studie 2). Überdies wurden ausgewählte Ergebnisse frühpädagogischen Experten/-innen zur Diskussion gestellt (Studie 2a: kommunikative Validierung) und die daraus resultierenden Reaktionen auf und Erklärungsansätze für die Forschungsergebnisse sowie Befunde aus dem Abgleich mit ihren Praxiserfahrungen erläutert.

Nachfolgend werden nun die Ergebnisse der Interviewstudie und Fragebogenstudie, bezugnehmend auf das dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsmodell von Viernickel und Voss (2013) zusammengeführt und diskutiert. Die Ergebnisse beider Studien werden, eingeteilt nach person- und organisationsbezogenen Merkmalen, negativen und positiven Beanspruchungsfolgen und Interventionsansätzen, besprochen. In der Diskussion der Einzelbefunde zu den negativen und positiven Beanspruchungsfolgen werden die durch die kommunikative Validierung gewonnenen Erkenntnisse berücksichtigt. Ferner werden die Ergebnisse zu den negativen Beanspruchungsfolgen unter Hinzunahme des in Kapitel I_2 erläuterten „Modell beruflicher Gratifikationskrisen“ (Siegrist, 2002) diskutiert.

Dem schließt sich in Kapitel II_5.2 die Methodendiskussion an, bevor zum Abschluss in Kapitel II_5.3 zentrale Befunde der vorliegenden Arbeit dargelegt und daraus resultierende Implikationen für die Akteure im frühpädagogischen System, die Organisation und die Politik sowie Gesellschaft formuliert werden.

5.1 Ergebnisdiskussion

5.1.1 Ergebnisse zu den organisationsbezogenen Merkmalen

In Hinblick auf die organisationsbezogenen Merkmale, die für die (psychische) Gesundheit der frühpädagogischen Fachkräfte bedeutsam sind, standen folgende Forschungsfragen im Fokus der Arbeit: Wodurch fühlen sich aus Sicht der Interviewten frühpädagogische Fachkräfte in der Kita-Praxis belastet? Wie beurteilen die befragten Fachkräfte die soziale Unterstützung im Team und das Sozialklima in der Kita? Wie schätzen sie das Vorgesetztenverhalten ihrer Kita-Leitung ein? Sehen sich die befragten Kita-Leitungen selbst in der Lage, ihr Team zu führen? Die hierzu erarbeiteten Ergebnisse werden nachfolgend zusammengefasst und diskutiert.

Die berufsbezogenen Belastungen von Kita-Beschäftigten wurden in den Interviews von den Experten/-innen dargelegt. Die Interviewten zählten körperliche Belastungen, die fehlende Wertschätzung der Arbeit, den Erwartungsdruck von außen, die Belastungen aus der Arbeitsaufgabe sowie die Diskrepanz zwischen Anforderungen und Realität zum breiten Spektrum der berufsbezogenen Belastungsfaktoren in der Kita-Praxis. Dabei benannten die Kita-Mitarbeiterinnen in den Gesprächen mehr Arbeitsbelastungen als die Vertreter/-innen der frühpädagogischen Ausbildung und Fachberatung. Die Belastungsfaktoren, die übereinstimmend von *allen* Expertengruppen erwähnt wurden und somit dominierten, waren 1) die Anforderungsmenge und -vielfalt, 2) der Erwartungsdruck von außen sowie 3) das wahrgenommene Missverhältnis zwischen den pädagogischen Anforderungen und den dafür in der Kita-Praxis bereitgestellten zeitlichen und personellen Ressourcen. Hierbei empfanden es die interviewten Kita-Fachkräfte als belastend, dass sie mit der Übertragung der vielfältigen und im Laufe der Jahre – insbesondere seit der Professionalisierung des frühpädagogischen Arbeitsfeldes – anspruchsvoller gewordenen bildungspolitischen Vorgaben in der Praxis allein gelassen werden.

Damit sind die hier aufgeführten Befunde und bisherigen Forschungsarbeiten zum Belastungserleben von Kita-Mitarbeiterinnen (u.a. Khan, Thinschmidt & Seibt, 2006; Rudow, 2004a; Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008; Viernickel & Voss, 2013) weitestgehend konsistent und deuten darauf hin, dass die Fachkräfte unter den körperlichen und psychischen Mehrfachbelastungen leiden. Demzufolge dürfen die Belastungsfaktoren nicht (nur) isoliert, sondern müssen in ihrem Zusammenspiel betrachtet werden. Daraus lässt sich schließen, dass sowohl der (permanente) Personalmangel als auch fehlende (Verfügungs-)Räume bei der Menge an zu leistenden, komplexen Aufgaben, wie z.B. Dokumentation, fachlicher Austausch, Beobachtungen und individuelle Förderung der Kinder noch wesentlich schwerer wiegen. Der Arbeitsumfang kommt als Belastungsfaktor noch sehr viel stärker zum Tragen, wenn hohe und vielfältige Erwartungen von außen, fehlende Anerkennung und räumliche Rückzugsmöglichkeiten die Bewältigung jeder Arbeitsstunde zu einem Kraftakt werden lassen. Dabei ist nicht auszuschließen, dass die belastenden Ausführungsbedingungen in der Kita seitens der Kita-Beschäftigten Stress, Anspannung und Überforderung auslösen. Negative Auswirkungen für die (psychische) Gesundheit der Fachkräfte und die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit sind, wie in Kapitel II_5.1.3 diskutiert werden wird, die Folge: Damit rückt das Wohl des Kindes in den Hintergrund und die optimale Erfüllung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages wird erschwert.

Demnach gehört der »Erzieherinnenberuf« zu den Berufen, die in besonderem Maße mit psychischen und körperlichen Belastungen verbunden sind und deren Belastungssituation sich in den letzten Jahren zugespitzt hat. Dabei stellen die unzureichenden strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtungen eine häufig genannte Belastungsquelle dar, die direkt oder indirekt mit anderen berufsbezogenen Belastungen (z.B. Anforderungsmenge und -vielfalt) im Zusammenhang stehen. Inwieweit berufliche Anforderungen von frühpädagogischen Fachkräften als belastend wahrgenommen werden, hängt somit auch von den strukturellen Rahmenbedingungen vor Ort in den Einrichtungen ab. Dabei überraschte die Aussage eines Interviewpartners, durch überhaupt nichts bei der Arbeit in der Kita belastet zu sein. Dies kann womöglich darauf zurückgeführt werden, dass der Gesprächspartner zum Zeitpunkt des Interviews jung war,

engagiert wirkte und sich am Anfang seiner Ausbildung zum Erzieher befand. Vielleicht nahm er die Anforderungen aber auch als Herausforderung und (noch) nicht als belastend und stressend wahr.

Die Befunde vermitteln einen Eindruck über die (belastenden) Arbeitsbedingungen Kita-Beschäftigter in Niedersachsen. Die Interviewpartner/-innen haben freiwillig an der Untersuchung teilgenommen und waren sicherlich eine Gruppe interessierter, reflektierter und auskunftsfreudiger Experten/-innen aus der frühpädagogischen Praxis und dem fachschulischen Ausbildungssystem, die aus ihrer Beobachtung bzw. aus ihrer eigenen Betroffenheit über das Belastungserleben berichteten. Somit waren zwar nicht die Menge, aber unterschiedliche Schwerpunktsetzung und Vielfalt der beschriebenen Belastungsfaktoren zu erwarten gewesen.

Interessant für die Ausgangsfrage nach den Belastungsfaktoren in der Kita-Praxis ist nun, wie die sozialen Ressourcen bei der Arbeit, die dem Belastungserleben der frühpädagogischen Fachkräfte entgegenwirken, beschrieben wurden. Hierzu äußerten sich im Rahmen der Dissertationsarbeit die befragten Fachkräfte recht positiv: Die Leitung, vor allem jedoch die Kolleginnen, wurden bei der täglichen Arbeit als sozial unterstützend wahrgenommen. Insbesondere der berufliche Nachwuchs (Fachschulabsolventinnen, Berufseinsteigerinnen) und die Gruppenfachkräfte erhielten kollegiale Hilfe. Allerdings fühlten sich die studierten Fachkräfte im Durchschnitt weniger unterstützt von der Leitung als der berufliche Nachwuchs und die langjährig berufserfahrenen Fachkräfte. Nichtsdestotrotz herrschte in den Einrichtungen, unabhängig von der Erfahrung und beruflichen Position der befragten Fachkräfte, ein positives Teamklima, welches sich in einem freundlichen, verlässlichen und hilfsbereiten Umgang der Kolleginnen untereinander und einem mitarbeiterorientierten Vorgesetztenverhalten der Kita-Leitungen widerspiegelte. Positiv äußerten sich ebenso die befragten Leitungskräfte in Bezug auf ihr Führungsverhalten. *Alle* befragten Leitungen sahen sich grundsätzlich in der Lage, ihr Team zu führen.

Die erarbeiteten Ergebnisse zu den sozialen Ressourcen bei der Arbeit bestätigen die in anderen empirischen Forschungsarbeiten vorgelegten Befunde (u.a. Berger et al., 2000; Dathe & Paul, 2011; GEW, 2007; Thinschmidt & Gruhne, 2006; Viernickel & Voss, 2013) und deuten insgesamt auf eine soziale, gut funktionierende Unterstützungs- und Führungskultur in der niedersächsischen Kita-Praxis. Diese, teilweise durch jahrelange Zusammenarbeit gewachsene Solidarität und unterstützende Teamkultur – vor allem unter den Kolleginnen einer Gruppe – haben das Potential, entlastend und stressmindernd zu wirken. Damit ist nachvollziehbar, warum gerade die Fachkräfte Hilfe erhalten, die neu im Beruf sind (z.B. Berufseinsteigerinnen) oder Schwierigkeiten bei der Berufsausübung zeigen. Hier stellt sich mit Blick auf die studierten Fachkräfte die Frage, wie es dazu kommt, dass ihr Meinungsbild hinsichtlich der Beurteilung der Unterstützung der Kita-Leitung vergleichsweise schlechter ausfiel. Dazu lieferten die erarbeiteten Befunde keine Hinweise. Es bleibt zu spekulieren, ob durch das Studium eine höhere Erwartungshaltung gegenüber der Kita-Leitung und ihren Aufgaben geformt wurde oder ob die Leitungskräfte davon ausgingen, eine studierte Fachkraft weniger unterstützen zu müssen. Womöglich setzen Kita-Leitungen voraus, dass studierte Fachkräfte durch ihr erworbenes Wissen im Studium (z.B. über die frühkindliche Entwicklung) fähig sind, ohne Unterstützung mit arbeitsbe-

zogenen Herausforderungen in der Kita zurechtzukommen. Ebenso deutet das Ergebnis, dass sich alle befragten Leitungskräfte in der Lage fühlen, ihr Team zu führen, auf ein berufliches Selbstbewusstsein der Leitungen. Wenn man bedenkt, dass die (funktionierende) Personalführung im Berufsalltag zu den wichtigsten Aspekten für die (erfolgreiche) Leitung einer Kita gehört und zugleich nötig ist, um die Einrichtung professionell lenken zu können, ist die recht positive Selbsteinschätzung der Kita-Leitungen in Bezug auf ihre Personalführung durchaus nachvollziehbar. Andernfalls müsste sich eine Leitungskraft, die sich selbst keine Führungskompetenz zuschreibt, fragen, ob sie in die Rolle einer Leitungskraft passt oder ob sie als Leitung fachliche Qualifizierungsangebote in Anspruch nehmen sollte.

5.1.2 Ergebnisse zu den personbezogenen Merkmalen

Wie gehen die interviewten Kita-Fachkräfte mit belastenden Situationen in der Kita um? Wie schätzen die befragten Fachkräfte ihre Selbstwirksamkeitserwartung ein? Wie gut können sie mit Veränderungen im Kita-Alltag umgehen? Die Beantwortung dieser Fragen zielte darauf ab, Erkenntnisse über personbezogene Merkmale zu gewinnen. Wie bereits im Ergebnisteil (Kapitel II_3.2.1.2) erwähnt, kamen in den Interviews an einigen Stellen Aussagen zur Selbstbelastung auf, die hier in die Diskussion mit einfließen sollen.

Gleich zu Beginn muss der eigene Anteil bzw. die Rolle der Person im Belastungsprozess angesprochen und als Ergänzung zu den vorab diskutierten organisationsbezogenen Arbeitsbelastungen betrachtet werden. Denn der selbst auferlegte Druck, dem beruflichen und persönlichen (hohen) Anspruch sowie den vielfältigen Erwartungsträgern bei der Arbeit gerecht werden zu wollen, wirkt bei den Fachkräften – so berichteten zwei der Interviewten – (zusätzlich zu den organisationsbezogenen Arbeitsbelastungen) belastend. Aus den Interviews entstand der Eindruck, dass Kita-Fachkräfte die Zufriedenheit mit sich selbst und der geleisteten Arbeit daran messen, wie sehr sie dem eigenen hohen Anspruch gerecht werden konnten. Inwieweit dieser Anspruch auf einem (hohen) Perfektionsstreben der Fachkräfte aufbaut, auf eine hohe Identifikation mit der Arbeit in der Kita verweist bzw. motivierend oder belastend zugleich ist, erklärten die Ergebnisse nicht. Ebenso unklar bleibt die Frage, wie stark die Selbstbelastung das Stresserleben und die psychische Gesundheit der frühpädagogischen Fachkräfte beeinflusst und wodurch der selbst auferlegte Erwartungsdruck der Fachkräfte bei der Arbeit aufrechterhalten wird. Wonach streben die Fachkräfte mit ihrem persönlichen Anspruch? Dies muss in nachfolgenden Forschungsarbeiten hinterfragt werden.

Blickt man nun auf die Verhaltensweisen, die frühpädagogische Fachkräfte anwenden, um die täglich ähnlich gelagerten beruflichen Belastungen bei der Arbeit zu kontrollieren und zu meistern, zeigte sich in den Interviews, dass die Kita-Mitarbeiterinnen ein kollegiales und begleitendes Unterstützungssystem bevorzugen, einfordern und zugleich bereitstellen. Diese von den interviewten Fachkräften berichteten aktiven und problemorientierten Bewältigungsstrategien lassen sich den in der Forschungsliteratur (Kienle, Knoll & Renneberg, 2006) beschriebenen drei Formen der sozialen Unterstützung zuordnen:

- 1) informationelle (z.B. in Form von hilfreichen Tipps, Ratschläge),
- 2) instrumentelle (z.B. Mithilfe bei Problemlösung) und
- 3) emotionale Unterstützung.

Verständnis oder Zuwendung verstärken das Gefühl von Zugehörigkeit und wurden bei den im Rahmen der Dissertationsarbeit interviewten Kita-Fachkräften in erster Linie – bedingt durch die aufgabenbezogene Zusammenarbeit – zwischen den Kolleginnen ausgetauscht. Reichte die notwendige Hilfe der Kolleginnen bzw. die eigene Problembewältigung (z.B. Nachahmen günstiger Verhaltensweisen der Kolleginnen im Umgang mit Problemen) nicht aus, um die negativen Auswirkungen der Arbeitsbelastungen zu minimieren, suchten diese die Leitungskraft auf. Die von den interviewten Kita-Leitungen berichteten und selbsternannten Aufgaben bestehen u.a. darin, bei Problemen der Mitarbeiterinnen zuzuhören, Verständnis zu zeigen und Supervisionen sowie fachliche Weiterbildungen als Unterstützungsmaßnahmen anzuordnen. Somit wirken die angeführten Stressbewältigungsstrategien der interviewten Fachkräfte auf die Kita-Mitarbeiterin selbst, ihre Kolleginnen und die Kita-Leitung und bringen (kurzfristig) Entlastung, aber auch neue Handlungsimpulse (z.B.: Im Gespräch mit der Leitung hat eine Gruppenfachkraft Wissen erlangt, wie sie eine angespannte Situation mit einem Elternteil lösen kann.) (in Anlehnung an Sieland, 2007, S. 211).

Damit knüpfen die dargelegten Ergebnisse zu den Bewältigungsstrategien zum einen an den zuvor diskutierten Befunden zu sozialen Ressourcen bei der Arbeit von Kita-Beschäftigten an (Kapitel II_5.1.1) und unterstreichen das salutogene, Stress kompensierende bzw. gesundheitserhaltende Potential, nahezu zwingend notwendige Vorhandensein eines sozialen Netzwerks in der Kita. Zum anderen erwies sich, dass die interviewten Kita-Mitarbeiterinnen in belastenden Arbeitssituationen günstige Bewältigungsstrategien nutzen, die sich unter Bezugnahme auf andere Studien (u.a. Lehr, Schmitz & Hillert, 2008) als funktional zur Beanspruchungsreduktion erwiesen haben. Die interviewten Fachkräfte fokussierten primär den positiven Nutzen der sozialen Hilfestellungen und lassen unerwähnt, dass die (übermäßige) Inanspruchnahme oder das Aufdrängen sozialer Unterstützung zu einer Schonhaltung der Fachkräfte gegenüber Arbeitstätigkeiten oder einer Mehrbelastung für andere Kolleginnen (da sie permanent um Hilfe gebeten werden und deren eigenen Aufgaben liegen bleiben) führen kann.

Blickt man mit dem Wissen, wie die interviewten Kita-Mitarbeiterinnen mit belastenden Arbeitssituationen umgehen, auf die Selbstwirksamkeitserwartung, also der Überzeugung, stressreiche bzw. problembehaftete Situationen aus eigener Kraft meistern zu können, zeigten die Befunde ein eindeutiges Bild: Die befragten Fachkräfte empfanden sich unabhängig von der beruflichen Position (Gruppenfach- bzw. Leitungskraft) im Durchschnitt als (eher) selbstwirksam. Interessanterweise fühlten sich die Fachschulabsolventinnen signifikant selbstwirksamer als die langjährigen Berufspraktikerinnen. Ob den Fachschulabsolventinnen, bedingt durch ihr Alter oder ihre jüngst abgeschlossene Ausbildung, eine gewisse Zuversicht oder ihr jugendlicher Optimismus oder ein stärkeres Selbstbewusstsein zugute kam und stärker wog als die Abgeklärtheit und Erfahrung der langjährig tätigen, älteren Fachkräfte, bleibt Spekulation. Anzunehmen ist, dass die aus der Bewältigung von

(problematischen) Anforderungen hervorgegangenen (Miss-)Erfolgserebnisse das Selbstbild – und damit die Selbstwirksamkeitserwartung – der (erfahrenen) Fachkräfte geprägt haben. Diese Annahmen werden vor dem Hintergrund, dass *alle* befragten Fachkräfte, egal mit welcher Berufserfahrung und in welcher beruflichen Position, grundsätzlich mit den Veränderungen im *Kita-Alltag* zurechtkommen, umso interessanter. So wäre doch an dieser Stelle zu erwarten gewesen, dass die Praktikerinnen, die in jahrelanger Tätigkeit in der Kita vielfältige Umgestaltungen er- und durchlebt haben (z.B. verschiedene Eltern-generationen mit unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen und Bedürfnissen, Kinder mit diversen Bedürfnissen, neue Anforderungen), im Umgang mit Veränderungen mehr geübt und routiniert sind als der berufliche Nachwuchs, wozu auch die Fachschulabsolventinnen gehören. Nachzuvollziehen ist der Befund, dass die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung mit dem Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag zusammenhängt, denn das Wissen um die eigenen Fähigkeiten und Stärken – insbesondere in neuen oder kritischen (Arbeits-)Situationen – hilft den befragten Fachkräften, die neuen Herausforderungen im Kita-Alltag anzunehmen und sich zuzutrauen, diese auch zu meistern.

Andere Studien (Frank & Botzet, 1998; Thinschmidt & Gruhne, 2006) haben bereits gezeigt, dass die Kita-Mitarbeiterinnen z.B. die soziale Unterstützung durch Kolleginnen und Führungskräfte als Bewältigungsstrategien nutzen, um sich vor Überforderung zu schützen. Zwar stehen die erarbeiteten Befunde zur Selbstwirksamkeitserwartung nicht in einer Reihe mit der Forschungsarbeit von Thinschmidt, Gruhne und Hoestl (2008), womöglich weil sie die modifizierte und an das Kita-Personal angepasste Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala (Schwarzer & Schmitz, 1999) eingesetzt haben. Dennoch weisen die vorliegenden Ergebnisse in die gleiche Richtung und rücken zusätzlich sowohl die Bedeutung der beruflichen Erfahrung (Erfahrungsgruppen) in Hinblick auf die Selbstwirksamkeitserwartung als auch den Zusammenhang mit dem Umgang mit Veränderungen in der Kita-Praxis in den Fokus.

5.1.3 Ergebnisse zu den negativen Beanspruchungsfolgen

In Bezug auf die negativen Beanspruchungsfolgen standen folgende Forschungsfragen im Mittelpunkt: Wie wirken sich laut Aussage der Interviewten arbeitsbezogene Belastungen auf das Verhalten der Kita-Mitarbeiterinnen im Umgang mit den Kindern, Eltern und Kolleginnen aus? Wie beurteilen die befragten Fachkräfte ihre Erholungsunfähigkeit? Wie emotional erschöpft schätzen sich die Befragten ein? Wie beurteilen die Befragten ihre Depersonalisation? Wie viele Fachkräfte zeigen ein vollständig ausgeprägtes Burnout-Syndrom? Wie viele Kita-Mitarbeiterinnen haben bereits über einen Berufswechsel nachgedacht? In der anschließenden Diskussion werden die Ergebnisse zusammengefasst und zum einen unter Hinzunahme der Befunde aus der kommunikativen Validierung diskutiert, zum anderen mit dem – in den theoretischen Grundlagen angesprochenen – „Modell der beruflichen Gratifikationskrisen“ (Siegrist, 2002) in Beziehung gesetzt.

Wie sich die arbeitsbezogenen Belastungen auf das Verhalten der Fachkräfte gegenüber den Kindern, Eltern und Kolleginnen auswirken, wurde in den Interviews von den Kita-Mitarbeiterinnen beschrieben. Ungerechte, unreflektierte, bestimmende und ungedul-

dige Verhaltensweisen gegenüber den Kindern, disziplinierende bzw. allgemein gültige Beruhigungstaktiken und das Vorbeiorganisieren an kindlichen Bedürfnissen zählten zu den verhaltensmäßigen Auswirkungen der Arbeitsbelastungen in der Kita-Praxis (wozu z.B. Zeitdruck, zu wenig Personal sowie zu große Gruppen gehören). Erwähnt wurde auch das ungeduldige, teils unfreundliche Verhalten gegenüber den Eltern, die eingeschränkte Wahrnehmung von Informationen sowie die verringerte Berücksichtigung von elterlichen Bedürfnissen. Hierzu warf eine Interviewpartnerin in dem Gespräch ein, dass die Professionalität der Kita-Fachkräfte als »Puffer« zu wirken hat, um Arbeitsbelastungen vom Kind fernzuhalten. Dies erklärt, warum anstrengende Arbeitssituationen bei ihr bisher keinen Einfluss auf das Verhalten gegenüber den Kindern, Eltern und Kolleginnen hatten. Nichtsdestotrotz weisen die Aussagen aus den Interviews darauf hin, dass Zeitdruck und viele, teils parallel wirkende Belastungen bei der Arbeit insgesamt zu einer Beschleunigung führen, die auf Seiten des Kita-Personals mit einer Verengung des Aufmerksamkeitsfokus einhergeht. Hinzu kommt, dass die Kita-Fachkräfte in belastenden Arbeitssituationen Wege bzw. Strategien nutzen (müssen), um ihre Kapazitäten gut einzuteilen und ihre Kräfte zu sparen, sodass sie auf Dauer bei der Arbeit durchhalten (können). Dies wird umso bedeutender, wenn man bedenkt, dass es in den Kindertageseinrichtungen an Fachpersonal und einer Vertretungskultur (nur bedingt gibt es Springkräfte) fehlt. Das hat – wie gerade beschrieben wurde – auch Konsequenzen für die Kinder und Eltern, die als Nutzer/-innen des frühpädagogischen Betreuungsangebots (in-)direkt von den Arbeitsbelastungen (z.B. durch das Verhalten der Kita-Mitarbeiterinnen) betroffen sind. Hierin liegt zugleich die Problematik: Auf der einen Seite deuten die Aussagen in den Interviews darauf hin, dass die Kita-Mitarbeiterinnen bestrebt sind, alles für das Wohl der Kinder zu tun. Dazu gehört u.a., dass die frühpädagogischen Fachkräfte laut eigener Aussage versuchen, in der Zusammenarbeit mit den Kindern deren Gefühle feinfühlig wahrzunehmen, ihr professionelles Handeln nach den Bedürfnissen der Kinder auszurichten und ihre eigenen Gefühle im Umgang mit den Kindern auf professionelle Weise zu regulieren (Bildungs-, Erziehungs-, Betreuungs- und Emotionsarbeit). Auf der anderen Seite sind sie, die Fachkräfte, es selbst, z.B. bedingt durch den Zeitdruck, zu wenig Personal und zu viele Aufgaben, die sich gegen eine »Mutter-Theresa-Haltung« verhalten (damit ist folgende Einstellung gemeint: »Ich helfe immer. Ich bin immer da und egal, wie es mir geht, ich bin zu den Kindern freundlich.«), indem sie gegenüber den Kindern z.B. unfreundlich, gereizt oder ungeduldig werden. Dass diese Diskrepanz unter Berücksichtigung des in Kapitel II_5.1.2 angesprochenen, eigenen hohen beruflichen Anspruchs frühpädagogische Fachkräfte auf Dauer belasten kann, ist anzunehmen.

Damit knüpft das erarbeitete Ergebnis an den in der Forschungsliteratur (u.a. Kaluza, 2007) berichteten Stressreaktionen auf der Verhaltensebene an und illustriert, dass es und welche Konsequenzen arbeitsbezogene Belastungen in der Kita-Praxis für die frühpädagogische Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit mit den Kindern haben kann.

Auch auf Seiten der frühpädagogischen Fachkräfte bleiben negative gesundheitliche Beanspruchungsfolgen nicht aus, wie die erarbeiteten Befunde verdeutlicht haben. Der Großteil der befragten Fachkräfte empfand sich zwar als erholungsfähig, allerdings waren die langjährig berufserfahrenen Praktikerinnen sowie Leitungskräfte ihrer Einschätzung nach stärker von der Erholungsunfähigkeit betroffen als die Studierenden, Fachschulab-

solventinnen und Berufseinsteigerinnen sowie Gruppenfachkräfte. Umso interessanter ist der Befund, dass sich die Studierenden signifikant erholungsunfähiger als die Fachschulabsolventinnen einschätzten. Dies kann womöglich auf die Doppelbelastung zurückgeführt werden, die durch die berufliche Tätigkeit in der Kita und das – gegebenenfalls berufsbegleitende – Studium entstanden ist.

Ähnliche Ergebnisse ließen sich für Burnout, die emotionale Erschöpfung und die Depersonalisation feststellen. Immerhin sah die Mehrzahl der in der Dissertationsarbeit befragten Fachkräfte für sich weder eine Burnout-Gefahr bzw. emotionale Erschöpfung noch eine negative und abgestumpfte Einstellung gegenüber den zu betreuenden Kindern bei der Arbeit. Aber auch hier variierte die Ausprägung der genannten Beanspruchungsfolgen (Burnout, emotionale Erschöpfung) je nach beruflicher Position und Erfahrung, wobei weniger Burnout, sondern vielmehr die emotionale Erschöpfung bei den befragten Fachkräften auftrat. Den 185 Fachkräften, deren wahrgenommene emotionale Erschöpfung sich dem Risiko-Bereich zuordnen ließ, teilweise sogar als behandlungsbedürftig klassifiziert wurde (14 Fachkräfte), standen zum einen kein einziger, behandlungsbedürftiger Burnout-Fall und zum anderen „nur“ 66 Fachkräfte mit einem Burnout-Risiko gegenüber. Dieser Befund ist in Anbetracht dessen, dass die berufliche Tätigkeit (insbesondere die Emotionsarbeit, Zapf et al., 2000) unter den unzureichenden organisationalen Rahmenbedingungen den Kita-Mitarbeiterinnen psychisch und physisch viel abverlangen, verständlich und lässt gemeinsam mit den vorab dargelegten Ergebnissen zur Erholungsunfähigkeit nachvollziehen, warum der Großteil, nämlich 223 der 360 befragten Praktikerinnen, bereits über einen Berufswechsel nachdachte, und zwar unabhängig von der beruflichen Position.

Damit stützen die Befunde auf der einen Seite die bisherigen Forschungsarbeiten zur Erholungsunfähigkeit (Martus et al., 2011; Thinschmidt, Gruhne & Hoesl, 2008). Auf der anderen Seite verhindert die unterschiedlich gewählte Messmethodik direkte Vergleiche mit anderen empirischen Studien zu Burnout, emotionaler Erschöpfung und Depersonalisation bei Kita-Beschäftigten. Dennoch weisen die hier erlangten Ergebnisse sowie die Befunde von Thinschmidt, Gruhne und Hoesl (2008) sowie Rudow (2004a) in eine Richtung und stellen erstmalig die Unterschiede zwischen frühpädagogischen Fachkräften in verschiedenen beruflichen Phasen (gemeint sind die Erfahrungsgruppen) für die Burnout-Gefährdung, emotionale Erschöpfung und Depersonalisation heraus und unterstreichen unter Berücksichtigung der Ergebnisse zum Berufswechsel die Brisanz für das frühpädagogische Arbeits- und Beschäftigungsfeld in Anbetracht der bundesweit 120.000 und in Niedersachsen 4.200 fehlenden frühpädagogischen Fachkräfte (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2014).

Worauf lassen sich diese Befunde nun zurückführen? Verschiedene Antworten auf diese Frage lieferten die Experten/-innen beim Round Table, deren Aussagen bereits ausführlich in Kapitel II_4.1 beschrieben wurden und daher an dieser Stelle in komprimierter Form in die Diskussion einfließen. Grundsätzlich lassen sich die Aussagen aus den Expertenrunden drei weit gefassten Erklärungsansätzen zuordnen:

- 1) Teilnahmebedingungen an der Untersuchung,
- 2) Person und
- 3) (Arbeits-)Umwelt.

Da die Teilnahme an der schriftlichen Befragung auf freiwilliger Basis bestand, bleibt ungeklärt, wie viele Fachkräfte aus Niedersachsen sich tatsächlich z.B. emotional erschöpft fühlten. Bedeutsamer gestalten sich die anderen beiden Erklärungsansätze. Aus Sicht der Experten/-innen begründen die mangelnde Abgrenzung, die Leidensfähigkeit und die Stressbewältigungsstrategien (z.B. mit Kolleginnen über Probleme sprechen) der Fachkräfte sowie der Umstand, dass es in der Kita-Praxis nicht verbreitet sei – so die Aussage einer Expertin – sich über Rahmenbedingungen zu beschweren, die Ergebnisse. Wie bereits im Zusammenhang mit der Selbstbelastung in Kapitel II_5.1.2 angesprochen, stellt sich hier nun die Frage, inwieweit die frühpädagogischen Fachkräfte selbst für ihr Befinden (bei und nach der Arbeit) und demnach ihre negativen Beanspruchungsfolgen verantwortlich sind. Nichtsdestotrotz spielt die (Arbeits-)Umwelt eine nicht unwesentliche Rolle, worauf die Experten/-innen in ihrer Argumentationskette Bezug nahmen. Dass die langjährig berufserfahrenen Fachkräfte emotional erschöpfter und Burnout-gefährdeter sind, führt eine Expertin beispielsweise auf die Hoffnungslosigkeit der Fachkräfte zurück, die dadurch zustande kommt, dass im Alter die Möglichkeiten fehlen, den Beruf zu wechseln und das Arbeitsfeld »Kita« zu verlassen. Weitaus interessanter ist, dass einige Erklärungen der Experten/-innen auf das bereits in den theoretischen Grundlagen erwähnte „Modell beruflicher Gratifikationskrisen“ (Siegrist, 2002) verweisen. So kommen die negativen Beanspruchungsfolgen durch die erlebte Diskrepanz zwischen den beruflichen Anforderungen bzw. strukturellen Bedingungen und der für die geleistete Arbeit und den Beruf entgegengebrachte (immateriellen) Wertschätzung zustande. Motivierend und stärkend wirken hingegen die emotionale Dankbarkeit der Kinder, das „Positive“, das die Arbeit in der Kita mit sich bringt und das – wenn es vorhanden ist – politische Ansehen der Fachkräfte.

Was in den Expertenrunden nicht angesprochen wurde, aber eine weitere Möglichkeit darstellt, die Unterschiede zwischen den untersuchten Erfahrungsgruppen zu erklären, ist die berufliche Haltung bzw. Identifikation der frühpädagogischen Fachkräfte. Zwar wird die Identifikation mit dem Beruf in der Forschungsliteratur als persönliche Ressource (van Dick & Wagner, 2001) definiert, dennoch kann sie bei einer übermäßigen Ausprägung, d.h. wenn sich die Kita-Mitarbeiterin zur Tätigkeit in der Kindertageseinrichtung berufen fühlt, dazu führen, dass es den Betroffenen vergleichsweise schwerer fällt, sich abzugrenzen, für sich selbst zu sorgen und auf sich zu achten (z.B. bei Krankheit oder Beschwerden zum Arzt gehen und zu Hause auskurieren): Jene Verhaltensweisen, die in der Diskussion um die Erschöpfungsproblematik von Bedeutsamkeit sind. Es bleibt an dieser Stelle Spekulation, ob die befragten Fachschulabsolventinnen und Berufseinsteigerinnen in ihrer kurz zuvor abgeschlossenen Ausbildung ein professionelles Berufsverständnis und eine weiterentwickelte Fachlichkeit in der Frühpädagogik gelernt haben und sich daher als frühpädagogische Fachkräfte wahrnahmen, die „nur“ einen Beruf ausüben. Die Beschäftigten, die ihre Arbeit in der Kita als Beruf und nicht als Berufung betrachten, identifizieren sich womöglich (noch) nicht so stark mit der Tätigkeit und sind mutmaßlich eher dazu geneigt, – nicht zuletzt durch die schlechte Bezahlung und die als gering wahrgenommene Wertschätzung des »Erzieherinnenberufes« – frühzeitig eigene Belastungsgrenzen wahrzunehmen und einzuhalten. Ob bei dem frühpädagogischen Nachwuchs von einem Wechsel der beruflichen Haltung von »Berufung-zu-Beruf« auszugehen ist oder ob

sich die berufliche Identifikation mit zunehmenden Berufsjahren erst entwickelt und im Laufe der Berufsjahre zu einem wesentlichen Charakteristikum des Kita-Personals wird, führt hier zu weit und muss in weiterführenden Forschungsarbeiten beantwortet werden.

5.1.4 Ergebnisse zu den positiven Beanspruchungsfolgen

Um Auskunft über den psychischen Gemütszustand und das die Arbeit betreffende Meinungsbild der frühpädagogischen Fachkräfte zu erhalten, wurden die Fachkräfte in der schriftlichen Untersuchung zu ihrem psychischen Wohlbefinden und ihrer Arbeitszufriedenheit befragt. Forschungsleitend waren folgende Fragen: Wie psychisch wohl fühlen sich die befragten frühpädagogischen Fachkräfte? Wie zufrieden sind sie mit ihrer Arbeit?

Deutlich wurde, dass sich die in der Dissertationsschrift befragten frühpädagogischen Fachkräfte durchschnittlich psychisch wohl fühlten. Dennoch war das psychische Wohlbefinden der Fachschulabsolventinnen und Berufseinsteigerinnen bzw. Gruppenfachkräfte minimal, aber signifikant stärker ausgeprägt als das der berufserfahrenen Fachkräfte bzw. Leitungskräfte. Es ist anzunehmen, dass dieser Befund auf die mit dem Alter verbundene Lebensenergie zurückzuführen ist, die beim Berufseinstieg bzw. in den ersten Berufsjahren als Ressource zur Verfügung steht. Optimal starten die jungen Fachkräfte unverbraucht, motiviert, stressresistent und gesund in die Arbeitswelt. Zusätzlich stellt sich – wie zuvor berichtet wurde (Kapitel II_5.1.1 und II_5.1.2) – das Team dem beruflichen Nachwuchs unterstützend zur Seite, um belastende Situationen zu minimieren und damit auch das (psychische) Wohlbefinden der Betroffenen zu schützen. Zu spekulieren bleibt, ob die Fachschulabsolventinnen bzw. Berufseinsteigerinnen bereits in der Ausbildung – vor dem Hintergrund der medialen Präsenz der Burnout-Thematik – über Themen, wie z.B. Umgang mit Stress, Resilienz, Selbstfürsorge und psychische Gesundheit gesprochen haben und dadurch auf ihr psychisches Wohlbefinden (besser) achten sowie eigene Belastungsgrenzen akzeptieren. An dieser Stelle setzt erneut die weiter oben angesprochene »Beruf versus Berufungs-Debatte« an, die in einer zentralen Frage zusammenfließt: Fühlen sich die frühpädagogischen Fachkräfte, die ihre Arbeit als Beruf bzw. „Job“ und nicht als Berufung sehen, psychisch wohler? Vor dem Hintergrund der in Kapitel II_5.1.3 dargelegten Diskussion über die gesundheitlichen Beeinträchtigungen von frühpädagogischen Fachkräften ist das eine berechtigte Nachfrage, die aber in eine neue Forschungsarbeit mündet und an anderer Stelle beantwortet werden darf. Hier muss vielmehr dem Umstand Rechnung getragen werden, dass die Fachschulabsolventinnen kurz vor der schriftlichen Befragung ihre Ausbildung als staatlich anerkannte Erzieherinnen abgeschlossen hatten und dieses Erfolgserlebnis sicherlich einen (positiven) Einfluss auf ihr psychisches Wohlbefinden hatte.

Wendet man nun den Blick von der Person auf die Organisation und deren Beitrag am psychischen Wohlbefinden, so belegten jüngst Viernickel und Voss (2013), dass die (schlechten) strukturellen Rahmenbedingungen die subjektive Gesundheit der Fachkräfte entscheidend (negativ) beeinflussen und daher in dieser Ergebnisbesprechung nicht unberücksichtigt bleiben dürfen. Bereits in Kapitel II_5.1.1 wurde dieser Sachverhalt aufgegriffen und detailliert diskutiert, dass unzureichende Arbeitsbedingungen (z.B. zu wenig

Personal, unzureichende Ausstattung, zu große Gruppen) zu den arbeitsbezogenen Belastungen in der Kita-Praxis zählen und die in den Einrichtungen tätigen frühpädagogischen Fachkräfte stressen.

All diese angesprochenen Aspekte (z.B. Alter, Berufsjahre, Ausbildungsabschluss, Selbstfürsorge, strukturelle Rahmenbedingungen) gehören ebenso in die Diskussion über das psychische Wohlbefinden der Gruppenfach- und Leitungskräfte. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund relevant, als dass Kita-Beschäftigte im Laufe ihrer Berufslaufbahn aus dem Gruppendienst, über die Stellvertretung zumeist in die Position der Leitung hineinwachsen und folglich im Durchschnitt älter sind und mehr Berufsjahre vorweisen. Ergänzend können die (teilweise) fehlende fachliche Qualifizierung in der (Erzieherinnen-)Ausbildung für die Leitungsaufgaben und das durch die berufliche Position bedingte umfassende Aufgaben- und Anforderungsprofil als Ursache für die hier erarbeiteten Befunde zum psychischen Wohlbefinden der Gruppenfach- und Leitungskräfte herangezogen werden. Während die Gruppenfachkräfte den Fokus auf die Arbeit mit dem Kind setzen, wenden Leitungen ihren Blick auf den Einrichtungsbetrieb, lenken das Team, arbeiten gegebenenfalls im Gruppendienst (bei nicht-freigestellten Kita-Leitungen) und agieren mit verschiedenen Akteuren innerhalb (z.B. Mitarbeiterinnen, Eltern, Kindern) sowie außerhalb der Einrichtung (z.B. Träger, Fachberatung, Ärzte/-innen, Grundschulen, ...) (vgl. Niedersächsisches Kulturministerium, 2012). Außerdem können die Gruppenfachkräfte bei (fachlichen) Problemen an Kolleginnen und die Leitung herantreten, wohingegen die Leitung in der Kita in fachlicher Hinsicht auf sich allein gestellt, wenn sie keine Unterstützung durch die Fachberatung oder den Träger erhält.

Damit knüpfen die erarbeiteten Befunde zum psychischen Wohlbefinden teilweise an der Forschungsarbeit von Krause-Girth (2011) an, wobei erneut auf die unterschiedliche Messmethodik einschränkend verwiesen werden muss. Zwar konnte Krause-Girth (2011) in ihrer Untersuchung aufzeigen, dass es den Kita-Beschäftigten im Schnitt psychisch gut geht und sie sich zum Großteil voller Energie fühlten, jedoch ließen sich in ihrer empirischen Untersuchung keine Unterschiede zwischen Gruppenfach- und Leitungskräften nachweisen. Bislang unerforscht und damit neu sind die hier dargelegten Ergebnisse zu den Erfahrungsgruppen. Sie liefern einen ersten Eindruck vom psychischen Wohlbefinden der Fachkräfte mit unterschiedlicher Berufserfahrung.

Mit Blick auf die Arbeitszufriedenheit, die als zweite positive Beanspruchungsfolge in der vorliegenden Arbeit erfasst wurde und hier unter Hinzunahme der aus der kommunikativen Validierung gewonnenen Erkenntnisse diskutiert wird, zeigte sich ein interessantes Bild. Die befragten Fachkräfte waren im Durchschnitt sowohl mit den einzelnen Facetten der Arbeitszufriedenheit als auch mit ihrer Arbeit in der Kita im Allgemeinen zufrieden. Dieser recht positive Befund zur Arbeitszufriedenheit ist möglicherweise dem Umstand geschuldet, dass die frühpädagogischen Fachkräfte *nicht* nach ihrer Zufriedenheit mit den strukturellen Rahmenbedingungen gefragt wurden. Dennoch zeigten die Ergebnisse, dass erneut Fachschulabsolventinnen und Berufseinsteigerinnen signifikant zufriedener mit der Arbeit waren als die langjährig berufserfahrenen Kolleginnen in der Praxis. Überdies haben sich die Fachschulabsolventinnen in ihrer Arbeitszufriedenheit von den Studierenden abgehoben.

Dieser Befund steht in einer Linie mit den empirischen Forschungsarbeiten der GEW (2007) und Krause-Girth (2011) und stellt zusätzlich die bisher in der Forschung unberücksichtigten Unterschiede zwischen den Fachkräften in Abhängigkeit von ihrer Berufserfahrung dar. Auf welche Ursachen – die ausführlich in Kapitel II_4.2 beschrieben wurden – die dargelegten Ergebnisse zurückzuführen sind und wie sie sich erklären lassen, diskutierten die Experten/-innen beim Round Table. Die Experten/-innen sind der Ansicht, dass die frühpädagogischen Fachkräfte ihre Arbeitszufriedenheit über die Bindung zu u.a. den Kindern definieren, da diese im Fokus ihrer Arbeit stehen. Diese Erklärung passt zu dem in Kapitel II_5.1.2 erwähnten Eindruck, dass Fachkräfte ihre Zufriedenheit mit der geleisteten Arbeit daran festmachen, inwieweit sie ihrem beruflichen Anspruch (z.B. für das Wohl der Kinder sorgen, den Kindern bestmögliche Förderung bieten) entsprechen können. Ergänzend führten die Experten/-innen die recht positive Arbeitszufriedenheit auf die gut funktionierende Zusammenarbeit mit dem Team, der Leitung und dem Träger und die Tatsache zurück, dass die Fachkräfte freiwillig an der schriftlichen Befragung teilgenommen haben und folglich *nicht* die Arbeitszufriedenheit aller frühpädagogischen Fachkräfte aus Niedersachsen abgebildet wurde. Ferner ist die Arbeitszufriedenheit auch ein Zeichen dafür – so die Experten/-innen des Round Table –, dass sich die befragten Fachkräfte dank ihrer Leidenschaft mit ihrer Situation in den Kindertageseinrichtungen arrangiert haben. Dennoch scheint es so, dass die Aufgaben (z.B. verwaltungstechnische Aufgaben), die nicht im Zusammenhang mit dem eigentlichen Beruf – also der direkten Arbeit mit dem Kind – stehen, zur Arbeitsunzufriedenheit beitragen. Hier liegt der Schluss nahe, dass der „reine Erzieherinnenberuf“ die Fachkräfte zufrieden stimmt. Was jedoch die Studierenden aus Sicht der Experten/-innen unzufrieden stimmt, ist der aktive Widerstand der Praxis gegen ihre Veränderungswünsche und die unbefriedigende Berufsperspektive (z.B. keine Aussicht auf bessere Bezahlung). Die Arbeitszufriedenheit der Fachschulabsolventinnen und Berufseinsteigerinnen hängt aus Sicht der Experten/-innen womöglich mit der anfänglichen Ursprungsmotivation (z.B. anfängliche Begeisterung für den Beruf) zusammen.

Interessant ist, dass sich die Aussagen der Experten/-innen zur Arbeitszufriedenheit und psychischen Gesundheit oftmals aufeinander bezogen und den Schluss zulassen, dass die (Arbeits-)Zufriedenheit als eine positive Beanspruchungsfolge zugleich das Potential einer Ressource zu haben scheint, die dazu beiträgt, dass Kita-Mitarbeiterinnen trotz der vorherrschenden Arbeitsbedingungen psychisch gesund bleiben.

5.1.5 Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen den organisations- und personbezogenen Merkmalen und den Beanspruchungsfolgen

Bezugnehmend auf das dieser Arbeit zugrunde gelegte heuristische Forschungsmodell (Viernickel & Voss, 2013) wurden ebenso Zusammenhangsstrukturen zwischen den bereits diskutierten organisationsbezogenen (Strukturqualität, Management- und Organisationsqualität) und personbezogenen (Persönlichkeitsmerkmale) Merkmalen und den negativen bzw. positiven Beanspruchungsfolgen explorativ untersucht und in Kapitel II_3.5 abgebildet. Hier zeigte sich, dass mit zunehmender Selbstwirksamkeitserwartung das psychische Wohlbefinden und die Arbeitszufriedenheit der befragten Fachkräfte steigen und sich psychische Beschwerden (z.B. Burnout, Erholungsunfähigkeit) verringern. Laut

Schwarzer und Jerusalem (2002) erleichtern positive Erwartungshaltungen die Stressverarbeitung, indem sie einer pessimistischen Situationsbewertung entgegen wirken, negative Gefühle abfedern und die physiologische Erregung reduzieren. Damit knüpft das erarbeitete Ergebnis – obgleich erneut auf die unterschiedlich herangezogene Messmethodik verwiesen werden muss – an den Befunden verschiedenen Forschungsarbeiten (u.a. Hinz et al., 2006; Schwarzer & Jerusalem, 1995; Schwarzer, Schmitz & Tang, 2000) an, wonach die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung einen positiven Effekt auf die Gesundheit und das Wohlbefinden hat und vor Krankheit schützt.

Ähnlich verhält es sich mit den sozialen Ressourcen bei der Arbeit (soziale Unterstützung, positives Sozialklima, mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten), wobei die hier dargebotenen Daten den Schluss nahe legen, dass primär die soziale Unterstützung durch Kolleginnen für die (psychische) Gesundheit der frühpädagogischen Fachkräfte bedeutend scheint. Hierbei ist interessant, dass die erlebte Arbeitszufriedenheit der befragten Fachkräfte weniger mit der Selbstwirksamkeitserwartung, sondern vielmehr mit den sozialen Ressourcen – allen voran die soziale Unterstützung durch die Kolleginnen und das positive Sozialklima in der Kita – in Zusammenhang standen. Dabei handelt es sich um ein nachvollziehbares Ergebnis, wenn man bedenkt, welche Bedeutung die kollegiale Hilfe bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen und Belastungssituationen spielt (vgl. Kapitel II_5.1.1 und II_5.1.2).

Damit stehen die hier dargelegten Ergebnisse u.a. mit den Befunden aus der Untersuchung von Schaarschmidt und Kieschke (2007) in einer Linie, die bei den – der den frühpädagogischen Fachkräften nah verwandten Berufsgruppe – Lehrkräften, einen gesundheitsförderlichen Effekt der Unterstützung durch Kollegen/-innen und des Sozialklimas im Kollegium auf die psychische und physische Verfassung der Lehrer/-innen nachweisen konnten.

Blickt man auf die Zusammenhangsstrukturen zwischen einzelnen strukturellen Rahmenbedingungen und den negativen und positiven Beanspruchungsfolgen, zeigt sich, dass je nach Strukturmerkmal die Zusammenhänge variieren. Als unbedeutend stellte sich die Einrichtungsgröße heraus. Interessanter sind hingegen die Ergebnisse zu den Berufsjahren (Verweildauer im Beruf), die in einem Zusammenhang mit der (psychischen) Gesundheit (gemeint ist damit auch die Arbeitszufriedenheit) und dem Wohlergehen der befragten Fachkräfte stehen.

Dieser erarbeitete Befund widerspricht einerseits den Erkenntnissen von Thinschmidt, Gruhne und Hoesl (2008), die darauf verweisen, dass mit zunehmender Einrichtungsgröße die Erholungsunfähigkeit der Kita-Beschäftigten zunimmt. Andererseits knüpfen die vorliegenden Ergebnisse an deren Studie an und deuten darauf hin, dass mit steigender Verweildauer im Beruf psychische Beschwerden (im Sinne einer schlechteren Regeneration, wachsenden emotionalen Erschöpfung und Burnout-Gefährdung) zunehmen und das psychische Wohlbefinden sowie die Arbeitszufriedenheit tendenziell abnehmen. Zwar belegen die Ergebnisse nicht, dass der Krankenstand steigt und die Dauer der Krankenschreibung im Alter z.B. aufgrund der emotionalen Erschöpfung oder psychosomatischer Beschwerden (u.a. Kopfschmerzen, Rückenschmerzen) bei den frühpädagogischen Fachkräften zunimmt. Dennoch scheint diese Annahme durchaus berechtigt und sollte vor dem Hintergrund des in Kapitel II_5.1.3 angesprochenen Personalmangels im Arbeitsbereich

»Kita« (Bertelsmann Stiftung, 2014) hier in die Diskussion einfließen, jedoch in weiterführenden Forschungsarbeiten untersucht werden.

5.1.6 Ergebnisse zu Interventionsansätzen

Zum Abschluss wurden die Interventionsansätze über die von den Kita-Mitarbeiterinnen berichteten belastungsminimierenden Maßnahmen und Vorschlägen für Verhaltensveränderungen erfasst. Die erarbeiteten Ergebnisse dienen der Beantwortung folgender Forschungsfrage: Wodurch lassen sich aus Sicht der Interviewten die Belastungen in der Kita-Praxis reduzieren?

Ansatzpunkte für Interventionen lieferten zum einen die von den interviewten Kita-Mitarbeiterinnen aufgezählten organisationsbezogenen Belastungsfaktoren und zum anderen die Aussagen zur Selbstbelastung. Die Bandbreite der davon abgeleiteten Veränderungsvorschläge zur Reduzierung von Belastungen im Berufsalltag ist vielfältig, personbezogen und systemübergreifend. Dies zeigt sich darin, dass die Interviewten zum einen die Neugestaltung der (Arbeits-)Verhältnisse fokussierten. Dazu gehören

- 1) Veränderungen der Arbeitsbedingungen (z.B. mehr Personal, Springkräfte, bessere räumliche Ausstattung),
- 2) politische Umgestaltungen (z.B. Neustrukturierung des Bildungsministeriums) und
- 3) die Verbesserung der gesellschaftlichen Anerkennung (z.B. bessere Bezahlung, Aufwertung des Berufsstandes).

Die personbezogenen Handlungsempfehlungen, die zum anderen am *Verhalten* der Beschäftigten ansetzen, schließen aus Sicht der interviewten Fachkräfte die Veränderung der persönlichen Haltung (z.B. Einstellungsreflexion, Selbstfürsorge, Distanzierung) und die Mobilisierung und Inanspruchnahme von (mehr) Hilfeleistungen aus dem beruflichen Netzwerk (z.B. soziale Unterstützung im Team) ein.

Diese dargelegten Ergebnisse sind anschlussfähig an die bereits erläuterten Befunde zu den Belastungsfaktoren (vgl. Kapitel II_5.1.1 und II_5.1.2). Überdies stehen sie in Einklang mit den Befunden bzw. Empfehlungen anderer Studien, in denen primär strukturell-organisationale, aber auch personbezogene Ansatzpunkte für die Verbesserung der Arbeitssituation in der Kita bzw. Gesundheitsförderung der in den Einrichtungen Tätigen angeführt werden (vgl. Viernickel & Voss, 2013; Zapf, Holz & Vondan, 1999). Zwar wünschen sich beispielsweise die befragten Kita-Mitarbeiterinnen aus Nordrhein-Westfalen in der Frankfurter Studie (Zapf, Holz & Vondan, 1999) u.a. die Verbesserung des Personalschlüssels, kleinere Gruppen und Springkräfte, Möglichkeiten der Supervision im Team oder eine bessere Bezahlung (vgl. Schad, 2003). Allerdings fordern sie im Gegensatz zu den hier interviewten frühpädagogischen Fachkräften aus dem Bundesland Niedersachsen weder die Überarbeitung der Gesetzgebung und des Finanzierungssystems für das frühpädagogische System noch die strukturelle Neugestaltung des Bildungsministeriums.

Grundsätzlich deuten die erarbeiteten Ergebnisse darauf hin, dass Innovationen nötig sind, und zwar in Hinblick auf die (Arbeits-)Verhältnisse und das Verhalten der Kita-Beschäftigten. Hierbei wissen die interviewten Kita-Beschäftigten genau, wo die Ver-

besserungsmaßnahmen im frühpädagogischen System anzusetzen sind, *welche* gesundheitsfördernden bzw. belastungsminimierenden Arbeitsbedingungen sie benötigen, *wer* die Adressaten für die Umsetzung ihrer Lösungsvorschläge sind und *wie* sie sich selbst verhalten können. Im Mittelpunkt steht das Finden von (nachhaltigen) Lösungen, weniger die Suche nach Schuldigen. Aus den Befunden lässt sich ableiten, dass die mit Nachdruck und unterschiedlich ausführlich genannten Interventionsvorschläge auf ein (zunehmendes) berufliches Selbstbewusstsein der interviewten Kita-Mitarbeiterinnen schließen lassen, denn mit den Verbesserungsvorschlägen zur Belastungsminimierung sprechen sie verschiedene Interventionsebenen und Akteure an: Kita-Mitarbeiterinnen, Träger, Politik und Gesellschaft. Zu klären bleibt, welche strukturell-organisationalen Veränderungsmaßnahmen aus Sicht der niedersächsischen Kita-Beschäftigten Priorität haben und dringend umgesetzt werden müssen. Hieraus erwächst ein Ansatzpunkt, der zukünftig untersucht werden sollte: An welcher Stelle muss aus Sicht des niedersächsischen Kita-Personals zuerst interveniert werden?

5.2 Methodendiskussion

Nachdem im vorangestellten Kapitel die relevanten Ergebnisse der Studie 1 und 2 zusammengeführt und entlang des heuristischen Forschungsmodells von Viernickel und Voss (2013) diskutiert wurden, folgt nun die Darstellung der Stärken und des Optimierungspotentials der durchgeführten Studien, bevor anschließend das Gesamtfazit für die hier präsentierte Untersuchung gezogen wird und Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden. Im Rahmen der nachfolgenden Methodendiskussion erfolgt die Reflexion der Stichproben, der Methodik (z.B. Selbsteinschätzung, Cronbach's Alpha, Cut-Off-Werte), des Untersuchungsdesigns und der Durchführung der Untersuchung.

5.2.1 Stichproben

Bei den hier untersuchten Stichproben (Studie 1, 2 und 2a) handelt es sich um heterogen gemischte Gruppen von Fachkräften der frühpädagogischen (Kita-)Praxis, Ausbildung und Politik. Die Zusammenstellung der Gruppen und die Anzahl der jeweiligen Gruppenvertreter/-innen variieren in den Studien, je nach Forschungsschwerpunkt. Alle Untersuchungsteilnehmer/-innen stammen aus Niedersachsen und wurden (gezielt) angesprochen und gefragt, ob sie sich an der Studie (freiwillig) beteiligen.

In der Studie 1 waren 73 Prozent (N = 8) weiblich und 27 Prozent (N = 3) männlich. Zwei Fachkräfte wurden in ihrer beruflichen Position als Gruppenfachkraft zwar in die Interviewstudie einbezogen, betätigten sich jedoch als nicht-freigestellte Leiterinnen in der Kita. Darüber hinaus folgte ein Interview mit einer Erzieherin, die zum selben Zeitpunkt nebenberuflich Frühpädagogik studierte und im Frauenhaus arbeitete, jedoch vorher in einer Kita angestellt war. Vier Interviewpartnern/-innen nahmen ebenfalls am Round Table (Studie 2a) teil. Die Zusammenstellung der Experten/-innen in den zwei Diskussionsrunden war nicht identisch. Bei einem Round Table fehlte die Vertretung der Politik. Anstelle dessen beteiligte sich ein Vertreter des Kita-Dachverbands.

Da bei der Studie 2 die zu untersuchenden Erfahrungsgruppen vorab festgelegt wurden, sind Fragebögen von Kita-Mitarbeiterinnen, die mehr als zwei und weniger als acht Jahre

in der Kita tätig waren, nicht in die Auswertung eingegangen. Es nahmen nur 19 Studierende, dafür aber 80 Berufseinsteigerinnen, 399 Fachschulabsolventinnen und 343 langjährig berufserfahrene Praktikerinnen an der Befragung teil. Zudem sind die Geschlechter in der Stichprobe ungleich verteilt: Unter den 841 befragten Fachkräften sind nur 53 Männer (6,3 Prozent), dafür aber 788 Frauen (93,7 Prozent) vertreten. Dies entspricht dem Männeranteil in der frühpädagogischen Kita-Praxis in Niedersachsen, der zum Zeitpunkt der Untersuchung bei 4,3 Prozent lag (vgl. Landesbetrieb für Statistik und Kommunikationstechnologie Niedersachsen, 2012). Außerdem wurden die Fragebögen, die an dieselbe Kindertageseinrichtung verschickt wurden, nicht gekennzeichnet. Dieses Vorgehen diente dazu, die Anonymität der Befragten zu bewahren. Der Nachteil bestand darin, dass die Fachkräfte pro Kita nicht in einer Gruppe zusammengefasst und gegenübergestellt werden konnten.

Aufgrund der Stichprobenstruktur (u.a. freiwillige Teilnahme, überwiegend weibliche Teilnehmerinnen, spezielle Erfahrungsgruppen, unterschiedliche Zusammensetzung der Diskussionsgruppen) sind Selektionseffekte nicht auszuschließen. Dies ist bei der Bewertung und Interpretation der Auswertungsergebnisse zu berücksichtigen.

5.2.2 Methodik

Mit Blick auf die Studie 2 ist zu berücksichtigen, dass alle im Fragebogen eingesetzten (Sub-)Skalen und Items auf Selbstangaben der Fachkräfte beruhen. Die Selbsteinschätzung geht davon aus, dass die Befragten aus ihrer eigenen Wirklichkeit heraus Auskunft über ihre Person und Situation geben sowie ihre eigenen Stärken und Schwächen erkennen und benennen können (vgl. Manstead & Livingstone, 2014; Thornton & Byham, 1982). Für die vorliegende Arbeit bot die Selbsteinschätzung den Vorteil, dass sich die frühpädagogischen Fachkräfte hinsichtlich ihrer gesundheitlichen Situation verorteten und darüber einen (subjektiven) Einblick in ihre eigene Wahrnehmung gaben. Darauf zielte das Forschungsinteresse ab. Die Selbstbeurteilung von z.B. negativen Beanspruchungsfolgen birgt bei der Interpretation jedoch die Gefahr der Unklarheit, ob die Angaben der Untersuchungsteilnehmer/-innen auf objektiv variierende Arbeitsbedingungen oder/und subjektiv unterschiedliche Wahrnehmungen zurückgeführt werden können (in Anlehnung an Krause & Dorsemagen, 2007b, S. 101). Dahingehend hilft die Einbeziehung weiterer Informationsquellen, wie z.B. Beobachtungen frühpädagogischer Fachkräfte bei der Tätigkeit in der Kita, Einschätzungen der Kita-Leitungen bzw. Diagnosen zum gesundheitlichen Zustand vom behandelnden Arzt (Fremdbeurteilung). Sofern weiterführende Forschungsarbeiten das Ziel verfolgen, die gesundheitliche Lage frühpädagogischer Fachkräfte in der Kita-Praxis umfassend zu erforschen, empfiehlt sich die Kombination von Selbst- und Fremdbeurteilungen.

Um Informationen über die (psychischen) Beanspruchungsfolgen und Ressourcen der Fachkräfte zu gewinnen, kamen im Fragebogen der Studie 2 einerseits standardisierte (Sub-)Skalen zum Einsatz, die im Original übernommen bzw. zum Zwecke der vorliegenden Forschungsarbeit angepasst wurden. Andererseits wurden eine eigene Skala (Arbeitszufriedenheit) und Einzelitems entwickelt. Die Anpassung der Skala *Allgemeine*

*Selbstwirksamkeitserwartung*⁷², der Subskala *Erholungsunfähigkeit*⁷³ und der *Burnout*-Skala führte dazu, dass die interne Konsistenz höher ausfiel als in anderen Studien, in denen die (Sub-)Skalen im Original eingesetzt wurden (u.a. Büssing & Glaser, 2000; Hinz et al., 2006; Rotheiler, Richter & Rudolf, 2009). Einzig bei der Subskala *Depersonalisation* wurde ein Alpha-Wert ermittelt, der unter dem, von Büssing und Glaser (2000) angegebenen Cronbach's Alpha lag. Wie bereits in Kapitel II_3.3.2.4 erwähnt, kann dies mit der Anpassung der Burnout-Skala an den Arbeitsbereich »Kita«⁷⁴ zusammenhängen. Ferner ergab sich bei der durchgeführten Untersuchung nicht die Möglichkeit, das errechnete Cronbach's Alpha der Burnout-Skala mit Alpha-Werten von Stichproben anderer Studien zu vergleichen, da bisher keine publizierten Referenzwerte für die Skala (MBI-D, Büssing & Ferrar, 1992; Glaser, 2012) existieren.

Die Neukonstruktion einer Skala zur Erfassung der Arbeitszufriedenheit war zum Teil erfolgreich, zwei Items zur Erfassung von Zufriedenheitsurteilen mussten jedoch aus inhaltlichen und statistischen Gründen eliminiert werden. Ein Item wurde aus inhaltlichen Beweggründen und entgegen der ermittelten Faktorladung einer anderen Subskala zugeteilt. Die theoretisch hergeleitete Zuordnung von Items zu Merkmalsbereichen der Arbeitszufriedenheit konnte durch die Faktorenanalyse nur bedingt bestätigt werden. Schlussendlich stand eine inhaltlich und statistisch konsistente Skala der *Arbeitszufriedenheit* (16 Items, Cronbach's Alpha .834) für die empirische Bearbeitung und Beantwortung der Forschungsfragen zur Verfügung. Dennoch ist darauf zu verweisen, dass die Items in ihrer Reihenfolge variiert und inhaltlich überarbeitet werden müssten, um Effekte der Item-Reihenfolge und zweideutige Interpretationen bzw. gegenläufige Beurteilungen hinsichtlich einer Frage zu vermeiden (z.B.: das Zufriedenheitsurteil mit der Anerkennung durch Kinderärzte/-innen und Grundschullehrer/-innen in zwei Fragen aufteilen). Ebenso ist die Hinzunahme weiterer Items nötig, die die Zufriedenheit mit weiteren, hier unberücksichtigten Aspekten messen, um das Konstrukt der Arbeitszufriedenheit umfassend abzubilden (z.B. Zufriedenheit mit Wertschätzung durch die Kinder, räumlicher und materieller Ausstattung, Bezahlung).

Die anderen drei, selbst entwickelten Items wurden zu keiner Skala zusammengefasst. Es war keine inhaltliche und statistische Konsistenz gegeben. Auch hier müssten die Items inhaltlich ausdifferenziert, präzisiert und erweitert werden, um die verschiedenen Aspekte der einzelnen Konstrukte (Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag, Berufswechsel, Führungsverhalten) vollständig zu erfassen.

Bei der Auswertung wurden die Daten in der durchgeführten Untersuchung aus den in Kapitel II_2.5 aufgeführten Gründen ordinalskaliert behandelt. Zudem handelt es sich in der vorliegenden Studie um die ersten, landesweit erhobenen Daten zum gesundheitlichen Befinden von frühpädagogischen Fachkräften in Niedersachsen. Da weiterhin die Daten überwiegend nicht normalverteilt waren, wurde die Robustheit der Daten bzw.

⁷² Das Antwortformat *stimmt nicht/kaum/eher/genau* wurde ersetzt durch *trifft nicht/kaum/eher/genau zu*. Die Begründung für die Modifizierung des Antwortformats ist in Kapitel II_2.3 nachzulesen.

⁷³ Hier wurde das Antwortformat *ich lehne das stark/lehne das etwas/stimme dem etwas/stimme dem stark zu* (Richter, Rudolf & Schmidt, 1996) ersetzt durch *ich stimme dem nicht/kaum/eher/voll zu*. Die Begründung für die Modifizierung des Antwortformats ist in Kapitel II_2.3 nachzulesen.

⁷⁴ Anstatt nach »Klienten« wurde nach »Kindern« gefragt.

die Robustheit gegenüber Ausreißerwerten als bedeutsam erachtet. Dies führte dazu, dass ein vorsichtiges Vorgehen gewählt und folglich verteilungsfreie Tests eingesetzt wurden. In einer weiterführenden Forschung bietet es sich an, die Daten alternativ intervallskaliert zu untersuchen.

Im Rahmen der eigenen Untersuchung blieben die Vorgaben von den Entwicklern/-innen zur Datenauswertung der standardisierten Messinstrumente (anhand der Mittelwerte) stets richtungsweisend. Für die Subskala *Erholungsunfähigkeit*⁷⁵, *Burnout-Skala*⁷⁶, Subskala *Emotionale Erschöpfung*, Subskala *Depersonalisation* sowie die Subskala *Psychisches Wohlbefinden*⁷⁷ geben die Entwickler/-innen zudem Grenzwerte (Cut-Off-Werte) vor. Anhand der definierten Cut-Off-Werte ließen sich die in der Untersuchung ermittelten Summen- bzw. Mittelwerte für die (Sub-)Skalen festgelegten Gruppen bzw. Ausprägungskategorien zuordnen, die darüber Aufschluss gaben, ob z.B. bei einer Person hinsichtlich der Burnout-Gefährdung ein Handlungsbedarf (Burnout: kritisch – behandlungsbedürftig) bestand. Der Vorteil der Cut-Off-Werte und der Einteilung ist in der Klassifikation von kontinuierlich gemessenen Variablen zu sehen. Problematisch an der Verwendung von Cut-Off-Werten ist, dass Änderungen am Test (z.B. Umformulierungen der Items) eine erneute Bestimmung des Cut-Off-Wertes erfordern und Informationen aufgrund der Zusammenfassung von Werten zu einer Gruppe verloren gehen (vgl. Herzberg & Frey, 2011). Um keine Informationen einbüßen zu müssen, wurden zusätzlich die Angaben zu den kontinuierlich gemessenen Variablen angegeben.

Hierzu muss kritisch angemerkt werden, dass – wie weiter oben erwähnt – bei der Subskala *Erholungsunfähigkeit* das Antwortformat modifiziert wurde. Trotzdem wurden die von Richter, Rudolf und Schmidt (1996) vorgegebenen Cut-Off-Werte zur Auswertung der Subskala herangezogen, da das Antwortformat zwar vereinheitlicht, nicht aber gänzlich verändert wurde. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, dass bei der *Burnout-Skala* ungeklärt blieb, auf welchen inhaltlichen Überlegungen oder empirisch ermittelten Kennwerten Glaser (2012) seine Cut-Off-Werte festgelegt hat.

Im Rahmen der inferenzstatistischen Untersuchung wurde beim multiplen Testen (Post-Hoc-Tests mit dem Mann-Whitney-U-Test), d.h. paarweisen Vergleichen der vier Erfahrungsgruppen, keine Bonferroni-Korrektur vorgenommen. Die Bonferroni-Korrektur sieht vor, das Signifikanzniveau der Post-Hoc-Tests entsprechend der Anzahl der festgelegten Paarvergleiche zu adjustieren, um die Alphafehlerkumulierung zu korrigieren (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2011, S. 400). Im Fall der vorliegenden Arbeit wurden bei der Testung der Erfahrungsgruppen sechs Paarvergleiche durchgeführt. Der Bonferroni-Korrektur entsprechend müsste das spezifische Signifikanzniveau auf ,008 festgelegt werden. Das Verfahren ist statistisch korrekt, jedoch sehr konservativ und führt zur Vermeidung von

⁷⁵ Für die Subskala *Erholungsunfähigkeit* standen verbindliche Cut-Off-Werte von Rotheiler, Richter und Rudolf (2006) zur Verfügung.

⁷⁶ Bislang sind für die deutsche Fassung des Maslach Burnout Inventory (MBI-D, Büssing & Glaser, 1992) noch keine verbindlichen, standardisierten Cut-Off-Werte veröffentlicht. Die Cut-Off-Werte für die *Burnout-Skala*, die Subskala *Emotionale Erschöpfung* und die Subskala *Depersonalisation* hat Prof. Glaser der Autorin im Jahr 2012 schriftlich mitgeteilt.

⁷⁷ Für die Subskala *Psychisches Wohlbefinden* standen verbindliche Cut-Off-Werte von Wydra (2014) zur Verfügung.

»falsch-positiven« Ergebnissen (aus Versehen signifikant gewordene Fälle). Gleichzeitig führt die Korrektur aber auch zu »falsch-negativen« Ergebnissen (zu Unrecht nicht-signifikant gewordene Fälle). In der vorliegenden explorativen Forschungsarbeit war es jedoch wichtiger, »falsch-negative« als »falsch-positive« Ergebnisse zu vermeiden. Aus diesem Grund wurde von einer Signifikanz-Korrektur abgesehen, obwohl bekannt ist, dass diese unter den dargelegten Umständen hätte berücksichtigt werden müssen.

5.2.3 Untersuchungsdesign

Das Untersuchungsdesign sah im Rahmen der zwei aufeinander folgenden und beziehenden Studien (Studie 1 und 2) sechs Erhebungszeitpunkte vor. Die vier Erhebungszeitpunkte der schriftlichen Befragung (Studie 2) waren den Erfordernissen der Hauptstudie geschuldet. Die Befragung der Erfahrungsgruppen musste nacheinander ablaufen, da das Forschungsteam personell nicht ausreichend aufgestellt war, um die schriftliche Befragung der vier Erfahrungsgruppen an einem Erhebungszeitpunkt durchzuführen.

Die Besonderheit der hier vorgestellten Hauptstudie bestand in dem explorativen Forschungszugang. Hierfür dienten die Interviews (Studie 1) zum einen als Grundlage zur Beantwortung der vorab entwickelten Forschungsfragen und zum anderen der Ausarbeitung von Arbeitshypothesen sowie der Entwicklung von Fragebogenitems für die Studie 2 des Forschungsprojektes. In den Interviews mit den Fachkräften kristallisierten sich besonders für die Kita-Praxis bedeutsame Themenaspekte heraus, deren Weitererforschung im Rahmen der Hauptstudie vorangetrieben werden konnte. Der Vorteil war, dass in dem Forschungsprojekt die wichtigsten Akteure des beforschten Feldes (Vertreter/-innen der frühpädagogische Praxis, Politik und Ausbildung) zu Wort kamen. Dadurch ließ sich ein umfassendes und zugleich dezidiertes Meinungsbild darstellen und im Rahmen der kommunikativen Validierung überprüfen.

5.2.4 Umsetzung der Untersuchung

Kritisch diskutiert werden müssen die durch das Forschungsprojekt vorgegebenen Strukturen und Organisationsabläufe bei der Umsetzung des Dissertationsvorhabens. So wurde die Anzahl der Interviewfragen für die eigene Untersuchung im Rahmen der Interviews (Studie 1) der Hauptstudie begrenzt. Dies hing damit zusammen, dass zum einen durch ein weiteres Promotionsvorhaben (Granzow, in Bearbeitung) und zum anderen durch die Forschungsthemen der Hauptstudie selbst diverse Fragen in den Interviewleitfaden eingingen. Zudem führte Marina Granzow im Forschungsprojekt fünf Interviews durch, in denen sie auch die Interviewfragen zum Dissertationsvorhaben der Autorin stellte. In einem Gespräch geriet eine Interviewfrage zum Dissertationsvorhaben der Autorin in Vergessenheit und wurde somit nicht gestellt. Daher fehlen von einer Interviewpartnerin Aussagen zu den Auswirkungen von arbeitsbezogene Belastungen auf das Verhalten der Fachkräfte gegenüber Kindern, Eltern und Kolleginnen. Ferner wurden Begrenzungen hinsichtlich der Anzahl der Items für die eigene Untersuchung im Fragebogen (Studie 2) der Hauptstudie deutlich, da sowohl durch das Promotionsvorhaben von Marina Granzow

(in Bearbeitung) als auch durch die zu beantwortenden Forschungsfragen der Hauptstudie selbst zahlreiche Fragebogenitems in den Fragebogen einfließen. Beim Round Table wählte das gesamte Forschungsteam die Ergebnisse aus, die den Experten/-innen zur Diskussion gestellt wurden. Damit standen von vornherein nicht alle Untersuchungsergebnisse des Promotionsvorhabens für die Teilnehmer/-innen des Round Table für die Diskussion zur Auswahl.

Trotzdem bot die Einbindung des Promotionsvorhabens im Forschungsprojekt in Hinblick auf die Datengewinnung einen großen Vorteil. Es entstand beispielsweise der Eindruck, dass die interviewten Akteure bzw. die Teilnehmer/-innen am Round Table dem landesweiten Forschungsprojekt eine hohe Bedeutsamkeit zusprachen und ihre Beteiligung als Chance sahen, ihre Meinung kund zu tun und kritische Aspekte öffentlich anzusprechen. Die Beteiligten waren motiviert, an den Forschungsthemen interessiert und offen für die Interviews, aber auch Diskussionen.

Trotz der aufgezeigten methodischen Schwächen, gelten die Ergebnisse als verwertbar und sind speziell für die Gruppe von frühpädagogischen Fachkräften und Vertreter/-innen der frühpädagogischen Praxis, Ausbildung und Politik, die an den Studien 1, 2 und 2a teilgenommen haben, hinsichtlich der Ausgangsfrage dieser Forschungsarbeit aussagekräftig. Folglich sind die Ergebnisse weder generalisierbar noch übertragbar. Mit den erarbeiteten Ergebnissen der Studie 1 und 2 ist die facettenreiche Beschreibung der gesundheitlichen Situation der frühpädagogischen Fachkräfte in Niedersachsen möglich. Die kommunikative Validierung (Studie 2a) bietet Sichtweisen und Interpretationen verschiedener Akteure des beforschten Feldes, um die gesammelten Befunde in der Studie 2 zu erklären. Diese Erklärungen sind als Ergänzung zu den eigenen Interpretationsideen zu betrachten.

Ausgehend von der dargelegten methodischen Reflexion und der vorab diskutierten wissenschaftlichen Ergebnissen der Untersuchung wird nun zum Abschluss das Gesamtfazit gezogen. Darin werden die prägnantesten Befunde aufgegriffen sowie Handlungsempfehlungen auf drei Ebenen (gesellschaftspolitische, organisations- und personbezogene Ebene) formuliert.

5.3 Gesamtfazit

Ziel dieser explorativen Forschungsarbeit war, die psychische Gesundheitssituation des niedersächsischen Fachpersonals hinsichtlich der Ausgangsfrage: *Wie geht es den frühpädagogischen Fachkräften in Niedersachsen?* zu beleuchten, um die eingangs identifizierte Forschungslücke zu füllen. Die mit den sowohl qualitativen (Studie 1: Interviewstudie, Studie 2a: kommunikative Validierung) als auch quantitativen Methoden (Studie 2: Fragebogenstudie) erhobenen Informationen ergänzen sich zu einem Gesamtbild und ermöglichen einen mehrperspektivischen Blick auf die gegenwärtige gesundheitsbezogene Lage des frühpädagogischen Fachpersonals in Niedersachsen. Hierfür eigneten sich das explorative Vorgehen und die weitgefasste Hauptfragestellung, durch die die Teilforschungsfragen nach den vielschichtigen gesundheitsrelevanten Aspekten vereint werden konnten (vgl. Kapitel I_6). Obwohl z.B. die Erfassung der körperlichen Gesundheit, der

Fehlzeiten sowie der Arbeitsfähigkeit fehlt, leistet die vorliegende Forschungsarbeit einen Beitrag zur Gesundheits-, Ressourcen- und Belastungsforschung und bietet Anknüpfungspunkte für gesundheitsbezogene Organisations- und Personalentwicklungsvorhaben sowie Forderungen nach einem betrieblichen Gesundheitsmanagement in Kindertageseinrichtungen. Zudem stellt die Forschungsarbeit eine Zusammenführung von standardisierten, teils an den Kita-Kontext adaptierten (Sub-)Skalen und der Erprobung von selbst entwickelten Fragen sowie einer neuen Skala dar, mit denen die gesundheitliche Lage der frühpädagogischen Fachkräfte abgebildet wurde. Dabei erwies sich das von Viernickel und Voss (2013) entwickelte heuristische Forschungsmodell für den Kontext frühpädagogischer Einrichtungen als tragfähiger, aber erweiterungsbedürftiger Forschungsrahmen.

5.3.1 Diskussion der zentralen Erkenntnisse

Wie geht es den niedersächsischen frühpädagogischen Fachkräften? Die befragten niedersächsischen Fachkräfte fühlen sich prinzipiell psychisch wohl und üben ihren Beruf gern aus. Sie sind zufrieden mit ihrer beruflichen Tätigkeit, welche ihnen das selbstständige Arbeiten, die Selbstbestimmung und -verwirklichung sowie im sozialen Netzwerk den Kontakt und die Zusammenarbeit mit Kindern, Eltern und anderen Einrichtungen ermöglicht. Die Arbeit ist anspruchsvoll, vielseitig, interessant und wird vor allem von den Kindern anerkannt, indem diese jeden Tag erneut auf die Angebote der Fachkräfte reagieren und emotionale Dankbarkeit ausdrücken. Jedoch erschwert ein Spektrum an Belastungsfaktoren bei der Arbeit die Ausführung und Erfüllung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages in bestmöglicher Qualität. Hierbei spielen vorrangig psychische und körperliche Arbeitsbelastungen, erlebte Diskrepanzen, z.B. zwischen den beruflichen Anforderungen und den real in der Kita-Praxis existierenden Arbeitsbedingungen, aber auch die Selbstbelastung (z.B. bedingt durch den selbst geschaffenen hohen Anspruch, Perfektionismus) des niedersächsischen Fachpersonals eine entscheidende Rolle (im Sinne von: »Was macht die Fachkräfte krank?«). Dies legt den Schluss nahe, dass sowohl die Bedeutung der Arbeit (in Form von Anforderungen, Arbeitsbedingungen) als auch der eigene Anteil der Fachkräfte in die Diskussion um das Stresserleben einzuschließen ist: Denn eigene Einstellungsmuster (z.B. Streben nach Perfektionismus) sowie die Art und Weise, wie (neue) Arbeitsanforderungen wahrgenommen (als Herausforderung oder Arbeitsbelastung) und eigene Fähigkeiten zur Anforderungsbewältigung eingeschätzt werden (u.a. Selbstwirksamkeit), bestimmen das Belastungsgeschehen entscheidend mit. So bedienen sich die befragten Mitarbeiterinnen in der Kita-Praxis aktiver und problemorientierter Bewältigungsstrategien (z.B. hilfreiche Tipps geben, soziale Hilfeleistungen durch die Kolleginnen und die Leitung annehmen, Supervision) und greifen auf verfügbare Ressourcen zurück, um die täglich ähnlich gelagerten Arbeitsbelastungen zu meistern. Zu den Ressourcen der niedersächsischen Fachkräfte zählen maßgeblich die Wertschätzung der Kinder, das soziale Miteinander bei der Arbeit sowie die Überzeugung, aus eigener Kraft Probleme bewältigen zu können (Selbstwirksamkeit) (im Sinne von: »Was hält die Fachkräfte gesund?«).

Dennoch stellen die Anforderungsmenge, die benannten Arbeitsvoraussetzungen sowie die als unzureichend wahrgenommenen strukturellen Rahmenbedingungen die Kita-Mitarbeiterinnen vor fortwährend neue Herausforderungen. Die weitreichenden Auswir-

kungen auf die psychische Gesundheit, die berufliche Leistungsfähigkeit und das Verhalten gegenüber Kindern, Eltern und Kolleginnen sind bei den niedersächsischen frühpädagogischen Fachkräften (bereits) zu spüren (z.B. unfreundliches, gereiztes oder ungeduldiges Verhalten gegenüber Kindern und Eltern). Eine Vielzahl der befragten Fachkräfte zeigte Symptome der Erholungsunfähigkeit, der Burnout-Gefährdung und im Speziellen der emotionalen Erschöpfung. Dies gilt insbesondere für die in den Ergebnissen der Untersuchung identifizierten *Risikogruppen*, zu denen die langjährig berufserfahrenen Fachkräfte und die Leitungskräfte gehören, die in besonderem Maße – im Sinne der (steigenden) beruflichen Verantwortung – gefordert und von psychischen Beschwerden betroffen sind. Dass Leitungskräfte eine Risikogruppe darstellen, lässt sich nachvollziehen, wenn man bedenkt, dass sie sich in ihrer beruflichen Position in einem Spannungsfeld befinden. In ihrer Doppelrolle sind zum einen Mitglied des Teams und zugleich Leitungskraft. Einerseits müssen sie für die Einhaltung pädagogischer Standards sorgen und die Forderungen des Trägers umsetzen und ins Team hineinbringen. Andererseits obliegt ihnen die Aufgabe, ihr Team zu führen und vor dem Hintergrund der kitaspezifischen, strukturellen Voraussetzungen und personellen Ausstattung gegenüber dem Träger Stellung zu beziehen und sich gegebenenfalls gegen ihn durchzusetzen, wenn die geforderten Aufgaben z.B. als unrealistisch beurteilt und abgelehnt werden. Da Kita-Leitungen im Schnitt älter sind, gehören sie zumeist auch zu den langjährig berufserfahrenen Fachkräften in den Kitas, welche als zweite Risikogruppe identifiziert wurden. Hierauf bezogen stellt sich die Frage, ob sich die negativen Beanspruchungsfolgen der langjährig tätigen Kita-Mitarbeiterinnen als Ergebnis jahrelanger Arbeit unter schlechten strukturellen Rahmenbedingungen, zunehmender Anforderungen (z.B. durch Bildungspläne) und wachsender Erwartungen erweisen? Oder hat womöglich die mediale Berichterstattung zum Thema »Stress in Kitas« das Stressempfinden bei den Fachkräften (zunehmend) ins Bewusstsein gerückt und das Problem (hohe berufliche Arbeitsbelastungen) dadurch präsent werden lassen? Haben sich demnach die jahrelang tätigen Fachkräfte in den niedersächsischen Kindertageseinrichtungen von einer ihre Arbeit und ihr Arbeitsfeld betreffenden negativen Stimmung anstecken lassen, sodass sie ihr gesundheitliches Befinden oder die Arbeitsbedingungen schlechter bewerten, als sie tatsächlich sind? Anzuerkennen ist, dass das Belastungserleben im Alter offensichtlich zunimmt und die älteren Kita-Beschäftigten sich nicht mehr ausreichend regenerieren können. Die jungen Kolleginnen scheinen hingegen am Anfang ihrer Berufskarriere unverbraucht. Demzufolge sind es die untersuchten Fachschulabsolventinnen, Berufseinsteigerinnen und studierten Fachkräfte, aber auch Gruppenfachkräfte, die sich psychisch wohler, von den Kolleginnen sozial mehr unterstützt, erholungsfähiger und weniger emotional erschöpft fühlten sowie eine geringere Burnout-Gefährdung aufwiesen als die beiden genannten Risikogruppen. Insbesondere die Gruppenfachkräfte helfen einander und geben den Kolleginnen sozialen Rückhalt. Somit vermitteln sowohl die gelebte soziale Gemeinschaft als auch die berufliche Tätigkeit in den Kitas den Beschäftigten das Gefühl der Zugehörigkeit und der Selbstbestimmung, was zwei menschlichen Bedürfnissen entspricht. Getrübt wird das Gefühl der Zugehörigkeit durch die Geringschätzung des Berufes und die fehlende Wertschätzung der geleisteten Arbeit vonseiten der Politik und Gesellschaft. Dies führten die befragten Fachkräfte aus Niedersachsen sogar als Belastungsfaktor auf, der sie stresst. Dieser Befund ist vor dem Hintergrund, dass in der Öffentlichkeit – beziehungsweise auf die repräsentativen Umfrage-

ergebnisse vom dbb Beamtenbund und Tarifunion (2014) – die Kita-Fachkräfte (sehr) hoch angesehen sind und nach den Feuerwehrmännern, Kranken- und Altenpflegerinnen, Ärzten und Polizisten auf Platz fünf der 32 anerkanntesten Berufsgruppen in Deutschland aufgeführt werden, besonders interessant. Verhält es sich bei der vom frühpädagogischen Fachpersonal wahrgenommenen geringen Anerkennung ähnlich wie beim Stresserleben, dass wiederholte und problematisierte Medien- oder Forschungsberichte über die fehlende Anerkennung (vor allem durch die unangemessene Bezahlung) das Gefühl auslösen oder verstärken, sich nicht wertgeschätzt zu fühlen? Oder bauen die Kita-Mitarbeiterinnen aufgrund fehlenden Selbstbewusstseins von sich selbst ein schlechtes (Berufs-)Bild auf und tragen zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung bei? Erklären womöglich das (scheinbar) geringe berufliche Selbstbewusstsein und die Aussage der interviewten Fachkräfte, den Kindern zuliebe zu funktionieren, warum die Kita-Mitarbeiterinnen (unbezahlte) Mehrarbeit (zu Hause) leisten und über ihre (Belastungs-)Grenzen hinweg arbeiten? Ob die nachkommende Generation von frühpädagogischen Fachkräften diesem scheinbar gesundheitsgefährdenden Arbeitsverhalten der älteren, langjährig berufserfahrenen Kita-Mitarbeiterinnen in Zukunft folgen wird, bleibt abzuwarten. Jedoch zeigt sich bereits gegenwärtig, dass das Wohlergehen und Stresserleben der frühpädagogischen Fachkräfte als ein Ergebnis des Zusammenspiels von der Fachkraft selbst, der Kita als Organisation, dem Träger, der Politik und Gesellschaft betrachtet werden muss. So tragen verschiedene Akteure auf vielfältige Weise dazu bei, dass sich die Kita-Mitarbeiterinnen in Niedersachsen bei der Arbeit psychisch wohl fühlen, ihren Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag erfüllen und in der Kita dauerhaft tätig bleiben können, um Arbeitsunfähigkeit, Berufswechsel oder Frühverrentungen zu vermeiden. Trotzdem reichen die bisherigen Bemühungen vor dem Hintergrund der vielfältigen Belastungsfaktoren in der Kita-Praxis nicht aus, weswegen vonseiten der frühpädagogischen Praxis Verbesserungsvorschläge formuliert werden.

5.3.2 Aus den Ergebnissen abzuleitende Handlungsempfehlungen

Auf Grundlage der vorangestellten Ergebnisdiskussion ergeben sich – unter Bezugnahme auf die im Forschungsmodell von Viernickel und Voss (2013) vorgestellten Interventionsansätze – vielfältige Handlungsempfehlungen. Ergänzend liefern die aus der Studie 1 (Interviews) und Studie 2a (kommunikative Validierung) gewonnenen Hinweise und Verbesserungsideen für die Reduzierung von Arbeitsbelastungen und die Gesundheitsförderung frühpädagogischer Fachkräfte in Kitas Anregungen für weitere Interventionen. Diese beziehen sich auf drei Ebenen (gesellschaftspolitische, organisationale und personbezogene Ebene) und variieren stark in ihrem Fokus und Anspruch. Die Gemeinsamkeit aller Handlungsempfehlungen besteht darin, dass sie der Entwicklung und Gestaltung einer gesundheitsförderlichen und ressourcenerhaltenden (Arbeits-)Umgebung für frühpädagogische Fachkräfte dienen. Die zu untersuchenden Fragestellungen für weiterführende Studien wurden bereits an verschiedenen Stellen im Rahmen der Ergebnisdiskussion in Kapitel II_5.1 aufgegriffen und thematisiert, weshalb nachfolgend keine Handlungsempfehlungen für die Forschung formuliert werden.

Wenngleich der vielseitige Arbeitsablauf und die Zusammenarbeit mit den Kindern den Kita-Beschäftigten im pädagogischen Alltag Freude bereitet und ihren beruflichen Interessen entspricht, verweisen die in der vorliegenden Arbeit berichteten Aussagen der interviewten Kita-Mitarbeiterinnen auf einen dringenden Veränderungs- und Verbesserungsbedarf. Dieser bezieht sich erstens auf die *gesellschaftspolitische Ebene*: Bessere Bezahlung, verbesserte berufliche Umstiegchancen (vor allem im fortgeschrittenen Alter) und die Überarbeitung des Aufgabenprofils von Fachberaterinnen führen zur Minimierung der wahrgenommenen Belastung frühpädagogischer Fachkräfte – meinten die Interviewten. Da die Politik für die Gestaltung des frühpädagogischen Arbeitsbereichs verantwortlich ist, sollte sie dafür Sorge tragen, dass die Gesetzgebung überarbeitet, der »Erzieherinnenberuf« aufgewertet – was nicht zuletzt durch die Akademisierung des Berufes vorangetrieben wird – und ein von der amtierenden Regierung unabhängiges Bildungsministerium eingerichtet wird, indem Experten/-innen verschiedener Fachbereiche kontinuierlich zusammenarbeiten und bezugnehmend auf das Wohl der Kinder bildungspolitische Entscheidungen treffen. Damit werfen die Ergebnisse ein neues Licht auf die aus Sicht der Praxis überarbeitungsbedürftigen politischen Vorgaben und stellen den gesellschaftspolitischen Anspruch (»Bildung von Anfang an«), wonach Kinder in einer entwicklungsunterstützenden und lernförderlichen Umgebung aufwachsen sollen, unter den vorherrschenden Arbeitsbedingungen und -anforderungen in den Kitas auf den Prüfstein.

Den Handlungsempfehlungen der Interviewten folgend, bedarf es zweitens der Umsetzung konkreter belastungsreduzierender Maßnahmen auf der *organisationsbezogenen Ebene*. Als zentral haben sich in der vorliegenden Untersuchung die Aufstockung von qualifiziertem Fachpersonal in den Kitas, die Einstellung von Springkräften und die Reduzierung der Gruppengröße herausgestellt. Auch die Aufteilung der Arbeitszeit (»Arbeit mit dem Kind« und »Vor- bzw. Nachbereitungszeiten«), die Verbesserung der räumlichen Ausstattung (z.B. ergonomische Stühle und Tische, mehr Räume) sowie der Anschluss einer Beratungsstelle an Kindertageseinrichtungen erwähnten die Interviewten als Verbesserungsvorschläge. Bezugnehmend auf die Ergebnisse der vorliegenden Dissertationsarbeit wird als förderlich erachtet, Kita-Teams aus unterschiedlich alten, berufserfahrenen und qualifizierten (Studierte und Fachschulabsolventinnen) Fachkräften zusammenzustellen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund relevant, als dass mit zunehmendem Alter von den Kita-Mitarbeiterinnen (Risikogruppe: langjährig berufserfahrenen Fachkräfte) die Arbeitsunfähigkeitstage (bedingt durch z.B. emotionale Erschöpfung, Erholungsunfähigkeit oder körperliche Beschwerden, wie Knie- und Rückenprobleme) steigen und folglich die täglich ähnlich gelagerten Anforderungen bzw. Arbeitsbelastungen von den übrigen Kolleginnen in der Kita aufzufangen und zu bewältigen sind. Darüber hinaus gilt es zu verhindern, dass sich die intensive Unterstützung und das Anleiten der Berufseinsteigerinnen und Praktikantinnen zu einer zusätzlichen Belastung der Praxisanleiterinnen bzw. langjährig berufserfahrenen Praktikerinnen entwickeln. Hiergegen wirken Freistellungen für bestimmte Aufgaben oder extra Verfügungszeiten für die Gruppenfachkräfte. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit konnten nicht nur für die Mitarbeiterinnen im Gruppendienst Handlungsempfehlungen abgeleitet werden. Weitere Anregungen für Verbesserungen beziehen sich auf die Leitungskräfte (Risikogruppe), die adäquat und bevor sie die Tätigkeit als Kita-Leitung antreten, für die Leitungsaufgaben und die

Führungsposition qualifiziert werden müssen, um Überforderung und einem zusätzlichen Belastungsmoment vorzubeugen. Vorstellbar sind dahingehend Studiengänge oder berufsbegleitende Fortbildungsmaßnahmen (Studium, Zusatzqualifizierung), die den Fokus auf die Qualifizierung des Leitungspersonals und *nicht* der Gruppenfachkräfte von Kindertageseinrichtungen legen.

Hiervon unterscheiden sich drittens die belastungsminimierenden Handlungsempfehlungen, die den Fokus auf die *personbezogene Ebene* legen. Um die frühpädagogischen Fachkräfte für die Bedeutung der (psychischen) Gesundheit (frühzeitig) zu sensibilisieren und zu informieren, ist die Teilnahme an (gesundheitlichen) Fortbildungen z.B. zum Thema Resilienz, Umgang mit Stress oder Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz denkbar. Dazu gehört aus Sicht der interviewten Kita-Mitarbeiterinnen zudem die Reflexion der inneren Haltung (z.B. eigene hohe Ansprüche überdenken) sowie die Inanspruchnahme von zusätzlichen Unterstützungsleistungen in belastenden Situationen bei der Arbeit, wie z.B. Team, Leitung oder Fachberatung. Nicht zuletzt die offensivere und selbstbewusstere (Selbst-)Darstellung und eigene Wertschätzung der (früh-)pädagogischen Tätigkeit könnte dem Wohlbefinden in den Kitas und der (psychischen) Gesundheit der Fachkräfte dienlich sein.

Die Realisierung der vorgelegten Handlungsempfehlungen erfordert den Austausch und die Kooperation von verschiedenen Akteuren und Institutionen, wozu die frühpädagogischen Fachkräfte, die Träger, die Ausbildungsstätten, die Politik sowie die Interessenvertretungen und Berufsverbände gehören. Verpassen die Beteiligten des frühpädagogischen Systems, sich mit der Gestaltung von strukturellen Bedingungen der Arbeitstätigkeit, den organisationalen Rahmenbedingungen und der Prävention von berufsbezogenen Belastungen beim Fachpersonal in den Kitas zu beschäftigen, prognostiziert das Forschungsteam um M. Stück (2008) die Entwicklung des »Erzieherinnenberufes« zu einem Risikoberuf mit psychosomatischen und körperlichen Erkrankungen (z.B. Burnout, emotionale Erschöpfungszustände), zunehmenden Arbeitsunfähigkeitszeiten und Mitarbeiterfluktuation (vgl. ebenda, S. 88f.). Sind die Kita-Beschäftigten (psychisch) krank und bei der Arbeit nicht leistungsfähig, kann das Anliegen – die bestmögliche Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder – langfristig nicht sichergestellt werden. Denn die frühpädagogische „Fachkraft ist gleichsam ihr eigenes Werkzeug“ (Schrader, 2010, S. 45) in der pädagogischen Arbeit. Sie gestaltet aktiv die Interaktionen in der Kita, beeinflusst die Qualität ihrer pädagogischen Handlungskompetenz und leistet einen entscheidenden Beitrag zur individuellen und gesellschaftlichen Zukunft. Demnach spricht einiges dafür, die frühpädagogischen Fachkräfte als die wichtigste und zugleich wertvollste Ressource der Bildungsinstitution Kita – nicht erst in Zeiten des Fachkräftemangels – wertzuschätzen und als solche zu behandeln (u.a. Nagel-Prinz & Paulus, 2012; Schrader, 2010).

6. Literaturverzeichnis

- Allmer, H. (1994). Psychophysische Erholungseffekte von Bewegung und Entspannung. In R. Wieland-Eckelmann, H. Allmer, K. W. Kallus & J. H. Otto (Hrsg.), *Erholungsforschung. Beiträge der Emotionspsychologie, Sportpsychologie und Arbeitspsychologie* (S. 68-101). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arnold, R. (2001). Veränderungskompetenz – Wandel gestalten und Krisen überwinden. *berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 55(72), 2.
- Baer, U. & Frick-Baer, G. (2011). *Das ABC der Gefühle* (Band 1, 3. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Bamberg, E. & Ostendorf, P. (2008). Dienstunfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern im Spiegel personalärztlicher Gutachten. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule* (S. 336-364). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Becker, P. (2006). *Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Berger, J., Niemann, D., Nolting, H.-D., Schiffhorst, G., Genz, H. O. & Kordt, M. (2000). *Stress bei Erzieher/innen Ergebnisse einer BGW-DAK-Studie über den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Stressbelastung in ausgewählten Berufen*. Hamburg: BGW & DAK. Verfügbar unter: http://people.f3.htw-berlin.de/Professoren/Pruemper/instrumente/KFZA-BGW-DAK-StressMonitoring_Erzieherinnen.pdf (26.04.2015).
- Berger, M., Schneller, C. & Maier, W. (2012). Arbeit, psychische Erkrankungen und Burn-out. Konzepte und Entwicklungen in Diagnostik, Prävention und Therapie. *Nervenarzt*, 83(11), 1364-1372.
- Bertelsmann Stiftung (2014). *Qualitätsausbau in KiTas. 7 Fragen zum Qualitätsausbau in deutschen KiTas. 7 Antworten der Bertelsmann Stiftung: Status quo, Handlungsbedarfe und Empfehlungen. Methodische Erläuterungen*. Gütersloh.
- Bhagat, R. S., Allie, S. M. & Ford, D. L. (1995). Coping with stressful life events: An empirical analysis. In R. Crandall & P. L. Perrewé (Eds.), *Occupational Stress. A Handbook* (pp. 93-111). New York: Taylor & Francis.
- Bihler, W. (2006). *Weiterbildungserfolg in betrieblichen Lehrveranstaltungen. Messung und Einflussfaktoren im Bereich Finance & Controlling*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Bödeker, W. & Friedrichs, M. (2011). Gutachten zu den Kosten der psychischen Erkrankungen und Belastungen in Deutschland im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung. In L. Kamp & K. Pickshaus (Hrsg.), *Regelungslücke psychische Belastungen schließen* (S. 69-102). Düsseldorf. Verfügbar unter: http://www.ergo-online.de/html/service/download_area/regelungsluecke_psych-belastungen.pdf (26.04.2015).

- Bond, F. & Bunce, D. (2000). Mediators of change in emotion-focused and problem-focused worksite stress management interventions. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*(1), 156-163.
- Bortz, J. (1989). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (3., neu bearbeitete Auflage). Berlin: Springer Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler: Für Human- Und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Breustedt, S. (2010). *Erzieherinnengesundheit in Niedersachsen*. Bachelor Abschlussarbeit. Verfügbar unter: http://www.gesundheitsfoerderung.info/tl_files/Abschlussarbeiten/Bachelorarbeiten/Breustedt_2010/BA_GES_BREUSTEDT_ABCE_ERZIEHERINNEN_GESUNDHEIT.pdf (26.04.2015).
- Brouwers, A., Evers, W. J. G. & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology, 31*(7), 1474-1491.
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational & Child Psychology, 29*(4), 47-63.
- Bruggemann, A., Groskurth, P. & Ulich, E. (Hrsg.) (1975). *Arbeitszufriedenheit*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Büssing, A. & Glaser, J. (2000). Four-stage process model of the core factors of burnout: The role of work stressors and work-related resources. *work & stress, 14*(4), 329-346.
- Büssing, A. & Perrar, K.-M. (1992). Die Messung von Burnout. Untersuchung einer Deutschen Fassung des Maslach Burnout Inventory (MBI-D). *Diagnostica, 38*, 328-353.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013). *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (26.04.2015).
- Burisch, M. (2010). *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung* (4., aktualisierte Auflage). Berlin: Springer Verlag.
- Dathe, D. & Paul, F. (2011). *Arbeitsintensität und gesundheitliche Belastungen aus der Sicht von Beschäftigten im Gesundheits-, Sozial- und Erziehungswesen. Eine Analyse mit dem DGB-Index Gute Arbeit. Reihe Arbeitsberichterstattung aus der Sicht der Beschäftigten*. Berlin: Ver.di. Verfügbar unter: http://www.verdi-gute-arbeit.de/upload/m4d9c622806060_verweis1.pdf (26.04.2015).
- Deutsches Institut für Normung (2000). *DIN EN ISO 10075-1. Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung – Teil 1: Allgemeines und Begriffe*. Berlin: Beuth.

- Diewald, M. & Sattler, S. (2010). Soziale Unterstützungsnetzwerke. In C. Stegbauer & R. Häußlinger (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 689-699). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M. H. & Schulte-Markwort, E. (Hrsg.) (2011). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Diagnostische Kriterien für Forschung und Praxis* (5. Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Ducki, A. & Greiner, B. (1992). Gesundheit als Entwicklung von Handlungsfähigkeit – Ein arbeitspsychologischer Baustein zu einem allgemeinen Gesundheitsmodell. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 36(4), 184-189.
- Eibeck, B. (2011). Erzieherin – ein Beruf mit Zukunft. *blz*, 6, 8-10.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2011). *Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch* (2., korrigierte Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Fengler, J. (2008). *Helfen macht müde. Zur Analyse und Bewältigung von Burnout und beruflicher Deformation* (7. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd edition). London: sage.
- Fischer, L. & Wiswede, G. (2002). *Grundlagen der Sozialpsychologie* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Oldenbourg Verlag.
- Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (6. Auflage). Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.
- Franke, A. (2012). *Modelle von Gesundheit und Krankheit* (3. Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Frank, H. & Botzet, M. (1998). *Regionalfallstudie "Arbeit und Gesundheit von Mitarbeiterinnen in Kindertageseinrichtungen"*. Saarbrücken: Landesarbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung Saarland e.V..
- Frey, A. & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 17(2), 148-175.
- Friebertshäuser, B. (2003). Interviewtechniken – Ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371-395) Weinheim: Juventa Verlag.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2003). *Das qualitative Interview*. Wien: UTB.
- Fuchs-Rechlin, K. (2010). *ErzieherInnen und KinderpflegerInnen im Mikrozensus. Eine Sonderauswertung des Mikrozensus 2008 zur beruflichen, familiären und ökonomischen Situation von ErzieherInnen und KinderpflegerInnen*. Dortmund. Verfügbar unter: <http://www.gew.de/Binaries/Binary71323/WEB%20Mikrozensus.pdf> (26.04.2015).
- Fuchs, T. & Trischler, F. (2009). *Arbeitsqualität aus Sicht von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit. Ergebnisse aus der Erhebung zum DGB-Index Gute Arbeit*. Stadtbergen: INIFES - Internationales Institut für Empirische Sozialforschung. Verfügbar unter: <http://www.gew.de/Binaries/Binary>

40336/Broschüre_DGBindex_Arbeitspapier_Erzieherinnenkurz%20übera..pdf
(26.04.2015).

- Fydrich, T. & Sommer, G. (2003). Diagnostik sozialer Unterstützung. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung* (S. 79-104). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.) (2007). *Wie geht's im Job? KiTa-Studie der GEW*. Frankfurt am M.. Verfügbar unter: <http://www.gew.de/Binaries/Binary35437/GEW-Kitastudie.pdf> (26.04.2015).
- Geyer, S. (1997). Some conceptual considerations on the sense of coherence. *Social Science and Medicine*, 44(12), 1771-1779.
- Gläser-Zikuda, M. (2011). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden* (S. 109-119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, J. (2012). *E-Mail-Auskunft zur Auswertung der deutschen Fassung des Maslach Burnout Inventory (MBI-D) am 21.06.2012*.
- Goelman, H. & Guo, H. (1998). What we know and what we don't know about burnout among early childhood care providers. *Child & Youth Care Forum*, 27(3), 175-199.
- Granzow, M. (in Bearbeitung). *Berufliche Kompetenzen von frühpädagogischen Fachpersonal im Arbeitsfeld Kindertagesstätte. Zur Diskrepanz von Anforderungen des Erzieherinnenberufs und selbsteingeschätzten Ressourcen frühpädagogischen Personals im aktuellen Professionalisierungsprozess*. Dissertationsschrift.
- Greif, S. (1991). Stress in der Arbeit - Einführung und Grundbegriffe. In S. Greif, E. Bamberg & N. K. Semmer (Hrsg.), *Psychischer Stress am Arbeitsplatz* (S. 1-28). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Greif, S., & Cox. (1997). Stress. In S. Greif, H. Holling, & N. Nicholson (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen* (3. Auflage, S. 432-439). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Greve, W. (1997). Sparsame Bewältigung – Perspektiven für eine ökonomische Taxonomie von Bewältigungsformen. In C. Tesch-Römer, C. Salewski & G. Schwarz (Hrsg.), *Psychologie der Bewältigung* (S. 18-41). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.
- Gruber, S. (2008). *Die Weiterbildungsmotivation der Französischlehrer(innen)*. Diplomarbeit. Wien. Verfügbar unter: http://othes.univie.ac.at/1184/1/2008-09-14_8610522.pdf (26.04.2015).

- Grühne, B. & Thinschmidt, M. (2009). Gute-Praxis-Beispiel: Erziehergesundheit in Kita des Landkreises Nordsachsen. In Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.), *Erzieherinnengesundheit. Handbuch für Kita-Träger und Kita-Leitungen. Arbeits- und Gesundheitsschutz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindertageseinrichtungen* (2., überarbeitete Auflage, S. 83-87). Dresden.
- Hackman, J. & Oldham, G. (1980). *Work Redesign (Organization Development)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hecker, U. (2000). Berufswechsel – Chancen und Risiken. Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, 12-17.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzberg, P. Y. & Frey, A. (2011). Kriteriumsorientierte Diagnostik. In L. F. Hornke, M. Amelang & M. Kersting (Hrsg.), *Methoden der psychologischen Diagnostik. Enzyklopädie der Psychologie* (Themenbereich B, Serie II, Band 2, S. 281-324). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work* (2nd edition). New York: Wiley.
- Hinz, A., Schumacher, J., Albani, C., Schmid, G. & Brähler, E. (2006). Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. *Diagnostica*, 52(1), 26-32.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.
- Hochschild, A. R. (2006). *Das gekaufte Herz. Die Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Idler, E. L. & Benyamini, Y. (1997). Self-related health and mortality: A review of twenty-seven community studies. *Journal of Health and Social Behavior*, 38(1), 21-37.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1999a). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 13-14). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1999b). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 57-59). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Johnson, J. V., Stewart, W., Hall, E. M., Fredlund, P. & Theorell, T. (1996). Long-term psychosocial work environment and cardiovascular mortality among Swedish men. *American Journal of Public Health*, 86(3), 324-331.
- Joiko, K., Schmauder, M. & Wolff, G. (2006). *Psychische Belastung und Beanspruchung im Berufsleben. Erkennen – Gestalten* (3., aktualisierte Auflage). Dortmund-Dorstfeld: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

- Kahle, I. (1999). Grenzen der Erziehungsarbeit. Über Belastungen im beruflichen Alltag von Erzieherinnen. *Diskurs*, 9(1), 68-77.
- Kaiser, H. F. & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111-117.
- Kaluza, G. (2007). *Gelassen und sicher im Stress* (3., vollständig überarbeitete Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Kaluza, G. (2011). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Springer Verlag.
- Karasek, R. A. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kernen, H. & Meier, G. (2012). *Achtung Burn-out! Leistungsfähig und gesund durch Ressourcenmanagement* (2. Auflage). Bern: Haupt Verlag.
- Khan, A., Thinschmidt, M. & Seibt, R. (2006). Betriebliche Gesundheitsförderung für Erzieherinnen. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 1(2), 88-93.
- Kienle, R., Knoll, N. & Renneberg, B. (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit: soziale Unterstützung und dyadisches Bewältigen. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 107-122). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Kliche, T., Gesell, S., Nyenhuis, N., Bodansky, A., Deu, A., Linde, K., Neuhaus, M., Post, M., Weitkamp, K., Töppich, J. & Koch, U. (2008). *Prävention und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten. Eine Studie zu Determinanten, Verbreitung und Methoden für Kinder und Mitarbeiterinnen*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Krause-Girth C. (2011). *Geschlechtsspezifische Prävention psychosozialer Probleme in städtischen Kindertagesstätten und ihre Auswirkungen auf die Arbeitsbelastung und Gesundheit des pädagogischen Personals 2008 – 2010*. Darmstadt: Hochschule Darmstadt. Verfügbar unter: http://www.boeckler.de/pdf_fof/S-2008-170-4-1.pdf (25.04.2015).
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007a). Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 52-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007b). Psychische Belastungen im Unterricht. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 99-118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Längle, A. (1997). Burnout – Existenzielle Bedeutung und Möglichkeiten der Prävention. *Existenzanalyse*, 14(2), 11-19.

- Landesbetrieb für Statistik und Kommunikationstechnologie Niedersachsen (LSKN) (2012). *Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01. März 2011*. Hannover. Verfügbar unter: http://www.statistik.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=25666&article_id=102162&_psmand=40 (26.04.2015).
- Laireiter, A. & Lettner, K. (1993). Belastende und negative Aspekte Sozialer Netzwerke und Sozialer Unterstützung: Ein Überblick über den Phänomenbereich und die Methodik. In A. Laireiter (Hrsg.), *Soziales Netzwerk und Soziale Unterstützung - Konzepte, Methoden und Befunde* (S. 101-114). Bern: Verlag Hans Huber.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Verlag.
- Lazarus, R.S. & Launier, R. (1981). Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J.R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213-259). Bern: Verlag Hans Huber.
- Lehr, D., Schmitz, E. & Hillert, A. (2008). Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. Eine clusteranalytische Untersuchung zu Bewältigungsmustern im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52(1), 3-16.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 237-250). New York: Taylor & Francis.
- Leitner, K. (1999). Kriterien und Befunde zu gesundheitsgerechter Arbeit – Was schädigt, was fördert die Gesundheit? In R. Oesterreicher & W. Volpert (Hrsg.), *Psychologie gesundheitsgerechter Arbeitsbedingungen* (S. 63-139). Bern: Verlag Hans Huber.
- Litzcke, S. M. & Schuh, H. (2010). *Stress, Mobbing und Burn-out am Arbeitsplatz*. Berlin: Springer Verlag.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago, IL: Rand McNally.
- Manstead, A. R. & Livingstone, A. G. (2014). Forschungsmethoden in der Sozialpsychologie. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Livingstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (6., vollständig überarbeitete Auflage, S. 29-64). Berlin: Springer Verlag.
- Martus, P., Freude, G., Rose, U., Seibt, R. & Jakob, O. (2011). *Arbeits- und gesundheitsbezogene Determinanten von Vitalität und Arbeitsfähigkeit*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Verfügbar unter: https://www.baua.de/de/Publikationen/Fachbeitraege/F2233.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (26.04.2015).
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory. Manual* (2nd edition). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2001). *Die Wahrheit über Burnout. Stress am Arbeitsplatz und was Sie dagegen tun können*. Wien: Springer Verlag.

- Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6., überarbeitete Auflage). München: Oldenbourg Verlag.
- Nagel-Prinz, S. M. & Paulus, P. (2012). Wie geht es Kita-Leitungen? Gesundheitliche Belastungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 7(2), 127-134.
- Nagel-Prinz, S. M. & Paulus, P. (2014). Wie Anforderungen in Kitas die Gesundheit von Leitungskräften herausfordern und fördern. Ein Zusammenspiel von Gesundheit und Qualitätsentwicklung. *TPS*, 8, 16-19.
- Nerdinger, F. W. (2014). Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (3., vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Springer Verlag.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2012). *Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren - Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*. Hannover.
- Nisic, N. & Trübswetter, P. (2012). *Berufswechsler in Deutschland und Großbritannien. Lohnentwicklung 1994-2008*. IAB-Kurzbericht Nr. 1. SOEPpapers 442. Berlin.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2010). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung* (2., aktualisierte Auflage). Wien: facultas.wuv.
- Rasch, B., Frieze, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2010). *Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (3., erweiterte Auflage). Berlin: Springer Verlag.
- Regionales Rechenzentrum für Niedersachsen (RRZN) (2008). *SPSS Grundlagen. Einführung anhand der Version 15 mit Hinweisen zu Version 16* (13., veränderte Auflage). Hannover.
- Regionales Rechenzentrum für Niedersachsen (RRZN) (2009). *SPSS für Fortgeschrittene. Durchführung fortgeschrittener städtischer Analysen* (8., vollständig überarbeitete Auflage). Hannover.
- Reimann, S. & Hammelstein, P. (2006). Ressourcenorientierte Ansätze. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 13-28). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Reimann, S. & Pohl, J. (2006). Stressbewältigung. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 217-227). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Rimann, M. & Udris, I. (1997). *Fragebogen. Salutogenetische Subjektive Arbeitsanalyse (SALSA). Teil B und D von: Fragebogen zur persönlichen Situation im Beruf und Betrieb*. Institut für Arbeitspsychologie. Eidgenössische Technische Hochschule Zürich. Verfügbar unter http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/udris_juni_8_salsa_gesundhzirkel_.pdf (26.04.2015).

- Richter, P. & Wegge, J. (2011). Occupational Health Psychology – Gegenstand, Modelle, Aufgaben. In H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 337-360). Berlin Springer Verlag.
- Richter, P., Rudolf, M. & Schmidt, C. F. (1996). *FABA: Fragebogen zur Erfassung beanspruchungsrelevanter Anforderungsbewältigung*. Frankfurt am Main: Harcourt Test Service.
- Rigotti, T. & Mohr, G. (2011). Gesundheit und Krankheit in der neuen Arbeitswelt. In E. Bamberg, A. Ducki & A.-M. Metz (Hrsg.), *Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt. Ein Handbuch* (S. 61-82). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Röhrle, B. (1994). *Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Rösing, I. (2008). *Ist die Burnout-Forschung ausgebrannt? Analyse und Kritik der internationalen Burnout-Forschung*. Kröning: Asanger Verlag.
- Rohmert, W. & Rutenfranz, J. (1975). *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastungen und Beanspruchungen an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.
- Roßrucker, K. (1990). *Arbeitszufriedenheit und ihre Folgen in helfenden Berufen. Studien zur Erziehungswissenschaft* (Band 31). Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Rotheiler, E., Richter, P. & Rudolf, M. (2009). *FABA – Faulty attitudes and behaviour analysis relevant to coping with work demands. An action-oriented questionnaire for Type A behaviour*. Dresden: TUDpress.
- Rothland, M. (2007). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 249-266). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Rudow, B. (2004a). Arbeitsbedingungen für Erzieher/innen. Hohe psychische Belastungen. *bildung & wissenschaft*, 6, 6-11.
- Rudow, B. (2004b). *Das gesunde Unternehmen. Gesundheitsmanagement, Arbeitsschutz und Personalpflege in Organisationen*. München: Oldenbourg Verlag.
- Rudow, B. (2011). *Die gesunde Arbeit. Arbeitsgestaltung, Arbeitsorganisation und Personalführung* (2., vollständig überarbeitete Auflage). München: Oldenbourg Verlag.
- Schaad, I. & Hocke, N. (2010). Vorwort. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.), *Betriebliche Gesundheitsförderung für Beschäftigte in Tageseinrichtungen für Kinder der Kommunen* (S. 5-6). Frankfurt am Main. Verfügbar unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary53766/05_Betr_Gf%C5%A1rd_12Seiter_Web.pdf (26.04.2015).

- Schaarschmidt, U. (2004). Potsdamer Lehrerstudie – ein erstes Fazit. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (S. 141-160). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schaarschmidt U. & Fischer A. (2008). *Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM). Manual*. London: Pearson PLC.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schad, M. (2003). *Erziehung (k)ein Kinderspiel. Gefährdungen und Belastungen des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten*. Schriftenreihe der Unfallkasse Hessen (Band 7, 2. Auflage). Wiesbaden: Universum Verlagsanstalt. Verfügbar unter: http://www.ukh.de/uploads/tx_ukhdruckschriften/SR_Band_7.pdf (26.04.2015).
- Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. & Jackson, S.E. (1996). Maslach Burnout Inventory - General Survey (MBI-GS). In C. Maslach, S. E. Jackson & M. P. Leiter (Eds.), *MBI Manual* (3rd edition). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*, 219-247.
- Scheuch, K. & Seibt, R. (2007). Arbeits- und persönlichkeitsbedingte Beziehungen zu Burnout – eine kritische Betrachtung. In P. G. Richter, R. Rau & S. Mühlpfordt (Hrsg.), *Arbeit und Gesundheit. Zum aktuellen Stand in einem Forschungs- und Praxisfeld* (S. 42-54). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Schneewind, J., Böhmer, N. & Föhring, A. (2009). *Evaluationsstudie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen*. Antrag auf Einrichtung eines Forschungsvorhabens an der Fachhochschule Osnabrück. Osnabrück.
- Schneewind, J., Böhmer, N., Granzow, M. & Lattner, K. (2012). *Abschlussbericht des Forschungsprojektes „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“*. Projekt der Forschungsstelle: *Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte an der Hochschule Osnabrück* (Projektlaufzeit: 09/2010 – 10/2012). Gefördert durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur im Rahmen des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Osnabrück.
- Schneeglberger, J. (2010). *Burnout-Prävention unter psychodynamischem Aspekt. Eine Untersuchung von Möglichkeiten der nachhaltigen betrieblichen Gesundheitsförderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schrader, M. (2010). Wo Qualität draufsteht, ist auch Qualität drin – oder? Qualitätsentwicklung und Qualitätsüberprüfung mit dem Bundesrahmenhandbuch der BETA. *TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, 5*, 44-47.

- Schütz, J. (2009). *Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie*. Bielefeld: WBV.
- Schulte, K. (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung – Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften*. Dissertation. Georg-August-Universität zu Göttingen. Verfügbar unter: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/SFWBUP6Z2R7DPPGGU3WI4IFNBDUHHS3Z/full/1.pdf> (26.04.2015).
- Schuster, N., Haun, S. & Hiller, W. (2011). *Psychische Belastungen im Arbeitsalltag. Trainingsmanual zur Stärkung persönlicher Ressourcen*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: 44, S. 28-53). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. (1999). Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 60-61). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S. & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress & Coping*, 13(3), 309-326.
- Seibt, R., Galle, M. & Dutschke, D. (2007). Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 2(4), 228-234.
- Seibt, R., Khan, A. & Thinschmidt, M. (2005). *Abschlussbericht. Netzwerk für gesunde Beschäftigte in Kindertagesstätten*. Projektlaufzeit 09/2003-03/2005. Institut und Poliklinik für Arbeits- und Sozialmedizin. Technische Universität Dresden. Dresden.
- Seibt, R., Khan, A. & Thinschmidt, M. (2003). *Netzwerk für gesunde Beschäftigte in Kindertagesstätten. Projektidee*. Institut und Poliklinik für Arbeits- und Sozialmedizin der Technischen Universität Dresden. Dresden.
- Semmer, N. & Udris, I. (2004). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (3., vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage, S. 157-195). Bern: Verlag Hans Huber.
- Siegrist, J. (2002). Effort-reward imbalance at work and health. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Research in occupational stress and well-being* (Vol. 2: Historical and current perspectives on stress and health, pp. 261-291). Amsterdam: Elsevier.

- Sieland, B. (2007). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 206-226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Speth, C. (2010). *Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spitz, A. & Fitzenberger, B. (2004). *Die Anatomie des Berufswechsels: Eine empirische Bestandsaufnahme auf Basis der BIBB/IAB-Daten 1998/1999, ZEW Discussion Papers No. 04-05*. Mannheim.
- Statistisches Bundesamt (2012). *Kindertagesbetreuung in Deutschland 2012*. Wiesbaden. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2012/kindertagesbetreuung/begleitmaterial_PDF.pdf?__blob=publicationFile (26.04.2015).
- Staudinger, U. M. (2000). Viele Gründe sprechen dagegen, und trotzdem geht es vielen Menschen gut: Das Paradox des subjektiven Wohlbefindens. *Psychologische Rundschau*, 51(4), 185-197.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen*. Reihe: WiFF Expertisen (Band 39). München: DJI.
- Stück, M. (2008). Gute-Praxis-Beispiel: Erzieherinnen-Arbeit in Leipzig. In Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.), *Erzieherinnengesundheit. Handbuch für Kita-Träger und Kita-Leitungen. Arbeits- und Gesundheitsschutz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindertageseinrichtungen* (2., überarbeitete Auflage, S. 87-97). Dresden.
- Thinschmidt, M. (2008). Notwendigkeit von Arbeits- und Gesundheitsschutz sowie Gesundheitsförderung bei Personal in Kindertageseinrichtungen. In Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (Hrsg.), *Erzieherinnengesundheit. Handbuch für Kita-Träger und Kita-Leitungen. Arbeits- und Gesundheitsschutz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindertageseinrichtungen* (2., überarbeitete Auflage, S. 6-12). Dresden.
- Thinschmidt, M. (2010). Belastungen am Arbeitsplatz Kindertagesstätte – Übersicht über zentrale Ergebnisse aus vorliegenden Studien. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.), *Ratgeber: Betriebliche Gesundheitsförderung für Beschäftigte in Tageseinrichtungen für Kinder der Kommunen* (S. 17-26). Frankfurt am Main.
- Thinschmidt, M. & Gruhne, B. (2006). *1. Bericht zur beruflichen und gesundheitlichen Situation von Kita-Personal im Landkreis Torgau-Oschatz*. Torgau: Landratsamt Eigenverlag.
- Thinschmidt, M., Gruhne, B. & Hoesl, S. (2008). *Forschungsbericht zur beruflichen und gesundheitlichen Situation von Kita-Personal in Sachsen. Ein Vergleich des Landkreises Torgau-Oschatz mit der Stadt Zwickau*. Dresden: Eigenverlag der TU Dresden.

- Thornton, G. C. & Byham, W. C. (1982). *Assessment Centers and managerial performance*. New York: Academic Press.
- Tietze, W. (Hrsg.), Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. & Roßbach, H.-G. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Udris, I. & Rimann, M. (1999). SAA und SALSA: Zwei Fragebögen zur subjektiven Arbeitsanalyse. In Dunckel, H. (Hrsg.), *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren* (S. 397-419). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Udris, I. & Rimann, M. (2002). Das Kohärenzgefühl: Gesundheitsressource oder Gesundheit selbst? In H. Wydler, P. Kolip & T. Abel (hrsg.), *Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlage, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts* (2. Auflage). Weinheim: Juventa Verlag.
- Udris, I., Kraft, U., Mussmann, C. & Rimann, M. (1992). Arbeiten, gesund sein und gesund bleiben: Theoretische Überlegungen zu einem Ressourcenkonzept. *Psychosozial*, 15(4), 9-22.
- Ulich, E., Inversini, S. & Wülser, M. (2002). *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt*. Zürich: Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt.
- Ulich, E. & Wülser, M. (2012). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen. Arbeitspsychologische Perspektiven* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.
- van Dick, R. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum.
- van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Vorzeitige Pensionierung im Lehrerberuf - Identifikation als Schutzfaktor gegen Stress und Beanspruchung? In H. Heyse (Hrsg.), *Vorbereitende Texte für das Symposium: Lehrbelastung – Lehrergesundheit. Bestandsaufnahme - Diagnose – Prävention – Intervention*. Deutscher Psychologentag und 21. Kongress für angewandte Psychologie vom 1.-4. Nov. 2001 in Bonn (S. 18-20). Bonn.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung*. Gutachten. Münster: Waxmann.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten*. Gutachten. Münster: Waxmann.
- Viernickel, S. (2010). Anforderungen an die pädagogische Arbeit von Erzieherinnen in Tageseinrichtungen für Kinder. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Betriebliche Gesundheitsförderung für Beschäftigte in Tageseinrichtungen für Kinder der Kommunen* (S. 7-16). Frankfurt am Main.

- Viernickel, S. & Voss, A. (2013). *STEGE – Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. Berlin: Alice Salomon Hochschule. Verfügbar unter: https://www.gew.de/Binaries/Binary109551/STEGE_NRW_Abschlussbericht.pdf (26.04.2015).
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Forschungsbericht: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin. Verfügbar unter: http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf (26.04.2015).
- von Balluseck, H. (2008). Frühpädagogik als Beruf und Profession. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 15-36). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Weinert, A. B. (1998). *Organisationspsychologie: Ein Lehrbuch* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Wichtl, E. & Hocke, N. (2011). *Belastungsfaktoren von Leiterinnen in Kindertageseinrichtungen*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Verfügbar unter: <http://www.gew.de/Binaries/Binary84424/Belastungsfaktoren%20WEB.pdf> (26.04.2015).
- Wieland, R. (2010). Gestaltung gesundheitsförderlicher Arbeitsbedingungen. In U. Kleinbeck & K.-H. Schmidt (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Sonderdruck. Serie Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie* (S. 869-919). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Wieland-Eckelmann, R. & Baggen, R. (1994). Beanspruchung und Erholung im Erwerbs-Erholungs-Zyklus. In R. Wieland-Eckelmann, H. Allmer, K. W. Kallus & J. H. Otto (Hrsg.), *Erholungsforschung. Beiträge der Emotionspsychologie, Sportpsychologie und Arbeitspsychologie* (S. 102-155). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Wissenschaftliches Institut der AOK (WIdO) (2011). *Burnout auf dem Vormarsch. Pressemitteilung vom 19. April 2011*. Berlin. Verfügbar unter: http://www.wido.de/fileadmin/wido/downloads/pdf_pressemitteilungen/wido_pra_pm_krstd_0411.pdf (26.04.2015).
- Wittwer, W. (2001). Berufliche Weiterbildung. In H. Schanz (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme* (Band 1, S. 229-247). Baldmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren.
- World Health Organization (WHO) (Hrsg.) (2006). *Psychische Gesundheit: Herausforderungen annehmen, Lösungen schaffen. Bericht über die Ministerkonferenz der Europäischen Region der WHO*. Kopenhagen. Verfügbar unter: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0009/96453/E87301G.pdf?ua=1 (26.04.2015).
- World Health Organization (WHO) (1948). *Präambel zur Satzung*. Genf: WHO.
- Wydra, G. (2015) *E-Mail-Auskunft zur Auswertung der Subskala Psychisches Wohlbefinden des Fragebogens zum allgemeinen habituellen Wohlbefinden (FAHW) am 27.03.2015*.

- Wydra, G. (2014). *Der Fragebogen zum allgemeinen habituellen Wohlbefinden (FAHW und FAHW-12). Entwicklung und Evaluation eines mehrdimensionalen Fragebogens* (5., überarbeitete und erweiterte Version). Saarbrücken: Universität des Saarlandes. Verfügbar unter: <http://www.sportpaedagogik-sb.de/index.php?artikel=fahw> (26.04.2015).
- Wydra, G. (2005). *FAHW. Fragebogen zum allgemeinen habituellen Wohlbefinden. Testmanual* (3. überarbeitete Fassung). Saarbrücken: SWI. Verfügbar unter: <http://www.sportpaedagogik-sb.de/pdf/FAHW-Manual.pdf> (26.04.2015).
- Zapf, D. & Holz, M. (2006). On the positive and negative effects of emotion work in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15, 1-28.,
- Zapf, D. & Semmer, N. K. (2004). Stress und Gesundheit in Organisationen. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Grundlagen und Personalpsychologie. Enzyklopädie der Psychologie* (Themenbereich D, Serie III, Band 3, S. 1007-1112). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Zapf, D., Holz, M. & Vondran, E. (1999). *Anforderungen, Belastungen und Ressourcen in den Frankfurter Kindertagesstätten. Untersuchungsbericht an das Stadtschulamt*. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Zapf, D., Seifert, C., Mertini, H., Voigt, C., Holz, M., Vondran, E., Isić, A. & Schmutte, B. (2000). Emotionsarbeit in Organisationen und psychische Gesundheit. In H.-P. Musahl & T. Eisenhauer (Hrsg.), *Psychologie der Arbeitssicherheit. Beiträge zur Förderung von Sicherheit und Gesundheit in Arbeitssystemen* (S. 99-106). Heidelberg: Asanger.
- Zimmer, A. (2004). Heuristik. In H. O. Häcker & K.-H. Stapf (Hrsg.), *Dorsch – Psychologisches Wörterbuch* (14. Auflage, S. 400). Bern: Verlag Hans Huber.

7. Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abbildung 1: Das heuristische Forschungsmodell über die Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Kindertagesstätte, personbezogenen Merkmalen und über die Wahrnehmung von Belastungen und Ressourcen vermittelten Beanspruchungsfolgen (vgl. Viernickel & Voss, 2013, S. 12)..... | 20 |
| Abbildung 2: Erweitertes heuristisches Forschungsmodell (vgl. Viernickel & Voss, 2013) unter Einbeziehung der Ebene 1: Politik und Gesellschaft mit Empfehlungen zur Verhältnisprävention | 44 |
| Abbildung 3: Untersuchungsdesign der „Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen“: Erhebungszeitpunkte (EZP) der Studien 1 und 2 im zeitlichen Kontext (Monat/Jahr)..... | 47 |

8. Tabellenverzeichnis

| | | |
|-------------|---|----|
| Tabelle 1: | Zusammenfassende Darstellung der empirisch untersuchten Ressourcen für psychische Beeinträchtigungen beim Bildungspersonal (vbw, 2014, S. 126f.)..... | 16 |
| Tabelle 2: | Übersicht über Belastungsfaktoren von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen (modifiziert nach Thinschmidt, 2008, S. 8)..... | 24 |
| Tabelle 3: | Strukturmodell des allgemeinen habituellen Wohlbefindens (vgl. Wydra, 2005, S. 11)..... | 40 |
| Tabelle 4: | Die Interviewpartner/-innen der Expertengruppe A (N = 6) | 52 |
| Tabelle 5: | Die Interviewpartnerinnen der Expertengruppe B (N = 2) | 53 |
| Tabelle 6: | Die Interviewpartner/-innen der Expertengruppe C (N = 3) | 53 |
| Tabelle 7: | Anzahl der Leitfäden pro Expertengruppe, Anzahl der einbezogenen Fragen pro Leitfaden sowie die Anzahl der mit den Leitfäden durchgeführten Interviews | 55 |
| Tabelle 8: | Die im Interview gestellten Leitfragen der Expertengruppe A in der Übersicht..... | 56 |
| Tabelle 9: | Die im Interview gestellten Leitfragen und unaufgefordert beantworteten Interviewfragen der Expertengruppe B in der Übersicht..... | 56 |
| Tabelle 10: | Die im Interview gestellten Leitfragen und unaufgefordert beantworteten Interviewfragen der Expertengruppe C in der Übersicht..... | 56 |
| Tabelle 11: | Auflistung und Definition der Kategorien zum Themenbereich »Arbeitsbelastungen« | 60 |
| Tabelle 12: | Auflistung und Definition der Kategorie zum Themenbereich »Umgang mit belastenden Situationen bei der Arbeit« | 60 |
| Tabelle 13: | Auflistung und Definition der Kategorien zum Themenbereich »Auswirkungen der Arbeitsbelastungen auf das Verhalten des Kita-Personals gegenüber Kindern, Eltern und Kolleginnen« | 61 |
| Tabelle 14: | Auflistung und Definition der (Sub-)Kategorien zum Themenbereich »Belastungsminimierende Maßnahmen«..... | 61 |
| Tabelle 15: | Forschungsfragen und dazugehörige Interviewfragen aus den drei Leitfäden | 62 |
| Tabelle 16: | Merkmale der Person und beruflichen Situation nach Erfahrungsgruppen..... | 67 |
| Tabelle 17: | Merkmale der Person und beruflichen Situation nach beruflichen Positionen..... | 68 |
| Tabelle 18: | Die Experten/-innen der Gruppe 1 beim Round Table (N = 6) | 68 |
| Tabelle 19: | Die Experten/-innen der Gruppe 2 beim Round Table (N = 6) | 69 |
| Tabelle 20: | Forschungsfragen und die damit zu beantwortenden Forschungsinstrumente im Überblick..... | 71 |
| Tabelle 21: | Forschungsfragen zu den Zusammenhängen und die damit zu beantwortenden Forschungsinstrumente im Überblick..... | 77 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tabelle 22: | Selbst entwickelte Items, deren Antwortformate und empirische bzw. theoretische Grundlage | 81 |
| Tabelle 23: | Liste und Definition der Kategorien des Themenbereiches »Negative Beanspruchungsfolgen« | 93 |
| Tabelle 24: | Liste und Definition der Kategorien des Themenbereiches »Positive Beanspruchungsfolgen« | 94 |
| Tabelle 25: | Skalenkennwerte der Subskala Soziale Unterstützung durch Vorgesetzte | 100 |
| Tabelle 26: | Itemkennwerte der Subskala Soziale Unterstützung durch Vorgesetzte (vgl. Rimann & Udris, 1997) | 100 |
| Tabelle 27: | Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Vorgesetzte getrennt für die vier Erfahrungsgruppen | 101 |
| Tabelle 28: | Skalenkennwerte der Subskala Soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen | 102 |
| Tabelle 29: | Itemkennwerte der Subskala Soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen (vgl. Rimann & Udris, 1997) | 102 |
| Tabelle 30: | Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen getrennt für die vier Erfahrungsgruppen | 103 |
| Tabelle 31: | Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen getrennt für die zwei beruflichen Positionsgruppen | 103 |
| Tabelle 32: | Skalenkennwerte der Subskala Positives Sozialklima | 104 |
| Tabelle 33: | Itemkennwerte der Subskala Positives Sozialklima (vgl. Rimann & Udris, 1997) | 104 |
| Tabelle 34: | Das wahrgenommene positive Sozialklima getrennt für die vier Erfahrungsgruppen | 105 |
| Tabelle 35: | Das wahrgenommene positive Sozialklima getrennt für die zwei beruflichen Positionsgruppen | 105 |
| Tabelle 36: | Skalenkennwerte der Subskala Mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten | 106 |
| Tabelle 37: | Itemkennwerte der Subskala Mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten (vgl. Rimann & Udris, 1997) | 106 |
| Tabelle 38: | Das wahrgenommene mitarbeiterorientierte Vorgesetztenverhalten getrennt für die vier Erfahrungsgruppen | 107 |
| Tabelle 39: | Itemkennwerte des Einzelitems Führungsverhalten und Häufigkeitsverteilung | 108 |
| Tabelle 40: | Skalenkennwerte der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung | 110 |
| Tabelle 41: | Itemkennwerte der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 1999b) | 110 |
| Tabelle 42: | Die wahrgenommene allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung getrennt für die vier Erfahrungsgruppen | 111 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabelle 43: | Die wahrgenommene allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung getrennt für die zwei beruflichen Positionsgruppen..... | 112 |
| Tabelle 44: | Itemkennwerte des Einzelitems Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag und Häufigkeitsverteilung | 113 |
| Tabelle 45: | Häufigkeitsverteilung des Einzelitems Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag getrennt für die vier Erfahrungsgruppen..... | 113 |
| Tabelle 46: | Der wahrgenommene Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag getrennt für die vier Erfahrungsgruppen | 114 |
| Tabelle 47: | Häufigkeitsverteilung des Einzelitems Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag getrennt für die zwei beruflichen Positionsgruppen | 114 |
| Tabelle 48: | Der wahrgenommene Umgang mit Veränderungen im Kita-Alltag getrennt für die zwei beruflichen Positionsgruppen..... | 115 |
| Tabelle 49: | Skalenkennwerte der Subskala Erholungsunfähigkeit | 117 |
| Tabelle 50: | Itemkennwerte der Subskala Erholungsunfähigkeit (vgl. Richter, Rudolf & Schmidt, 1996) | 117 |
| Tabelle 51: | Grad der Erholungsunfähigkeit der frühpädagogischen Fachkräfte | 117 |
| Tabelle 52: | Häufigkeitsverteilung für den Grad der Erholungsunfähigkeit getrennt für die vier Erfahrungsgruppen | 118 |
| Tabelle 53: | Die wahrgenommene Erholungsunfähigkeit getrennt für die vier Erfahrungsgruppen..... | 119 |
| Tabelle 54: | Häufigkeitsverteilung für den Grad der Erholungsunfähigkeit getrennt für die zwei beruflichen Positionsgruppen | 119 |
| Tabelle 55: | Die wahrgenommene Erholungsunfähigkeit getrennt für die zwei beruflichen Positionsgruppen..... | 120 |
| Tabelle 56: | Skalenkennwerte der Burnout-Skala..... | 120 |
| Tabelle 57: | Itemkennwerte der Burnout-Skala (vgl. Büssing & Perrar, 1992) | 121 |
| Tabelle 58: | Burnout-Gefährdung der frühpädagogischen Fachkräfte | 122 |
| Tabelle 59: | Häufigkeitsverteilung für die Burnout-Gefährdung getrennt für die vier Erfahrungsgruppen..... | 122 |
| Tabelle 60: | Die wahrgenommene Burnout-Gefährdung getrennt für die vier Erfahrungsgruppen..... | 123 |
| Tabelle 61: | Häufigkeitsverteilung für die Burnout-Gefährdung getrennt für die zwei beruflichen Positionsgruppen..... | 123 |
| Tabelle 62: | Die wahrgenommene Burnout-Gefährdung getrennt für die zwei beruflichen Positionsgruppen..... | 124 |
| Tabelle 63: | Skalenkennwerte der Subskala Emotionale Erschöpfung | 124 |
| Tabelle 64: | Emotionale Erschöpfungs-Gefährdung der frühpädagogischen Fachkräfte | 124 |
| Tabelle 65: | Häufigkeitsverteilung für die emotionale Erschöpfungs-Gefährdung getrennt für die vier Erfahrungsgruppen | 125 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabelle 66: | Die wahrgenommene emotionale Erschöpfung getrennt für die vier Erfahrungsgruppen..... | 126 |
| Tabelle 67: | Häufigkeitsverteilung für die emotionale Erschöpfungs-Gefährdung getrennt für die zwei beruflichen Positionen..... | 126 |
| Tabelle 68: | Die wahrgenommene emotionale Erschöpfung getrennt für die zwei beruflichen Positionen..... | 127 |
| Tabelle 69: | Skalenkennwerte der Subskala Depersonalisation | 127 |
| Tabelle 70: | Depersonalisations-Gefährdung der frühpädagogischen Fachkräfte..... | 127 |
| Tabelle 71: | Häufigkeitsverteilung für die Depersonalisations-Gefährdung getrennt für die vier Erfahrungsgruppen | 128 |
| Tabelle 72: | Die wahrgenommene Depersonalisation getrennt für die vier Erfahrungsgruppen..... | 129 |
| Tabelle 73: | Häufigkeitsverteilung für die Depersonalisations-Gefährdung getrennt für die zwei beruflichen Positionen..... | 129 |
| Tabelle 74: | Die wahrgenommene Depersonalisation getrennt für die zwei beruflichen Positionen..... | 130 |
| Tabelle 75: | Häufigkeitsverteilung des Einzelitems Gedanken zum Berufswechsel der Fachkräfte in der Kita-Praxis | 130 |
| Tabelle 76: | Häufigkeitsverteilung des Einzelitems Gedanken zum Berufswechsel getrennt für die Fachkräfte mit bis zu zwei und mehr als acht Jahren Berufserfahrung..... | 131 |
| Tabelle 77: | Häufigkeitsverteilung des Einzelitems Gedanken zum Berufswechsel getrennt für die zwei beruflichen Positionen..... | 131 |
| Tabelle 78: | Skalenkennwerte der Subskala Psychisches Wohlbefinden | 132 |
| Tabelle 79: | Itemkennwerte der Subskala Psychisches Wohlbefinden (vgl. Wydra, 2005) | 132 |
| Tabelle 80: | Ausprägung des psychischen Wohlbefindens der frühpädagogischen Fachkräfte | 133 |
| Tabelle 81: | Häufigkeitsverteilung für das psychische Wohlbefinden getrennt für die vier Erfahrungsgruppen..... | 133 |
| Tabelle 82: | Das wahrgenommene psychische Wohlbefinden getrennt für die vier Erfahrungsgruppen..... | 134 |
| Tabelle 83: | Häufigkeitsverteilung für das psychische Wohlbefinden getrennt für die zwei beruflichen Positionen..... | 135 |
| Tabelle 84: | Das wahrgenommene psychische Wohlbefinden getrennt für die zwei beruflichen Positionen..... | 135 |
| Tabelle 85: | Skalenkennwerte der Subskala Zufriedenheit mit dem sozialen Miteinander | 137 |
| Tabelle 86: | Skalenkennwerte der Subskala Zufriedenheit mit den Merkmalen der Arbeit | 137 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabelle 87: | Skalenkennwerte der Subskala Zufriedenheit mit der beruflichen Weiterbildung | 137 |
| Tabelle 88: | Skalenkennwerte der Skala Arbeitszufriedenheit..... | 138 |
| Tabelle 89: | Itemkennwerte der Skala Arbeitszufriedenheit..... | 139 |
| Tabelle 90: | Die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit getrennt für die vier Erfahrungsgruppen..... | 140 |
| Tabelle 91: | Die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit getrennt für die zwei beruflichen Positiongruppen..... | 141 |
| Tabelle 92: | Zusammenhangsstrukturen zwischen den organisations- und personbezogenen Merkmalen und Beanspruchungsfolgen | 145 |
| Tabelle 93: | Liste der Subkategorien der »Kategorie: Erklärungsansätze für die Forschungsergebnisse« negativer Beanspruchungsfolgen..... | 151 |
| Tabelle 94: | Liste der Subkategorien der »Kategorie: Erklärungsansätze für die Forschungsergebnisse« positiver Beanspruchungsfolgen | 154 |

Anhang

| | |
|--|-----|
| 1. Anhang 1: Antwortzitate aus den Interviews (Studie 1)..... | 202 |
| 2. Anhang 2: Ergebnisse der schriftlichen Befragung (Studie 2)..... | 214 |
| 3. Anhang 3: Antwortzitate aus der kommunikativen Validierung (Studie 2a) | 231 |
| 4. Tabellenverzeichnis des Anhangs | 239 |
| 5. Lebenslauf | 243 |
| 6. Eidesstattliche Erklärung | 244 |

1. Anhang 1: Antwortzitate aus den Interviews (Studie 1)

1.1 Antwortzitate: Arbeitsbelastungen

Antwortzitate: Keine Belastungen

Erzieher in Ausbildung Herr Geiseltalsee 10 – 10: Also, ich finde es [die Arbeit in der Kita] eigentlich überhaupt nicht belastend, weil ich auch gerade da jetzt irgendwie neu reinkomme. Vorher habe ich ja ganz was anderes gemacht. Ich komme ja aus dem kaufmännischen Bereich und für mich ist das ja alles Neuland. Ich sauge das alles auf, wie es nur geht. Ich bin da ja richtig interessiert und ich möchte auch alles Mögliche aufnehmen. Aber dass ich jetzt sagen könnte, dass das alles zu viel für mich ist und mich das belastet und ich gar nicht alles bewältigen kann, das habe ich im Moment überhaupt noch gar nicht.

Antwortzitate: Körperliche Belastungsfaktoren

Erzieher in Ausbildung Herr Geiseltalsee 58 – 58: Es war halt wirklich sehr laut. Als ich dann nach Hause gekommen bin, sagte ich: „Ich brauche Ruhe. Ich brauche einfach nur Ruhe.“ Ich bin sofort ins Bett gegangen. Ich möchte nichts mehr. Nee, das war wirklich stressig durch den extremen Lärmpegel. Daher war es eben auch sehr stressig.

Kita-Mitarbeiter Herr Königssee 150 – 150: Die Mutter meiner Freundin, die ist halt schon sehr lange Erzieherin in einem anderen Bundesland und hat da einen Kindergarten und da sind die Rahmenbedingungen natürlich noch schlechter als hier. Also da geht es auch an die Gesundheit und da sind die Probleme körperlich, die Belastungen.

Kita-Mitarbeiterin Frau Müritz 12 – 12: Man weiß, dass man im Elementarbereich ja ganz viel am Boden herum kraxeln muss und dass das eben körperlich belastend ist. Ich meine, da lässt sich nachvollziehen, dass man da vielleicht eben gewisse Schwachpunkte hat, wie das eben in jedem Berufsbild möglich ist. Das ist dann wahrscheinlich für uns der Rücken und das „Am Boden sich aufhalten müssen“. Wenn man dann überlegt, dass man bis fünfundsechzig, in Zukunft bis siebzig arbeiten soll, ist das natürlich belastend.

Kita-Mitarbeiterin Frau Chiemsee 14 – 14: Ja. Ich muss mal sagen, dass, wenn es einem gut geht, denkt man da nicht unbedingt darüber nach. Ich glaube, darüber denkt man erst nach, wenn man irgendwelche Wehwehchen hat. Es ist manchmal schwierig, auf kleinen Stühlen zu sitzen. Das stimmt schon. Man merkt schon, dass man manchmal ein bisschen schwierig hochkommt. Aber im Moment ist es noch nicht so, dass ich das als belastend empfinde. Ich glaube, das kommt ein bisschen später.

Antwortzitate: Geringe Wertschätzung der Arbeit

Kita-Mitarbeiterin Frau Bodensee 66 – 66: Also, ich kann da aus der Situation aus dem letzten Jahr berichten, als es ganz heiß hier um die Schließung ging und ich das einfach unfair fand, weil wir wirklich eigentlich von den Eltern aus gesehen eine der Top-Drei-Einrichtungen in der Stadt sind und dass alle möglichen Leute diese Arbeit nicht schätzen. Egal, ob das vom Bistum war, also vom obersten Träger, der sagt: „Also, das Gebäude ist baufällig. Also ist es abgeschrieben. Also ist da die rote Fahne drauf. Wir bauen da nicht um.“ Oder ob es der Träger ist, wo wir keinen Pfarrer hatten, der unsere Arbeit sieht und der sich nicht für uns einsetzt, als es darum ging, als die Stadt sagte: „Ja, in dem Stadtteil-Nord ist ein Kindergarten zuviel. Wir sind nicht so für die katholischen Einrichtungen. Wir schließen die eine. Dafür stehen wir nicht. Dafür kämpfen wir nicht.“ Also, wenn so jeder gegen einen arbeitet, obwohl man doch eigentlich eine gute Arbeit macht, kann man in Depressionen verfallen. Das ist echt ätzend.

Antwortzitate: Unterschiedliche pädagogische Auffassungen

Kita-Mitarbeiter Herr Königssee 32 – 38: Naja, belastend fand ich es in meinen ersten Praktika in einem anderen Bundesland. Da ist ja die Ausbildungssituation noch mal eine andere, also nicht die Ausbildungssituation, sondern wie sich das [Kita-Team] zusammensetzt. Da sind ja mehr Ältere, die da arbeiten und ihre Stellen noch haben. Da ist ja die Überalterung in dem Beruf noch stärker als hier. Und da sind die eingeschliffenen Mechanismen da. Und ich kam dann da aus der Uni. Ich war zu dem Zeitpunkt auch noch relativ unerfahren, dass ich dann dies [Verhalten] zu stark übernommen habe. Da herrschte einfach ein ganz anderer Ton mit den Kindern. Man muss das auch verstehen, die haben ihre Ausbildung vor vierzig Jahren gemacht. Da war ja das noch nicht so, was heute alles so auch wissenschaftlich belegt ist, wie mit den Kindern umzugehen ist und wie sie überhaupt zu sehen sind. Und das schlägt sich alles nieder. (...) Das würde ich heute nicht mehr machen, aber damals war ich noch ein bisschen unerfahrener und das hat mich so ein bisschen in einen Zwiespalt gebracht.

Antwortzitate: Erwartungen von außen

Kita-Mitarbeiter Herr Königssee 24 – 24: Was ich noch als belastend empfinde, ist natürlich, dass von außen auch immer mehr Druck kommt. Ich kenne ja die wissenschaftlichen Diskussionen darüber und was Erziehung alles leisten soll. Die Eltern haben natürlich gerade hier auch einen großen Anspruch: „Na, wie wird mein Kind hier gefordert und das soll alle Möglichkeiten haben.“ und so weiter. Dass da schon von außen sehr viel Druck von den Eltern, mittlerweile auch von der Öffentlichkeit, auf den Beruf kommt.

Kita-Mitarbeiterin Frau Müritz 42 – 42: Es gibt vielfältige Erwartungen. Die Eltern erwarten, wenn denn ein Kind zu uns kommt, dass man möglichst das Kind soweit fördert, dass es seinen Fähigkeiten entsprechend gefördert wird. Das hört sich jetzt sehr passiv an. Für das Kind ist es auch oft so. Wo wir das versuchen, den Eltern klar zu machen, dass es nur in Aktion mit dem Kind geht. Also das Kind ist ja auch Akteur seiner Entwicklung und das ist auch im heilpädagogischen Bereich nicht anders. Und dass ich versuchen muss, eben dieses Kind mit auf den Weg zu holen beziehungsweise die Initiativen des Kindes auch zu sehen und mit umzusetzen, das ist so eine Erwartungshaltung. Ist das Kind dann irgendwann sechs, erwarten diese Eltern, dass das Kind die bestmögliche Schulform schafft. Dann hat sich die Erwartungshaltung in die Richtung geändert, dass man sagt: „So und jetzt muss aber noch mal gepuscht werden.“ Die Erwartungshaltung von Eltern entwickelt sich auch weiter und manchmal geht es mit der Entwicklung des Kindes konform beziehungsweise entwickelt sich so, dass man sagt, die gute Elternarbeit hat gefruchtet. Und manchmal ist es auch so, dass Eltern eben auf diese Verarbeitungsspirale auch wieder ganz unten landen und die Erwartung sich wieder plötzlich ganz ändert und nicht unbedingt am Entwicklungsstand des Kindes zu messen ist. Dann gibt es Erwartungen von Trägern, die erwarten, dass wir möglichst gut dastehen und möglichst kostenneutral arbeiten. Dann gibt es Erwartungen von Kindern, die möglichst glücklich und fröhlich ihren Tag auch hier verbringen wollen und wollen, dass wir sie erkennen, wie sie sind und auch vielleicht so annehmen. Es gibt Erwartungen im Team, dass man möglichst teamkollegial miteinander umgeht, aber dass man auch sieht, wo die Initiativen der Kollegen sind und was sie vielleicht benötigen, um ihren Job gut leisten zu können. Was gibt es noch für Erwartungen? Es gibt Erwartungen von der Politik, dass wir auch möglichst Bildung, Betreuung und Erziehung unter einen Hut bekommen und möglichst mit weniger Aufwand noch mehr arbeiten. Ja was soll ich sagen, es gibt ganz vielfältige Erwartungen.

Kita-Mitarbeiterin Frau Walchensee 52 – 52: In der Zusammenarbeit mit Eltern bin ich schon häufig auch an meine Grenzen gekommen, schon auch in der Situation als stellvertretende Leitung, wenn Eltern dann Bedürfnisse äußern und die sehr, sehr nachdrücklich äußern und da ja auch manchmal zu verbalen Mitteln greifen, zu denen ich dann nicht greifen darf, weil ich ja dann auf meinem Arbeitsplatz bin. Und da merke ich auch, dass ich an meine Grenzen komme. (...)

Das ist immer wieder ein Punkt, wo ich sehr unsicher werde, wenn Eltern so Druck ausüben und bestimmte Erwartungen haben, weil sie ja letztendlich auch Arbeitgeber sind und Kunden der Einrichtung.

Kita-Leiterin Frau Ammersee 62 – 64: Das erleben wir, dass die Eltern immer gestresster sind und dass die wirklich ein knappes Zeitbudget haben, in dem ein Kind nicht krank werden darf, in dem ein Kind morgens möglichst natürlich nicht weint beim Abschied, damit die Mutter auch mit ruhigem Gewissen zur Arbeit gehen kann und nicht dieses schlechte Gewissen, was ja dann Mütter ganz leicht haben, bekommt. Das schafft für uns wieder einen ganz hohen Druck, das ist ja dann eine Gegenwirkung. (...) Also, dass wir da einen Anspruch spüren, ja, also du bist jetzt dafür zuständig, dass mein Kind nicht weint.

Fachberaterin Frau Pulvermaar 21 – 21: Eltern stellen natürlich auch immer höhere Ansprüche. Also, dass die Kinder schulreif sind und der Übergang zur Schule gut gestaltet wird.

Antwortzitate: Diskrepanz zwischen Anforderungen und Realität

Kita-Mitarbeiter Herr Königssee 10 – 10: Ok, hier in der Einrichtung geht es noch. Wir sind personell gut aufgestellt unten in der Krippe. Aber ich sage mal so, es ist theoretisch noch Platz für drei Kinder in der Gruppe. Wenn zwei Kinder jetzt noch dazu kommen, dann ist es schon so, dass natürlich der Personalschlüssel dann manchmal schwierig ist, um allem gerecht zu werden.

Kita-Mitarbeiterin Frau Müritz 2 – 2: Aus pädagogischer Sicht ist es ja gerade aktuell, dass wir uns seit der PISA-Studie an ganz viele Rahmenbedingungen zu halten haben. Da habe ich immer das Gefühl, dass das Pferd von hinten aufgezäumt wird. Es wird erst ganz viel Rahmen vorgegeben und in der Praxis muss man dann erst sehen, wie man das füllen kann. Oft stellt sich dann heraus, dass es in der Praxis nicht so leicht umsetzbar ist.

14 – 14: Dass sich eben auch manchmal, je nachdem, wo ich den Schwerpunkt lege, sich diese Kompetenzen situativ verändern, zum Teil, weil es gerade bildungspolitisch verlangt wird. Wo ich gerade schon sagte, das Pferd wird von hinten aufgedrösel und es wird verlangt, es irgendwie mit Leben zu füllen, aber auch, weil es die Situation erfordert. Da würde jetzt zum Beispiel die Betreuung von Kindern unter drei Jahren hineinpassen. Das wird dann ganz klar unserem Berufsfeld zugesprochen, dass wir das erfüllen sollen. Es gibt dann auch entsprechende konzeptionelle Vorüberlegungen, wie das sein sollte, aber es gibt nicht unbedingt etwas dazu, was uns hilft, das mit Leben dann wirklich zu füllen. Wir müssen dann sehen, dass wir Kompetenzerweiterungen selber weiter auf den Weg bringen.

35 – 35: Im Regelbereich, fällt mir jetzt so ein, sind Sprachförderprogramme. Die wurden irgendwann ins Leben gestampft. Die wurden auch irgendwo bildungspolitisch wahrscheinlich gefordert. Wir müssen ganz viel für die Menschen mit Migrationshintergrund tun und zack, dann wurde das eingesetzt und das war es. Dann sieht das in der Praxis so aus, dass Leute von außen kommen, die die Kinder nicht wirklich so gut kennen, weil sie ja nur für diese Sprachförderprogramme dann zuständig sind. Und die fordern dann einen Raum und erwarten, dass man dann einen Raum stellt, dass man möglichst eins zu eins dann mit diesem Kind dann Sprachförderprogramme durchzieht. Die Kinder erwarten, dass das möglichst schnell vorbeigeht, weil sie gar keine Lust haben, mit einer fremden Person da am Tisch zu sitzen und irgendwie was zu machen. Und die Erzieherinnen erwarten, dass das möglichst unspektakulär vonstattengeht, damit sie diesen Raum möglichst schnell wieder haben, weil sie selber so wenig Verfügungsräume haben. Da sehen Sie schon, wie das so aufeinander prallt manchmal.

Kita-Mitarbeiterin Frau Walchensee 14 – 14: Ja, also Personalmangel oder wenig Personal finde ich schwierig, weil die Anforderungen immer größer werden. Auch der eigene berufliche Anspruch, Kinder individuell zu fördern, ist nur dadurch umsetzbar, dass man genug Personal hat.

16 – 16: Jetzt akut finde ich es in meiner Praxis schwierig, dass viele Erzieherinnen häufig krank werden und dass es eher sehr lange dauert, bis für Ersatz gesorgt wird. Also dass es nicht geregelt ist, dass jemand direkt als Springkraft einspringen kann zum Beispiel. Es ist auch eine kleine Kita, eingruppig und privat geführt, von daher auch einfach organisatorisch oft nicht darauf vorbereitet, dass so etwas passieren kann. Das finde ich echt sehr belastend, weil dann eben mehr Stunden auf mich oder meine Kollegin zu kommen und eben auch mehr Aufgaben und dass eben bestimmte Dinge aus dem Konzept nicht berücksichtigt werden können, weil man eben unter Druck oder Zeitdruck steht oder eben einfach selbst überlastet ist oder so.

Kita-Mitarbeiterin Frau Chiemsee 12 – 12: Also als besonders schwierig finde ich, dass zu wenig Raum beziehungsweise Zeit für Dokumentation, Reflektion und Austausch ist. Dass diese Sachen meistens nebenher laufen, dass man dafür keine extra Zeiten und keinen extra Raum bekommt. Das finde ich manchmal ein bisschen schwierig. Und dadurch ist es ja auch so, dass die Dokumentationen oftmals auch nicht mit der nötigen Sorgfalt gemacht werden können. Man macht das dann ziemlich schnell. Das finde ich ziemlich schade und ich denke, das ist auch nicht Sinn und Zweck der Sache. Was ich auch manchmal ein bisschen schade finde, ist, dass in den letzten Jahren die finanziellen Mittel immer weniger geworden sind. Es ist ja so, dass die Kommunen immer mehr sparen müssen und dass dann immer an den Stellen zuerst gespart wird, leider. Dadurch muss man dann immer viele Sachen improvisieren und das finde ich, macht das Arbeiten nicht unbedingt leichter.

Kita-Leiterin Frau Ammersee 50 – 50: Also, was mein Eindruck ist, in den letzten Jahren, und dafür plädiere ich auch in allen Arbeitskreisen, in denen ich mitarbeite und mit allen Leuten, mit denen ich ins Gespräch komme, mein Eindruck ist der, dass die gesellschaftliche Entwicklung, es gibt immer wieder Schlagwörter wie Pisa-Studie, Leistungsdruck und so weiter, die Eltern immens verunsichert. Und dass wir hier die Aufgabe haben, den Eltern erst mal eine Sicherheit zu geben in ihrer Elternrolle. Dass wir sagen, du bist Mama, du bist Papa, du hast das Gefühl für dein Kind, du bist der Experte für dein Kind, guck doch einfach dein Kind an und lass dich nicht verunsichern von allen Medien, von Freunden, die dir irgendwelche Horrorszenerarien erzählen. Vertraue deinem Gefühl und diese, ja, da kommen wieder die Kompetenzen raus, also da muss ich persönlich als Erzieherin so viel hinein geben in die Persönlichkeiten der Eltern, um die erst mal zu stärken, ihren Erziehungsauftrag wahrzunehmen und den nicht auf uns abzurollen oder abzugeben. Natürlich haben wir einen Erziehungs- und Bildungsauftrag, aber die Hauptperson sind die Eltern, sind und bleiben die Eltern, auch wenn die Kinder bis zu acht Stunden bei uns sind. Die Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen für die Kinder und die Familien, das ist der Ort, in dem die Kinder groß werden und ihre Grundlagen für das Leben gelegt bekommen. (...) Das decken wir jetzt alles mit ab. Und das ist überhaupt nicht in unserem Arbeitsumfang in irgendeiner Art und Weise berücksichtigt. Diese ganzen Gesprächstermine, die wir machen. Wir gehen zum Teil nach Hause zu Hausbesuchen zu den Eltern, um eben eine vertrauensvolle Atmosphäre irgendwie erst mal zu schaffen. Wir haben eben die Erfahrung gemacht, dass viele Eltern sich da noch mal ganz anders öffnen. Aber das ist schon ganz viel Idealismus, der da drin steckt. Klar.

70 – 70: Also, ich habe zum Beispiel zwei ältere Kolleginnen, die sträuben sich nicht, aber die sagen: „Das ist für uns so ein Aufwand, uns in die Computerwelt einzuarbeiten.“ Und für uns ist das natürlich Mittel der Arbeit. Wir machen seit einigen Jahren Portfolioarbeit und Portfolios laufen ganz viel natürlich über Fotodokumentation und schnell einen Text dazu schreiben. Wir haben jetzt auch, oder sind jetzt dabei, jede Gruppe mit einem PC auszustatten, dass die Erzieherinnen in der Gruppe mit den Kindern direkt diese Portfolios dann erstellen können. Das ist für diese Erzieherinnen, die eben eine ältere Generation sind, bestimmt ein Druck und schwierig. Die kommen sich schon bisschen minderwertig vor in so einem Team, wo dann eben neun Kolleginnen fit sind am PC und die beiden sind es nicht. Das Alter spielt da natürlich eine Rolle.

Fachschullehrerin Frau Tollenseesee 16 – 16: In der letzten Zeit höre ich ganz oft, dass meine Schülerinnen, die im Augenblick in der Praxis sind, das Gefühl haben, dass diese Veränderungen nicht in den Einrichtungen angekommen sind. Dass also sehr seltsame Übertragungen der Veränderungsprozesse der Bildungs- und Orientierungspläne da vorgenommen werden und dass es also sehr unterschiedlich ist. Das scheint eine Schwierigkeit zu sein, also dieser Transformationsprozess.

18 – 20: Die Fülle an Kindern, die mit Problemen da sind. Dass sie [die Kita-Mitarbeiterinnen] dabei ihre Schwierigkeiten sehen, die adäquat zu fördern. Wenn die nämlich mit so großen Gruppen arbeiten, wenn man diese Personalschlüssel sieht, mit dem Bewusstsein des individuellen Zugangs, ist das nicht zu leisten. Das ist für mich eigentlich ein Hauptproblem, dass die da einen Spagat machen müssen, der nicht geht. (...) Strukturelle Bedingungen gehen nicht einher mit der inhaltlichen Veränderung der Arbeit.

Fachschulleiter Herr Schaalsee 20 – 20: Rahmenbedingungen, die sich mit den veränderten Ansprüchen nicht wandeln, führen natürlich zu einer Überforderung und Belastung. Wenn ich wahrnehme, dass Kindheit sich ändert und Kinder anders groß werden als vor fünfzig Jahren, als vor hundert Jahren oder vor zwanzig Jahren oder sonst wann, dann muss ich auch gucken, ob das System, ob die Rahmenbedingungen passen, ob die Gruppengröße passend ist oder ob die kleiner werden muss, ob die Verfügungszeiten nicht gekürzt, sondern ausgeweitet werden müssen. Wenn ich klar habe, dass zum Beispiel Beobachtung eine absolute Voraussetzung ist für sinnvolle Arbeit, dann muss ich auch Zeit haben, das, was ich beobachtet habe, auszuwerten, mit den Kolleginnen zu besprechen und dann auch Maßnahmen zu entwickeln und vorzubereiten. Ohne Verfügungszeit oder Vorbereitungszeiten geht das eben nicht. Wenn ich sehe, dass sich familiales Leben ändert, dann reicht es nicht nur aus, Tür und Angelgespräche zu führen, dann muss es intensive Elternarbeit geben. Das braucht Zeit. Das braucht einen Zeitkorridor, wenn das mehr wird. Und das wird mehr, meines Erachtens. Und dann muss der Zeitkorridor auch größer werden, das heißt also, es gibt eine ganze Menge Rahmenbedingungen, die der inhaltlichen Entwicklung der Kindertagesstätte momentan nicht Schritt halten und da ist noch viel zu tun, würde ich sagen.

Fachberaterin Frau Pulvermaar 101 – 103: Heute kommen die Ärzte in die Kita, hören sich die Meinung der Erzieherinnen an. Das finde ich viel wichtiger und viel besser, aber das müssen die Erzieherinnen eben auch noch alles oben drauf leisten und dafür hat es dann nicht eine Stunde mehr Verfügungszeit gegeben. Also all das müssen Erzieherinnen irgendwie auch noch dazwischen schieben. (...) Diese ganzen Gespräche müssen ja auch alle vorbereitet werden. Dann werden Bögen ausgefüllt. Die Beobachtungen sollten natürlich sowieso da sein, aber man muss sich im Team darüber austauschen. Wer schätzt das Kind wie ein- und dann muss man die Zeit haben für diese Besprechungen, und das ist alles immer irgendwie oben drauf gekommen. Also die Zeit, die die Erzieherinnen für so was zur Verfügung haben, ist nicht angehoben worden.

Antwortzitate: Belastungen aus der Arbeitsaufgabe

Erzieher in Ausbildung Herr Geiseltalsee 14 – 14: Klar, also manche [Kita-Mitarbeiterinnen] müssen da richtig viel machen und die müssen auch viel Zeit und Kraft [in die Arbeit] reinstecken. Klar merkt man das, dass es sie auch nach einer Zeit schlaucht.

Kita-Mitarbeiter Herr Königssee 3 – 6: *Die Frage, die uns beschäftigt, ist, welche Bedingungen Sie in Ihrem Beruf als belastend empfinden?* (...) Sie haben ja schon die vielfältigen Aufgaben gesagt und das sind ja viele Bereiche, in denen man viel Zeit investieren kann in Einzelfällen. Zum Beispiel die Elternarbeit. Die kann bei einer Familie riesengroß sein. Bei der anderen reichen ein paar Worte. Das alles unter einen Hut zu kriegen in seiner Arbeitszeit und dann noch die Zeit für das Kind zu haben und dabei zu dokumentieren. Eigentlich ist es dieser ganz Aufgabenpulk, also alles, was so zusammenkommt.

20 – 20: Ja, natürlich auch das in Einrichtungen, die natürlich mit sozial Schwächeren vorrangig zu tun haben, dass man da auch viel mit Sozialarbeit zu tun hat und dann natürlich dem auch gerecht werden muss. Sobald sich das Klientel ändert, ändern sich auch die Anforderungen und dadurch wird die Arbeit beeinflusst.

Kita-Mitarbeiterin Frau Müritz 12 – 12: Psychisch vielleicht alles unter einen Hut zu bekommen. Weil wir mit Menschen zu tun haben, ist das auch ein besonders schöner Beruf. Aber natürlich ist es auch manchmal psychisch belastend.

16 – 16: Ansonsten ist dieses Berufsbild Erzieher ja so vielschichtig. Man muss ja im Grunde ganz viele Berufe in einem vereinen. Man hat mit Elternarbeit, mit Behörden, mit zuständigen Trägern und mit Geldgebern zu tun. Das ist so vielschichtig, dass man eigentlich immer wieder merkt, dass man ganz viele Berufsfelder anreißt, die man hier vereinen muss. Dieser interdisziplinäre Austausch ist sehr interessant. Auf der anderen Seite ist das sehr viel fordernd.

Kita-Mitarbeiterin Frau Walchensee 22 – 22: Also ich merke zum Beispiel, gerade weil es eine Elterninitiative ist, in der ich arbeite, kommen manchmal ja auch viele Anforderungen von den Eltern und werden auch so verbalisiert und kommen manchmal auch geballt und gerade in Situationen, in denen wir unterbesetzt sind oder unter Druck stehen.

Kita-Mitarbeiterin Frau Bodensee 12 – 12: Ich finde das ein bisschen schwierig, dass man als Erzieherin und als Leiterin noch mehr, zu schnell zwischen allen Stühlen sitzt. Es werden Anforderungen von den Eltern, von den Kindern, von den Trägern und von den Institutionen, die mit einem zusammenarbeiten, gestellt. Das ist so das Schwierige und dass man keine Freiräume bzw. Freiheiten hat, sein Ding so durchzuziehen, wie man meint, dass es für die Kinder oder für die Einrichtung gut ist.

24 – 24: Die ersten Jahre waren sehr entspannt und relaxt, sodass man das Arbeitspensum gut schaffen konnte und auch schon noch gut mit den Kindern auch spielen konnte. Im Laufe der Zeit kamen dann immer mehr Herausforderungen auf uns zu, immer mehr komplexe Themen, wo man so gedacht hat: „Oh Mann, davon habe ich ja noch gar nichts gehört. Wo kriegst du da jetzt Informationen her (...)?“

Kita-Leiterin Frau Ammersee 70 – 70: Tja, ich denke, dass viele Erzieherinnen diese Mehrfachbelastung, was Sie vorhin schon sagten, die sich jetzt so entwickelt hat, als sehr belastend empfinden.

102 – 106: Also, es ist eben die Menge der Aufgaben, die die gesamte Arbeit natürlich ziemlich anspruchsvoll macht, viel anspruchsvoller als noch vor einigen Jahren. Also, als wir hier angefangen haben vor sechzehn Jahren - Bildungsbereich, was ist das? Also klar, dass wir Kinder bilden und dass wir irgendwie Bereich Bewegung, Musik, kreatives Gestalten, Rollenspiel, Bauen und so was alles haben, waren uns schon bewusst. Aber diese Verknüpfung sage ich mal mit dem „Schulischen“. Heute haben wir einen Mathebereich und wir haben einen Deutschbereich, also, wir haben Naturwissenschaften einzeln aufgliedert, Umwelt und Natur, Biologie, Chemie, Physik, belebte, unbelebte Natur und alles diese Sachen. Also das hätte mir vor sechzehn Jahren mal einer sagen sollen. (...) Da ist so, so viel Neues einfach dazu gekommen, eben auf dieser fachlichen Seite, was unsere tägliche Arbeit angeht. Aber eben auch, was wir gerade schon so besprochen haben, die Familienarbeit, diese anderen Fähigkeiten oder Kompetenzen, um Kinder richtig einzuschätzen, um Kinder wirklich gut auf ihrem Weg begleiten zu können. (...) Um die gesamte Entwicklung betrachten zu können.

Kita-Leiterin Frau Tegernsee 20 – 20: Da stelle ich mir gerade so mein Team vor. Belastend ist sicherlich die Umstellung, sich auf Neues einzulassen. Das ist so eine und dann sicherlich auch (...) Zeitdruck. Das ist in unserem Haus eine Logistik, die sich Außenstehende gar nicht vorstellen

können. Wir haben Therapeuten im Haus, wir sprechen mit Therapeuten, mit Institutionen rundherum, Grundschule und so weiter. Also das ist ein Zeitplan, sage ich mal, den man auch schaffen muss. Wo man von jetzt auf gleich sich umstellen muss, von der Arbeit mit den Kindern in die Arbeit mit Erwachsenen. Das fordert Erzieherinnen sicherlich einiges ab, ständig präsent zu sein. Du hast ja als Erzieherin im Grunde keine Minute des Rückzuges. Du machst eine Pause, klar. Aber du hast im Grunde keine Minute des Rückzuges. Ständig präsent zu sein und eben mit der ganzen Person auch zu sein, das ist ja nichts, was man vor sich her trägt, sondern man bringt sich selber mit. Ich glaube, das ist eine hohe Anforderung an Erzieherinnen, immer da zu sein, selbst wenn zwei oder drei oder wie bei uns in der Ganztagsgruppe vier Personen arbeiten. Du bist ständig gefragt und musst dich schnell umstellen können.

23 – 23: Wir haben durchaus auch Kinder, die uns an Grenzen bringen, weil sie auffallen, die Gruppe durcheinander bringen, weil ihre Bedürfnisse nicht erfüllt werden oder aus welchen Gründen auch immer.

Fachschullehrerin Frau Tollensesee 16 – 16: Die Fülle an Aufgaben, die da sind, scheint auch schwierig zu sein, die Fülle an Anforderungen unterschiedlichster Art.

121 – 121: Was mich im Augenblick gerade sehr umtreibt, ist Folgendes: Wir haben sehr viele gesellschaftliche Anforderungen an Erzieher. Wir stellen uns vor, man könne aus jedem Menschen alles machen.

Fachschulleiter Herr Schaalsee 18 – 18: Also generell schwierig ist die Vielzahl der Anforderungen.

Fachberaterin Frau Pulvermaar 16 – 21: Also ich glaube, dass unheimlich viele neue Anforderungen an Erzieherinnen herangetragen werden. Da ist manchmal schwer, also ich will jetzt nicht sagen, dass nicht alle bereit sind, auch sich weiterzubilden oder sich immer mit diesen neuen Dingen zu beschäftigen, sich mit diesem Hintergrund noch mal auseinanderzusetzen und wirklich zu unterscheiden, was ist jetzt für unsere Kita wichtig. Man kann nicht alle Projekte und alles, was es gibt, irgendwie einführen. Und da erlebe ich so eine Überforderung auch bei den Erzieherinnen, dass die so sagen: „Es kommen so viele neue Sachen.“ Und wir müssen jetzt sortieren, was ist hier für uns wichtig. *Also die Menge an Anforderungen macht es [die Belastung] dann aus?* Ja, ich glaube, dass sich in den letzten Jahren da unheimlich viel entwickelt hat. (...) Also ich glaube, dass die Anforderungen, die die Kinder an Erzieherinnen stellen, also dass die immer mehr steigen. Das Kinder mehr, ja, vielleicht nicht unbedingt auffälliger sind, aber auch vielmehr Individualität erfordern, also zu gucken, welches Kind braucht was.

1.2 Antwortzitate: Umgang mit belastenden Situationen bei der Arbeit

Antwortzitate: Soziale Unterstützung

Erzieher in Ausbildung Herr Geiseltalsee 26 – 26: Ich wusste dann nicht, wie kriege ich den [das Kind] jetzt nach oben [in den Gruppenraum]. Die anderen Kinder haben gewartet. Nur er stand dann da so. „Nee, ich komme nicht nach oben. Ich will noch ein bisschen spielen.“ So was. Und dann musste ich wirklich zu einer anderen Erzieherin hingehen und sagen: „Hey, hilf mir mal bitte. Ich komme nicht weiter. Ich kriege den nicht nach oben.“ Ja und sie wusste natürlich, wie sie mit dem umzugehen hat und zack, war er dann da und gut ist. Das war so, wo ich jetzt nicht wusste, ja, was soll ich da machen. Wo ich dann wirklich überfordert war. Oder auch, ja, so manche Streit-situationen, wenn sich kleine Kinder untereinander gestritten haben. Wo ich dann wirklich auch dazwischen gehen wollte, aber ich bin dann nicht dazwischen gekommen. Ich habe dann gesagt: „Ja, bleibe doch mal kurz ruhig.“ Und die haben nicht aufgehört. Da stand ich dann wirklich so, ja, habe dann fragende Blicke zu den anderen Erziehern irgendwie gesucht, aber die waren auch gerade anders beschäftigt. Ja und dann hab ich auch wirklich gerufen: „So, ich brauche hier mal

kurz Hilfe, ich komme nicht weiter!“ Und dann ist auch sofort jemand gekommen und sie haben mir auch weitergeholfen.

Kita-Mitarbeiterin Frau Chiemsee 16 – 16: Das ist eine Sache [Arbeitsbelastungen], die man manchmal mit sich ausmacht, die man mit nach Hause nimmt und zu Hause darüber redet und auch zu Hause darüber schimpft.

55 – 56: *Also, Sie meinten ja gerade, Sie haben sich überfordert gefühlt mit so vielen Kindern allein. Gerade frisch von der Ausbildung. Das ist ja schon an sich schwieriger, ganz allein zu sein. Wie sind Sie damit umgegangen? (...)* Ja, ich habe versucht, das damals im Team zu besprechen. Meine Kollegen haben mir dann oft Tipps gegeben, weil die ja die Kinder dann auch schon ein bisschen länger kannten. Die [Kolleginnen] waren ja schon länger in der Einrichtung.

Kita-Mitarbeiterin Frau Walchensee 70 – 72: Nee, gar nicht. Also ich wusste gar nichts über Kinder unter drei [Jahren]. Nee, ich glaub nicht. *Wie sind Sie mit der Situation umgegangen, als Sie dann in die Gruppe kamen?* Ja, ich hab mir halt vieles abgeschaut von der Kollegin, wie die damit umgegangen ist.

Kita-Leiterin Frau Ammersee 74 – 74: Also die [Kolleginnen] fangen sich alle gut gegenseitig auf. Wir sind hier gut vernetzt. Es war gestern noch eine Erzieherin bei mir. Die hat jetzt heute ein Elterngespräch. Sie hat sich noch mal Rat geholt. Wir haben das noch mal vorbesprochen und so. Also, wir arbeiten da sehr eng miteinander und helfen uns sehr und hier ist eine sehr gute Stimmung.

78 – 78: Ich mache mir Sorgen, Eltern greifen mich an, ich fühle mich grundlos angegriffen, oh Gott, kann ich das jetzt einer erzählen oder denkt die dann auch irgendwas Komisches von mir? Nein, das denkt die nicht. Hier in unserer Kita gehe ich eben zu einer Erzieherin, zur Leitung, wo auch immer hin und hole mir noch mal Rat und Unterstützung.

82 – 84: Aber so ein Team fängt einfach eine ganze Menge auf, ni? Und für mich ist ein ganz großer Schwerpunkt in meiner Arbeit, das Team fit zu machen. Das ist für mich als Leitung ganz, ganz wichtig und das gebe ich auch immer an andere Leitungen weiter. Regelmäßig Supervision. *Haben Sie das hier?* Haben wir seit Jahren immer. Also ich habe die Leitung jetzt seit acht Jahren und seitdem machen wir das ganz regelmäßig, mal mehr, mal weniger, wo es gerade brennt.

136 – 136: Und das ist ein ganz wichtiger Punkt, den ich auch immer wieder hier mitbekomme in meinem Team. Da gehen den Erziehern die Argumente aus, weil es an Fachlichkeit fehlt oder weil der Druck natürlich auch groß ist und den Erziehern in dem Moment nicht das Richtige einfällt. Wenn wir uns dann in Ruhe hinsetzen und besprechen, dann sagen die auch: „Oh ja, Frau Ammersee, hast ja recht, wieso ist mir das denn vorhin nicht eingefallen?“ Und so.

235 – 235: Und ich habe auch Erzieherinnen, denen gebe ich ganz gezielt Weiterbildungen, wenn es um Elternarbeit geht und Kommunikationsstrategien oder was auch immer. Wo ich merke, da wollen die einfach oder brauchen da noch was. Und dann bitte ich die, da auch hinzugehen. Also auch das ist meine Aufgabe als Leitung, meine Leute wirklich gut einzuschätzen und auch die Schwächen natürlich wahrzunehmen und das aber eben in erster Linie deshalb wahrzunehmen, damit ich denen eine Hilfestellung anbieten kann.

258 – 259: *Das heißt, eine Kita-Leitung nimmt auch ein Stück weit eine Rolle des Zufluchtsorts ein, wenn man emotional in diesen Bereich kommt?* Ja, ja ganz wichtig, finde ich. Wo sollen die Erzieherinnen denn hin, wenn die ein Problem in ihrer Gruppe haben? Die können natürlich zu ihrer unmittelbaren Kollegin gehen, aber die weiß vielleicht auch nicht weiter, ja und wenn ich dann nicht noch jemanden habe, der mir auch fachlich wirklich und menschlich, gut zur Seite steht, was mache ich dann mit meinen Problemen?

1.3 Antwortzitate: Auswirkungen der Arbeitsbelastungen auf Verhalten des Kita-Personals

Antwortzitate: Auswirkungen auf das Verhalten gegenüber Eltern

Kita-Mitarbeiterin Frau Walchensee 22 – 22: Also, es gab auch schon Auseinandersetzungen aufgrund dessen, dass ich dachte: „Boah, wir machen doch jetzt schon hier alles möglich. Wir sind nur zu zweit und wir arbeiten hier von dann bis dann und jetzt kommst du [Elternteil] auch noch mit der und der Anforderung oder vielleicht mit einem ironischen Spruch, so wie „Man, du siehst ja auch schon ganz schön fertig aus.“ Und ich denke dann so: „Ja, warum auch wohl?“ Also, dass man sich so unverstanden vorkommt. Und darauf kann schon auch mal eine Ungeduld oder auch mal eine Unfreundlichkeit resultieren. Und was ich vor allem dann bedauere: In Stresssituationen oder was, glaube ich, auch am häufigsten vorkommt, ist, dass mir der Blick verloren geht für die Situation. Also dass ich nicht mehr alle Informationen aufnehmen kann, dass ich mir nicht mehr in Ruhe überlege, warum ist die Situation jetzt so und so verlaufen. Auch mit den Eltern oder die Interaktion zwischen Eltern und Kind, dass ich da manches nicht mehr mitbekomme oder nur stückweise mitbekomme, weil ich ja auch irgendwo anders noch sein muss oder so. Und das finde ich sehr schade. Also, dass ich wenig dann auf die Eltern eingehen kann oder vielleicht Fragen missverstehe, weil ich gar nicht alles mitbekommen habe, die ganze Situation oder weil ich keine Zeit habe, mir vorzustellen, in was für einer Situation die Eltern gerade stecken.

Antwortzitate: Auswirkungen auf das Verhalten gegenüber Kindern

Kita-Mitarbeiter Herr Königssee 32 – 38: Und da sind die eingeschliffenen Mechanismen da. Und ich kam dann da aus der Uni. Ich war zu dem Zeitpunkt auch noch relativ unerfahren, dass ich dann dies [Verhalten] zu stark übernommen habe. Da herrschte einfach ein ganz anderer Ton mit den Kindern. (...) *Und Sie haben die Strukturen oder die Muster der anderen Kolleginnen übernommen.* Genau. *Und wie haben Sie sich gegenüber den Kindern verhalten?* Ich wurde zu schnell zu bestimmend. Ich habe das [Verhalten der Kolleginnen] einfach übernommen. Das war so ein Spannungsfeld, dass ich jetzt da mitziehen musste in der Situation, damit das in der Gruppe so läuft. Aber innerlich wusste ich eigentlich, so wie das hier läuft, dass ich denen [Kindern] jetzt allen sagen muss: „Jetzt bleibt aber mal ruhig, Ihr müsst jetzt schlafen!“, dass das mir nicht gefallen hat. (...) damals war ich noch ein bisschen unerfahrener und das hat mich so ein bisschen in einen Zwiespalt gebracht.

Kita-Mitarbeiterin Frau Walchensee 18 – 18: Ja, also ich habe das Gefühl, weniger Zeit zu haben, um Situationen nachwirken zu lassen. Also weniger Zeit zur Reflektion mit den Kolleginnen oder im Austausch mit mir selbst sozusagen. Und dadurch vielleicht auch ungerechte Reaktionen auf das Kind oder unreflektierte Reaktionen auf das Kind entstehen.

20 – 20: Ja, ich muss mal gerade überlegen. Also, ich könnte mir jetzt vorstellen, so ein ganz unruhiges Kind, auf das ich in einer ganz ruhigen Atmosphäre eingehen würde, mir ein Bild darüber machen würde, wie diese Unruhe entstanden ist und dass ich mir überlegen könnte, was kann ich tun, damit das Kind sich beruhigt, also ob in Aktivität oder in irgendeiner ruhigen Situation. Auf jeden Fall ein angemessenes Angebot schaffen. Und ich könnte mir vorstellen, unter einer Drucksituation würde mir die Zeit fehlen, darüber nachzudenken, was sehr angemessen ist. Und da habe ich oft das Gefühl, dass ich dann quasi an den Bedürfnissen des Kindes vorbei organisiere oder dass ich vielleicht auch eher mal diszipliniere, also nichts Drastisches, aber dass man eher mal irgendwie Situationen schafft und sagt, ich mach mal eine Kasette an, so etwas meine ich jetzt mit disziplinierend, als dass man sich wirklich Gedanken macht, was könnte das Kind jetzt brauchen, auch noch mal zusätzlich seine Entwicklung unterstützen und ihm individuell behilflich sein. Als dass man eher zu so allgemein gültigen Beruhigungstaktiken zurückgreift.

Fachberaterin Frau Pulvermaar 37 – 37: Ja, das denke ich sicher. Also ich meine, das ist ja auch menschlich, wenn man immer unter Anspannung steht, ist man sicherlich nicht so geduldig oder

lässt auch vielleicht Entwicklungsschritte von Kindern nicht so frei zu. Also ich denke mal, da muss es eben auch schnell gehen. Also ich denke schon, dass das Auswirkungen auch auf das konkrete Verhalten im Alltag hat. Auch, ja, auf jedes Kind so explizit einzugehen, das ist halt manchmal nicht möglich in so großen Gruppen.

Antwortzitate: Keine Auswirkung auf das Verhalten

Kita-Mitarbeiterin Frau Chiemsee 16 – 16: Also gegenüber den Eltern und Kindern nicht. Ich denke, das ist eine interne Sache, die man intern klären muss. Nein, also das beeinflusst mein Verhalten gegenüber Eltern und Kindern nicht. (...) Mein Verhalten gegenüber meinen Kolleginnen hat das nicht beeinflusst und beeinflusst das auch nicht. (...) Nee, das beeinflusst mein Verhalten nicht.

Kita-Mitarbeiterin Frau Bodensee 14 – 14: Nein, ich glaube nicht. Da muss die Professionalität einfach wirken. Da muss das Kind in den Mittelpunkt unserer Arbeit gestellt werden. Wenn man den Blick auf das aktuelle Bild des Kindes legt, was wir ja auch im Studium sehr gemacht haben, dann macht man das so, dass das die Kinder nicht so mitbekommen.

1.4 Antwortzitate: Belastungsminimierende Maßnahmen

Antwortzitate: Verbesserungen in der Politik

Kita-Mitarbeiter Herr Königssee 42 – 42: Natürlich sind Geld und finanzielle Ausstattungen ein ganz großer Faktor. Auch da vielleicht ein gerechteres System zu finden, wie man das ganze Kita-System finanziert.

Kita-Mitarbeiterin Frau Bodensee 16 – 16: Wenn ich da einmal ganz oben anfangen darf, dann müsste sich etwas bei der Gesetzgebung ändern. Dann müsste es ein unabhängiges Bildungsministerium geben, was unabhängig von der Regierung ist. Momentan ist es ja so, dass die Regierung alle fünf Jahre wechselt. Wenn wir Pech haben, wechselt auch alle fünf Jahre das Bildungsprogramm. Das sind einfach Zustände, die so nicht gehen. Bei keinem anderen professionellen Bereich ist das wie bei uns. Dass wir immer wieder unsere Segel in einen anderen Wind stellen und uns darauf einlassen müssen. Uns wäre damit sehr geholfen, wenn es so eine professionelle Stelle geben würde, die mit verschiedenen Leuten aus verschiedenen Bereichen besetzt ist. Die zusammenarbeiten und auch wirklich das Kind in den Mittelpunkt stellen. Dass dabei dann nach entwicklungspsychologischen Aspekten, nach hirnpfysiologischen Aspekten, nach sozialen Aspekten und danach geschaut wird, was am besten für die Kinder ist.

Antwortzitate: Verbesserung der gesellschaftlichen Anerkennung

Kita-Mitarbeiterin Frau Müritzt 19 – 19: Also es ist zumindest so, dass dieser Beruf in diesem Sinne nicht honoriert wird, wie er in dem Ausmaß einen Menschen fordert. Also die Bezahlung ist definitiv nicht so, dass all das, was man dort leisten muss, honoriert werden würde. Wir sind immer noch sehr unterbezahlt. Ich würde auch sagen, dass das Ansehen dieses Berufes ebenso nicht so ist. Das ist ja das, was ich eben schon versucht habe anzureißen. Wenn man in der Öffentlichkeit sieht, was man unter dem Berufsbild Erzieherin versteht und was es dann im Endeffekt bedeutet, klafft das doch sehr weit auseinander. Das Ansehen des Berufsfeldes Erzieherin wird nach wie vor noch sehr stiefmütterlich behandelt. In der Hinsicht muss was passieren. Zum Beispiel die Akademisierung des Berufes der Erzieherin ist ja so etwas, was momentan heiß diskutiert wird. Ich denke, dass das wichtig wäre, dass eben irgendetwas geschieht, was das Ansehen des Berufsfeldes auf jeden Fall anhebt.

Antwortzitate: Verbesserung der Arbeitsbedingungen

Kita-Mitarbeiterin Frau Walchensee 24 – 24: Ja, also wenn ich das festmache an diesem Personalmangel durch Krankheit, dann würde ich mir wünschen, dass so etwas strukturierter ist, also dass es so etwas gibt wie eine Springkraft. Dass es jemanden im Vorstand gibt, der sich dafür zuständig fühlt und der sagt: „Ok, Ihr seid unterbesetzt, ich kümmere mich darum“. Vielleicht auch einen durchdachteren Dienstplan oder auch mal Absprachen über „Wie gehen wir mit Überstunden um?“ oder so, das ist noch sehr ungeregt bei uns. Ja, ich glaube, das.

92 – 92: Also anstatt irgendwie Gelder bewilligt zu bekommen. Oder das Land gibt irgendwie Gelder, frei für so einen Delfin-4-Test (...) wäre es ja toll, man hätte einfach mehr Personal und würde mit den Kindern reden.

Kita-Mitarbeiterin Frau Chiemsee 18 – 22: Was ich gut finden würde wäre, wenn man als Erzieherin auch Zeiten für diese Sachen bekommt. Also ähnlich wie bei Lehrern. Die haben ja auch Zeiten für Vorbereitung und für Nachbereitung. Wenn das richtig mit in diese Zeit für Erzieher auch mit aufgenommen wird, glaube ich, dass man sich auch ganz anders auf diese Sachen einlassen kann. Das würde ich sehr schön finden. *Also dass der Erzieherinnenberuf ein bisschen an den Lehrerberuf angelehnt wird?* Ja. *Sie meinen eine Aufteilung in „Arbeit mit dem Kind“ und „Vor- und Nachbereitung“?* Ja. Genau. Das ist ja auch das, was wir uns ein bisschen wünschen.

Kita-Leiterin Frau Ammersee 50 – 50: Da den Eltern, dieses Vertrauen [in die eigene Elternrolle und Persönlichkeit] mitzugeben, das braucht mittlerweile so viel Zeit, dass ich wirklich dafür plädiere, schließt an Kitas eine Beratungsstelle an oder gebt der Leiterin Stunden. Bildet die Leiterin fort, stellt von mir aus eine zusätzliche Kraft ein, die das leisten kann. Dass ganz niedrigschwellig dann ein Angebot gemacht wird. Die Eltern gehen nicht nach außen irgendwohin und holen sich Hilfe. Die haben zu uns Vertrauen und hier vor Ort müsste das Angebot einfach da sein, dass Eltern sich mit all ihren Unsicherheiten, mit ihren Fragen, mit ihren Problemen sofort im Haus an jemanden wenden können.

90 – 90: Entweder es würde uns was abgenommen werden, was eben gerade so diese Elternarbeit angeht, dass man da eben in der Einrichtung noch mal Fachleute hat.

120 – 124: Es gibt Fachberatung. Auch die Stadt hat eine Fachberatung. (...) Wenn an diese Fachberatung mehr oder andere Aufgaben gebunden wären, also dass die wirklich für uns die Ansprechpartner sind und uns zu allen möglichen Problemthemen, die wir haben, helfen. Sei es, ich habe ein Kind, was irgendwie auffällt und ich weiß nicht weiter. Oder ich habe eine Familie, damit habe ich ein Problem. Oder ich merke, in dem Bereich brauche ich eine Fortbildung. Also egal, in welchem Bereich unserer Arbeit man geht, man müsste einen zentralen Punkt haben, bei dem man anfragen kann und das ist für mich schon seit Jahren die Fachberatung. Was ist denn eine Fachberatung? Das ist eine fachliche Beratung für Kindertagesstätten. Was umfasst eine fachliche Beratung? Alle Bereiche. (...) Der Träger ist für mich, beziehungsweise für uns, kein Ansprechpartner, wenn es um fachliche Dinge geht. Die Leute wissen gar nicht, was hier Fachlichkeit heißt. Das sind Leute, die haben ihren eigenen Beruf. Die arbeiten in der Institution und sind keine Pädagogen. Woher wollen die uns Tipps geben können? Können die gar nicht. Also muss ich für mich einen Ansprechpartner finden und das ist für mich die Fachberatung. Wäre es, sollte es sein. Wäre sehr schön, ist es aber nicht.

256 – 256: Also ich halte den Arbeitsaufwand mittlerweile auch für so groß, dass wir [Kita-Leitungen] freigestellt sein sollten.

270 – 270: Also wir plädieren ja immer wieder für kleinere Gruppen, mehr Personal und andere räumliche Voraussetzungen. Wenn man Räume hat, die genügend Raum bieten, entzerrt sich eine Gruppe ganz automatisch. Wenn man nicht fünfundzwanzig Kinder, sondern achtzehn Kinder in der Gruppe hat, dann reduziert sich der Geräuschpegel.

Antwortzitate: Handlungsempfehlungen und -optionen für die Fachkräfte

Kita-Mitarbeiterin Frau Walchensee 54 – 56: Ich glaube, man braucht ganz oft eine große Portion Gelassenheit und Bereitschaft zur Kooperation. Also ich habe ganz oft das Gefühl: „Boah, das müssen wir jetzt allein irgendwie hinfummeln und vielleicht geht es mir nur allein so, dass ich nicht weiter weiß und so.“ Also auch Probleme anzusprechen und ja, eine Kooperationsbereitschaft insofern, dass man eben auch Anlaufstellen hat als Erzieherin, die man ja wahrnehmen kann. Wir neigen dazu, zu verinseln und zu sagen: „Ja das kriegen wir schon irgendwie hin und so“, anstatt da mal raus zu gehen und zu sagen: „Jetzt holen wir uns mal Hilfe.“ (...) Ja [man braucht] auf jeden Fall Mut, sich zu trauen, jemand anders anzusprechen und Offenheit, auch zu sagen, ich habe da so ein Problem und ich möchte das klären. (...) Auch Mut, um so eine Schwelle zu nehmen zu einer Institution.

Kita-Leiterin Frau Ammersee 118 – 118: Was ist wichtig für mich als Erzieherin? Wo sind meine Grenzen? Wo muss ich mir Hilfe holen, (...) wenn ich an bestimmten Punkten nicht mehr weiter weiß?

279 – 281: Nein, ich denke wirklich, was einer Erzieherin beigebracht werden muss oder wo eine Erzieherin einfach achtsam sein sollte, ist, so ihre eigene Persönlichkeit gut kennen zu lernen, das heißt eben, das ich für mich sorgen muss, dass ich mich abgrenze. (...) Abgrenzen. Abgrenzen, die eigene Rolle überprüfen. Was ist meine Aufgabe? Wo stehe ich? Was kann ich leisten?

Kita-Leiterin Frau Tegernsee 24 – 24: Also ich glaube, da gehört auch eine Portion Egoismus dazu, denke ich, so seine Arbeit professionell zu machen, aber sich selber auch zu respektieren. Also im Sinne von, ich brauche auch Rückzug, ich brauche jetzt eine Pause oder aber ich brauche Unterstützung. (...) Ich glaube das ist wichtig, dass Erzieherinnen das selber erkennen, ich komme an Grenzen, ich brauche Unterstützung und brauche ein Gespräch mit der Leitung zum Beispiel oder ich brauche Unterstützung durch Beratung, ich muss das nicht alleine schaffen. Also, wie können wir das im Team schaffen, Fallbesprechung und und und. Also, sich auch Unterstützung zu holen. Ich glaube auch, das ist eine der Kompetenzen von Erzieherinnen, die sie nutzen sollten und die sie manchmal nicht nutzen, weil vielleicht jemand denkt: „Ich muss alles können“.

1.5 Antwortzitate: Zusätzliche Befunde zum Thema Selbstbelastung

Antwortzitate: Selbstbelastung

Kita-Mitarbeiter Herr Königssee 6 – 6: Ja, belastend finde ich auf der einen Seite, allem gerecht zu werden. (...) Und in jedem Bereich wirklich so zufrieden zu sein, dass man sagt: „Ja, da habe ich jetzt gute Arbeit geleistet“, ohne dass ich mich jetzt völlig verausgaben muss und zehntausend Überstunden mache, nur weil ich meinem Anspruch gerecht werden will.

Fachberaterin Frau Pulvermaar 21 – 21: Es gibt zig Fördermöglichkeiten mittlerweile und da erlebe ich Erzieherinnen oft unter so einem Druck, es allen möglichst recht machen zu wollen und auch zu wissen, es gibt die und die und die Fördermöglichkeiten. Das ist, glaube ich, ein unheimlicher Erwartungsdruck, den die Erzieherinnen sich auch selber machen. Dass sie den Kindern wirklich ja gerecht werden und sie entsprechend ihren Bedürfnissen fördern.

2. Anhang 2: Ergebnisse der schriftlichen Befragung (Studie 2)

2.1 Stichprobenbeschreibung der Untersuchungsgruppen

Tabelle A1: Ausgewählte Merkmale der Person und beruflichen Situation nach Erfahrungsgruppen

| | Studentinnen der Frühpädagogik | | Fachschulab- solventinnen | | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufs- erfahrung | | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufs- erfahrung | |
|--|--------------------------------------|---------|------------------------------|---------|--|---------|--|---------|
| | Gültige N | Prozent | Gültige N | Prozent | Gültige N | Prozent | Gültige N | Prozent |
| <i>Familienstand (N = 840)</i> | | | | | | | | |
| ledig | 12 | 63,1 | 361 | 91,6 | 65 | 81,21 | 48 | 14,2 |
| verheiratet | 6 | 31,6 | 28 | 7,1 | 14 | 17,5 | 255 | 75,4 |
| geschieden | 0 | 0,0 | 5 | 1,3 | 1 | 1,3 | 34 | 10,1 |
| verwitwet | 1 | 5,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 10 | 0,3 |
| <i>Höchster pädagogischer Abschluss (N = 835)</i> | | | | | | | | |
| Kinderpflegerin/ Sozialassistentin | 0 | 0,0 | 29 | 7,3 | 1 | 1,3 | 20 | 5,9 |
| Erzieherin | 9 | 47,4 | 363 | 91,9 | 75 | 93,8 | 265 | 77,7 |
| Heilerzieherin/ -pädagogin | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 15 | 4,4 |
| Akademischer Ab- schluss | 10 | 52,6 | 3 | 0,8 | 3 | 3,8 | 15 | 4,4 |
| Sonstiges | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 1,3 | 26 | 7,6 |
| <i>Träger der Kindertageseinrichtung (N = 724)</i> | | | | | | | | |
| katholisch | 0 | 0,0 | 102 | 35,2 | 20 | 25,6 | 65 | 19,2 |
| evangelisch | 8 | 47,1 | 53 | 18,3 | 15 | 19,2 | 100 | 29,5 |
| öffentlich | 5 | 29,4 | 71 | 24,5 | 25 | 32,1 | 103 | 30,4 |
| privat | 2 | 11,8 | 32 | 11,0 | 3 | 3,8 | 15 | 4,4 |
| Elterninitiative | 1 | 5,9 | 15 | 5,2 | 4 | 5,1 | 11 | 3,2 |
| Sonstiges | 1 | 5,9 | 17 | 5,9 | 11 | 14,1 | 45 | 13,3 |
| <i>Alter der zu betreuenden Kinder (N = 709)</i> | | | | | | | | |
| 0 bis 3 Jahre | 5 | 29,4 | 40 | 14,8 | 12 | 15,2 | 31 | 9,1 |
| 3 bis 6 Jahre | 2 | 11,8 | 92 | 33,9 | 28 | 35,4 | 162 | 47,4 |
| 6 bis 10 Jahre | 1 | 5,9 | 48 | 17,7 | 10 | 12,7 | 8 | 2,3 |
| 0 bis 6 Jahre | 7 | 41,2 | 66 | 24,4 | 23 | 29,1 | 116 | 33,9 |
| 3 bis 10 Jahre | 0 | 0,0 | 12 | 4,4 | 2 | 2,5 | 10 | 2,9 |
| 0 bis 10 Jahre | 2 | 11,8 | 13 | 4,8 | 4 | 5,1 | 15 | 4,4 |
| <i>Arbeitsverhältnis (N = 615)</i> | | | | | | | | |
| unbefristet | 10 | 62,5 | 33 | 17,7 | 19 | 25,3 | 311 | 92,0 |
| befristet | 6 | 37,5 | 153 | 82,3 | 56 | 74,7 | 27 | 8,0 |

Tabelle A2: Ausgewählte Merkmale der Person und beruflichen Situation nach beruflicher Position

| | Leitungskraft | | Gruppenfachkraft | |
|--|---------------|---------|------------------|---------|
| | Gültige N | Prozent | Gültige N | Prozent |
| <i>Familienstand</i> (N = 692) | | | | |
| ledig | 14 | 16,1 | 352 | 58,2 |
| verheiratet | 65 | 74,7 | 221 | 36,5 |
| geschieden | 8 | 9,2 | 30 | 5,0 |
| verwitwet | 0 | 0,0 | 2 | 0,3 |
| <i>Höchster pädagogischer Abschluss</i> (N = 695) | | | | |
| Kinderpflegerin/Sozialassistentin | 1 | 1,1 | 43 | 7,1 |
| Erzieherin | 64 | 72,7 | 517 | 85,2 |
| Heilerzieherin/-pädagogin | 4 | 4,5 | 11 | 1,8 |
| Akademischer Abschluss | 12 | 13,6 | 16 | 2,6 |
| Sonstiges | 7 | 8,0 | 20 | 3,3 |
| <i>Träger der Kindertageseinrichtung</i> (N = 695) | | | | |
| katholisch | 12 | 13,6 | 159 | 26,2 |
| evangelisch | 24 | 27,3 | 148 | 24,4 |
| öffentlich | 31 | 35,2 | 169 | 27,8 |
| privat | 2 | 2,3 | 47 | 7,7 |
| Elterninitiative | 4 | 4,5 | 26 | 4,3 |
| Sonstiges | 15 | 17,0 | 58 | 9,6 |
| <i>Alter der zu betreuenden Kinder</i> (N = 678) | | | | |
| 0 bis 3 Jahre | 5 | 5,7 | 82 | 13,9 |
| 3 bis 6 Jahre | 26 | 29,5 | 243 | 41,2 |
| 6 bis 10 Jahre | 4 | 4,5 | 60 | 10,2 |
| 0 bis 6 Jahre | 43 | 48,9 | 159 | 26,9 |
| 3 bis 10 Jahre | 5 | 5,7 | 19 | 3,2 |
| 0 bis 10 Jahre | 5 | 5,7 | 27 | 4,6 |
| <i>Arbeitsverhältnis</i> (N = 607) | | | | |
| unbefristet | 83 | 96,5 | 286 | 54,9 |
| befristet | 3 | 3,5 | 235 | 45,1 |

2.2 Organisationsbezogene Risiko- und Schutzfaktoren

2.2.1 Soziale Unterstützung durch Vorgesetzte

Tabelle A3: Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Vorgesetzte getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachschulabsolventinnen

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | |
|--|-----------------------------------|--------------|---------------------|---------|--------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z |
| Soziale Unterstützung durch Vorgesetzte | Studentinnen der Frühpädagogik | 12 | 81,83 | | |
| | Fachschulabsolventinnen | 241 | 129,25 | | |
| | Gesamt | 253 | | 904.000 | -2.215 |

Tabelle A4: Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Vorgesetzte getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | |
|--|--|--------------|---------------------|---------|--------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z |
| Soziale Unterstützung durch Vorgesetzte | Studentinnen der Frühpädagogik | 12 | 27,50 | | |
| | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 72 | 45,00 | | |
| | Gesamt | 84 | | 252.000 | -2.333 |

Tabelle A5: Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Vorgesetzte getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | |
|--|--|--------------|---------------------|---------|--------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z |
| Soziale Unterstützung durch Vorgesetzte | Studentinnen der Frühpädagogik | 12 | 74,58 | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 241 | 129,61 | | |
| | Gesamt | 253 | | 817.000 | -2.572 |

Tabelle A6: Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Vorgesetzte getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | |
|--|--|--------------|---------------------|----------|--------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z |
| Soziale Unterstützung durch Vorgesetzte | Fachschulabsolventinnen | 241 | 154,21 | | |
| | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 72 | 166,34 | | |
| | Gesamt | 313 | | 8003.500 | -1.010 |

Tabelle A7: Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Vorgesetzte getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-------------------|------------------------------|--------------|---------------------|-----------|--------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Soziale | Fachschulabsolventinnen | 241 | 229,99 | | | |
| Unterstützung | Fachkräfte mit mehr als acht | 241 | 253,01 | | | |
| durch | Jahren Berufserfahrung | | | | | |
| Vorgesetzte | Gesamt | 482 | | 26267.500 | -1.834 | .067 |

Tabelle A8: Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Vorgesetzte getrennt für die Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-------------------|------------------------------|--------------|---------------------|----------|-------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Soziale | Fachkräfte mit bis zu zwei | 72 | 154,50 | | | |
| Unterstützung | Jahren Berufserfahrung | | | | | |
| durch | Fachkräfte mit mehr als acht | 241 | 157,75 | | | |
| Vorgesetzte | Jahren Berufserfahrung | | | | | |
| | Gesamt | 313 | | 8496.000 | -.271 | .787 |

2.2.2 Soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen

Tabelle A9: Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachschulabsolventinnen

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-------------------|-------------------------|--------------|---------------------|----------|-------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Soziale | Studentinnen der | 17 | 182,41 | | | |
| Unterstützung | Frühpädagogik | | | | | |
| durch Arbeits- | Fachschulabsolventinnen | 335 | 176,20 | | | |
| kolleginnen | | | | | | |
| | Gesamt | 352 | | 2727.000 | -.251 | .802 |

Tabelle A10: Die wahrgenommene Soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-------------------|----------------------------|--------------|---------------------|---------|-------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Soziale | Studentinnen der | 17 | 44,74 | | | |
| Unterstützung | Frühpädagogik | | | | | |
| durch Arbeits- | Fachkräfte mit bis zu zwei | 78 | 48,71 | | | |
| kolleginnen | Jahren Berufserfahrung | | | | | |
| | Gesamt | 95 | | 607.500 | -.551 | .582 |

Tabelle A11: Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | |
|--|---|-----------|---------------------|----------|--------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z |
| Soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen | Studentinnen der Frühpädagogik | 17 | 205,18 | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 327 | 170,80 | | |
| | Gesamt | 344 | | 2224.000 | -1.413 |

Tabelle A12: Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | |
|--|---|-----------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z |
| Soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen | Fachschulabsolventinnen | 335 | 203,55 | | |
| | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 78 | 221,83 | | |
| | Gesamt | 413 | | 11908.000 | -1.245 |

Tabelle A13: Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | |
|--|---|-----------|---------------------|-----------|--------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z |
| Soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen | Fachschulabsolventinnen | 335 | 355,43 | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 327 | 306,98 | | |
| | Gesamt | 662 | | 46755.000 | -3.319 |

Tabelle A14: Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch die Arbeitskolleginnen getrennt für die Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | |
|--|---|-----------|---------------------|----------|--------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z |
| Soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 78 | 240,85 | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 327 | 193,97 | | |
| | Gesamt | 405 | | 9801.000 | -3.226 |

2.3 Personbezogene Risiko- und Schutzfaktoren

2.3.1 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Tabelle A15: Die wahrgenommene allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachschulabsolventinnen

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-------------------|-------------------------|--------------|---------------------|----------|-------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Allgemeine | Studentinnen der | 18 | 163,50 | | | |
| Selbst- | Frühpädagogik | | | | | |
| wirksamkeits- | Fachschulabsolventinnen | 339 | 179,82 | | | |
| erwartung | Gesamt | 357 | | 2772.000 | -.661 | .509 |

Tabelle A16: Die wahrgenommene allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-------------------|----------------------------|--------------|---------------------|---------|-------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Allgemeine | Studentinnen der Frühpäda- | 18 | 45,22 | | | |
| Selbst- | gogik | | | | | |
| wirksamkeits- | Fachkräfte mit bis zu zwei | 72 | 45,57 | | | |
| erwartung | Jahren Berufserfahrung | | | | | |
| | Gesamt | 90 | | 643.000 | -.051 | .959 |

Tabelle A17: Die wahrgenommene allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-------------------|------------------------------|--------------|---------------------|----------|-------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Allgemeine | Studentinnen der | 18 | 176,72 | | | |
| Selbst- | Frühpädagogik | | | | | |
| wirksamkeits- | Fachkräfte mit mehr als acht | 312 | 164,85 | | | |
| erwartung | Jahren Berufserfahrung | | | | | |
| | Gesamt | 330 | | 2606.000 | -.524 | .600 |

Tabelle A18: Die wahrgenommene allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-------------------|----------------------------|--------------|---------------------|-----------|--------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Allgemeine | Fachschulabsolventinnen | 339 | 208,74 | | | |
| Selbst- | Fachkräfte mit bis zu zwei | 72 | 193,10 | | | |
| wirksamkeits- | Jahren Berufserfahrung | | | | | |
| erwartung | Gesamt | 411 | | 11275.500 | -1.023 | .306 |

Tabelle A19: Die wahrgenommene allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | |
|---------------------------------------|--|--------------|---------------------|-----------|-------------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z |
| Allgemeine | Fachschulabsolventinnen | 339 | 352,66 | | |
| Selbst- wirksamkeits- erwartung | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 312 | 297,04 | | |
| | Gesamt | 651 | | 43847.500 | -3.823 .000 |

Tabelle A20: Die wahrgenommene allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung getrennt für die Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | |
|---------------------------------------|--|--------------|---------------------|-----------|-------------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z |
| Allgemeine | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 72 | 204,83 | | |
| Selbst- wirksamkeits- erwartung | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 312 | 189,66 | | |
| | Gesamt | 384 | | 10344.500 | -1.063 .288 |

2.4 Negative Beanspruchungsfolgen

2.4.1 Erholungsunfähigkeit

Tabelle A21: Die wahrgenommene Erholungsunfähigkeit getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachschulabsolventinnen

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | |
|---------------------------|-----------------------------------|--------------|---------------------|----------|-------------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z |
| Erholungs- unfähigkeit | Studentinnen der Frühpädagogik | 18 | 253,83 | | |
| | Fachschulabsolventinnen | 361 | 186,82 | | |
| | Gesamt | 379 | | 2100.000 | -2.541 .011 |

Tabelle A22: Die wahrgenommene Erholungsunfähigkeit getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | |
|---------------------------|--|--------------|---------------------|---------|-------------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z |
| Erholungs- unfähigkeit | Studentinnen der Frühpädagogik | 18 | 58,53 | | |
| | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 76 | 44,89 | | |
| | Gesamt | 94 | | 485.500 | -1.916 .055 |

Tabelle A23: Die wahrgenommene Erholungsunfähigkeit getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Mann-Whitney-U-Test | | | | |
|----------------------|---|---------------------|----------------|----------|-------|------|
| | | Gültige N | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Erholungsunfähigkeit | Studentinnen der Frühpädagogik | 18 | 161,69 | | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 331 | 175,72 | | | |
| | Gesamt | 349 | | 2739.500 | -.576 | .565 |

Tabelle A24: Die wahrgenommene Erholungsunfähigkeit getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Mann-Whitney-U-Test | | | | |
|----------------------|---|---------------------|----------------|-----------|-------|------|
| | | Gültige N | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Erholungsunfähigkeit | Fachschulabsolventinnen | 361 | 217,47 | | | |
| | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 76 | 226,28 | | | |
| | Gesamt | 437 | | 13165.000 | -.554 | .579 |

Tabelle A25: Die wahrgenommene Erholungsunfähigkeit getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Mann-Whitney-U-Test | | | | |
|----------------------|---|---------------------|----------------|-----------|--------|------|
| | | Gültige N | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Erholungsunfähigkeit | Fachschulabsolventinnen | 361 | 277,31 | | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 331 | 421,96 | | | |
| | Gesamt | 692 | | 34769.000 | -9.529 | .000 |

Tabelle A26: Die wahrgenommene Erholungsunfähigkeit getrennt für die Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Mann-Whitney-U-Test | | | | |
|----------------------|---|---------------------|----------------|----------|--------|------|
| | | Gültige N | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Erholungsunfähigkeit | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 76 | 142,41 | | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 331 | 218,14 | | | |
| | Gesamt | 407 | | 7897.500 | -5.073 | .000 |

2.4.2 Burnout

Tabelle A27: Die wahrgenommene Burnout-Gefährdung getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachschulabsolventinnen

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-------------------|--------------------------------|-----------|---------------------|----------|-------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Burnout | Studentinnen der Frühpädagogik | 17 | 205,74 | | | |
| | Fachschulabsolventinnen | 346 | 180,83 | | | |
| | Gesamt | 363 | | 2537.500 | -.956 | .339 |

Tabelle A28: Die wahrgenommene Burnout-Gefährdung getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-------------------|---|-----------|---------------------|---------|--------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Burnout | Studentinnen der Frühpädagogik | 17 | 53,50 | | | |
| | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 75 | 44,91 | | | |
| | Gesamt | 92 | | 518.500 | -1.198 | .231 |

Tabelle A29: Die wahrgenommene Burnout-Gefährdung getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-------------------|---|-----------|---------------------|----------|--------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Burnout | Studentinnen der Frühpädagogik | 17 | 119,18 | | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 322 | 172,68 | | | |
| | Gesamt | 339 | | 1873.000 | -2.195 | .028 |

Tabelle A30: Die wahrgenommene Burnout-Gefährdung getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-------------------|---|-----------|---------------------|-----------|-------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Burnout | Fachschulabsolventinnen | 346 | 213,40 | | | |
| | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 75 | 199,93 | | | |
| | Gesamt | 421 | | 12145.000 | -.869 | .385 |

Tabelle A31: Die wahrgenommene Burnout-Gefährdung getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Mann-Whitney-U-Test | | | | |
|-------------------|---|---------------------|----------------|-----------|--------|------|
| | | Gültige N | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Burnout | Fachschulabsolventinnen | 346 | 263,14 | | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 322 | 411,18 | | | |
| | Gesamt | 668 | | 31014.000 | -9.911 | .000 |

Tabelle A32: Die wahrgenommene Burnout-Gefährdung getrennt für die Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Mann-Whitney-U-Test | | | | |
|-------------------|---|---------------------|----------------|----------|--------|------|
| | | Gültige N | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Burnout | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 75 | 122,07 | | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 322 | 216,92 | | | |
| | Gesamt | 397 | | 6305.500 | -6.449 | .000 |

2.4.3 Emotionale Erschöpfung

Tabelle A33: Die wahrgenommene emotionale Erschöpfung getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachschulabsolventinnen

| Erfahrungsgruppen | | Mann-Whitney-U-Test | | | | |
|------------------------|--------------------------------|---------------------|----------------|----------|--------|------|
| | | Gültige N | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Emotionale Erschöpfung | Studentinnen der Frühpädagogik | 18 | 217,58 | | | |
| | Fachschulabsolventinnen | 363 | 189,68 | | | |
| | Gesamt | 381 | | 2788.500 | -1.050 | .294 |

Tabelle A34: Die wahrgenommene emotionale Erschöpfung getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Mann-Whitney-U-Test | | | | |
|------------------------|---|---------------------|----------------|---------|--------|------|
| | | Gültige N | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Emotionale Erschöpfung | Studentinnen der Frühpädagogik | 18 | 54,86 | | | |
| | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 76 | 45,76 | | | |
| | Gesamt | 94 | | 551.500 | -1.276 | .202 |

Tabelle A35: Die wahrgenommene emotionale Erschöpfung getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | |
|---------------------------|--|--------------|---------------------|----------|--------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z |
| Emotionale Erschöpfung | Studentinnen der Frühpädagogik | 18 | 114,00 | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 327 | 176,25 | | |
| | Gesamt | 345 | | 1881.000 | -2.580 |

Tabelle A36: Die wahrgenommene emotionale Erschöpfung getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | |
|---------------------------|--|--------------|---------------------|-----------|-------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z |
| Emotionale Erschöpfung | Fachschulabsolventinnen | 363 | 222,28 | | |
| | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 76 | 209,13 | | |
| | Gesamt | 439 | | 12968.000 | -.822 |

Tabelle A37: Die wahrgenommene emotionale Erschöpfung getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | |
|---------------------------|--|--------------|---------------------|-----------|---------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z |
| Emotionale Erschöpfung | Fachschulabsolventinnen | 363 | 264,09 | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 327 | 435,88 | | |
| | Gesamt | 690 | | 29797.000 | -11.310 |

Tabelle A38: Die wahrgenommene emotionale Erschöpfung getrennt für die Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | |
|---------------------------|--|--------------|---------------------|----------|--------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z |
| Emotionale Erschöpfung | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 76 | 114,61 | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 327 | 222,31 | | |
| | Gesamt | 403 | | 5784.500 | -7.265 |

2.4.4 Depersonalisation

Tabelle A39: Die wahrgenommene Depersonalisation getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachschulabsolventinnen

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|------------------------|-----------------------------------|--------------|---------------------|----------|-------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Depersonali- sation | Studentinnen der Frühpädagogik | 17 | 176,24 | | | |
| | Fachschulabsolventinnen | 357 | 188,04 | | | |
| | Gesamt | 374 | | 2843.000 | -.443 | .658 |

Tabelle A40: Die wahrgenommene Depersonalisation getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|------------------------|--|--------------|---------------------|---------|-------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Depersonali- sation | Studentinnen der Frühpädagogik | 17 | 48,82 | | | |
| | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 78 | 47,82 | | | |
| | Gesamt | 95 | | 649.000 | -.137 | .891 |

Tabelle A41: Die wahrgenommene Depersonalisation getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|------------------------|--|--------------|---------------------|----------|--------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Depersonali- sation | Studentinnen der Frühpädagogik | 17 | 149,03 | | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 334 | 177,37 | | | |
| | Gesamt | 351 | | 2380.500 | -1.131 | .258 |

Tabelle A42: Die wahrgenommene Depersonalisation getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|------------------------|--|--------------|---------------------|-----------|--------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Depersonali- sation | Fachschulabsolventinnen | 357 | 221,65 | | | |
| | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 78 | 201,31 | | | |
| | Gesamt | 435 | | 12621.000 | -1.305 | .192 |

Tabelle A43: Die wahrgenommene Depersonalisation getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|------------------------|--|--------------|---------------------|-----------|--------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Depersonali- sation | Fachschulabsolventinnen | 357 | 329,24 | | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 334 | 363,91 | | | |
| | Gesamt | 691 | | 53635.500 | -2.298 | .022 |

Tabelle A44: Die wahrgenommene Depersonalisation getrennt für die Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|------------------------|--|--------------|---------------------|-----------|--------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Depersonali- sation | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 78 | 175,34 | | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 334 | 213,78 | | | |
| | Gesamt | 412 | | 10595.500 | -2.584 | .010 |

2.5 Positive Beanspruchungsfolgen

2.5.1 Psychisches Wohlbefinden

Tabelle A45: Das wahrgenommene psychische Wohlbefinden getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachschulabsolventinnen

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|--------------|---------------------|----------|--------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Psychisches Wohlbefinden | Studentinnen der Frühpädagogik | 19 | 158,76 | | | |
| | Fachschulabsolventinnen | 372 | 197,90 | | | |
| | Gesamt | 391 | | 2826.500 | -1.476 | .140 |

Tabelle A46: Das wahrgenommene psychische Wohlbefinden getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|-----------------------------|--|--------------|---------------------|---------|--------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Psychisches Wohlbefinden | Studentinnen der Frühpädagogik | 19 | 42,97 | | | |
| | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 78 | 50,47 | | | |
| | Gesamt | 97 | | 626.500 | -1.044 | .296 |

Tabelle A47: Das wahrgenommene psychische Wohlbefinden getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit mehr als 8 Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Mann-Whitney-U-Test | | | | |
|--------------------------|---|---------------------|----------------|----------|-------|------|
| | | Gültige N | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Psychisches Wohlbefinden | Studentinnen der Frühpädagogik | 19 | 187,05 | | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 325 | 171,65 | | | |
| | Gesamt | 344 | | 2811.000 | -.658 | .511 |

Tabelle A48: Das wahrgenommene psychische Wohlbefinden getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Mann-Whitney-U-Test | | | | |
|--------------------------|---|---------------------|----------------|-----------|-------|------|
| | | Gültige N | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Psychisches Wohlbefinden | Fachschulabsolventinnen | 372 | 227,24 | | | |
| | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 78 | 217,21 | | | |
| | Gesamt | 450 | | 13861.000 | -.621 | .534 |

Tabelle A49: Das wahrgenommene psychische Wohlbefinden getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Mann-Whitney-U-Test | | | | |
|--------------------------|---|---------------------|----------------|-----------|--------|-------|
| | | Gültige N | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Psychisches Wohlbefinden | Fachschulabsolventinnen | 372 | 393,05 | | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 325 | 298,58 | | | |
| | Gesamt | 697 | | 44062.500 | -6.193 | ..000 |

Tabelle A50: Das wahrgenommene psychische Wohlbefinden getrennt für die Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Mann-Whitney-U-Test | | | | |
|--------------------------|---|---------------------|----------------|----------|--------|------|
| | | Gültige N | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Psychisches Wohlbefinden | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 78 | 239,67 | | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 325 | 192,96 | | | |
| | Gesamt | 403 | | 9736.500 | -3.187 | .001 |

2.5.2 Arbeitszufriedenheit

Tabelle A51: Die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachschulabsolventinnen

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|---------------------------|-----------------------------------|--------------|---------------------|---------|--------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Arbeits- zufriedenheit | Studentinnen der Frühpädagogik | 15 | 74,07 | | | |
| | Fachschulabsolventinnen | 200 | 110,55 | | | |
| | Gesamt | 215 | | 991.000 | -2.196 | .028 |

Tabelle A52: Die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|---------------------------|--|--------------|---------------------|---------|--------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Arbeits- zufriedenheit | Studentinnen der Frühpädagogik | 15 | 29,33 | | | |
| | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 63 | 41,92 | | | |
| | Gesamt | 78 | | 320.000 | -1.936 | .053 |

Tabelle A53: Die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|---------------------------|--|--------------|---------------------|----------|-------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Arbeits- zufriedenheit | Studentinnen der Frühpädagogik | 15 | 127,20 | | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 274 | 145,97 | | | |
| | Gesamt | 289 | | 1788.000 | -.849 | .396 |

Tabelle A54: Die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mann-Whitney-U-Test | | | |
|---------------------------|--|--------------|---------------------|----------|-------|------|
| | | | Mittlerer Rang | U | z | p |
| Arbeits- zufriedenheit | Fachschulabsolventinnen | 200 | 130,93 | | | |
| | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 63 | 135,40 | | | |
| | Gesamt | 263 | | 6086.000 | -.407 | .684 |

Tabelle A55: Die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mittlerer Rang | Mann-Whitney-U-Test | | |
|---------------------------|--|--------------|-------------------|---------------------|--------|------|
| | | | | U | z | p |
| Arbeits- zufriedenheit | Fachschulabsolventinnen | 200 | 271,05 | | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 274 | 213,01 | | | |
| | Gesamt | 474 | | 20691.000 | -4.564 | .000 |

Tabelle A56: Die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit getrennt für die Fachkräfte mit bis zu 2 Jahren Berufserfahrung und Fachkräfte mit mehr als 8 Jahren Berufserfahrung

| Erfahrungsgruppen | | Gültige N | Mittlerer Rang | Mann-Whitney-U-Test | | |
|---------------------------|--|--------------|-------------------|---------------------|--------|------|
| | | | | U | z | p |
| Arbeits- zufriedenheit | Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 63 | 202,01 | | | |
| | Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 274 | 161,41 | | | |
| | Gesamt | 337 | | 6551.500 | -2.987 | .003 |

Tabelle A57: Faktorenanalyse für die Items der Arbeitszufriedenheit, Rotierte Komponentenmatrix

| | | Rotierte Komponentenmatrix ^a | | | |
|------|---|---|-------|-------|-------|
| | | Faktor | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| B1. | Ich bin mit der gegenseitigen Unterstützung und Kooperation im Team ... | ,821 | ,126 | ,079 | ,030 |
| B3. | Ich bin mit dem Umgang mit Konflikten im Team... | ,774 | ,038 | ,041 | ,126 |
| B2. | Ich bin mit dem fachlichen Austausch mit meinen Kolleginnen in der Kita ... | ,746 | ,221 | ,103 | -,018 |
| B15. | Ich bin mit meinem Handlungs- und Entscheidungsspielraum in der Kita... | ,426 | ,383 | ,262 | ,188 |
| B11. | Ich bin mit der selbstständigen Gestaltung meiner Arbeit ... | ,043 | ,721 | ,200 | ,059 |
| B10. | Ich bin mit meiner geleisteten Arbeit in der Kita ... | ,173 | ,703 | -,056 | ,092 |
| B12. | Ich bin mit der mir übertragenen Verantwortung in der Kita ... | ,291 | ,682 | ,170 | ,060 |
| B7. | Ich bin mit der Anerkennung und dem mir entgegengebrachten Respekt für meine Arbeit durch die Eltern... | ,026 | ,488 | ,106 | ,024 |
| B14. | Ich bin mit den Möglichkeiten, mein Wissen und meine Fähigkeiten in der Kitapraxis einzusetzen, ... | ,402 | ,430 | ,154 | ,162 |
| B13. | Ich bin mit der Menge der mir zugewiesenen Arbeitsaufgaben (z.B. Elternarbeit, Dokumentation) ... | ,356 | ,395 | ,003 | ,334 |
| B18. | Ich bin mit der zur Verfügung gestellten Zeit für Weiterbildungen ... | ,057 | ,122 | ,841 | ,081 |
| B17. | Ich bin mit der finanziellen Unterstützung des Trägers bei Weiterbildungsvorhaben ... | ,022 | ,073 | ,837 | ,105 |
| B19. | Ich bin mit der Mitbestimmung bei der Auswahl von Weiterbildungsveranstaltungen ... | ,142 | ,141 | ,726 | ,007 |
| B16. | Ich bin mit der Möglichkeit, mich beruflich entfalten und (weiter-)entwickeln zu können ... | ,361 | ,247 | ,451 | ,243 |
| B21. | Ich bin mit der Fachberatung als Ansprechpartnerin bei Fragen und Weiterbildungsvorhaben ... | ,120 | -,058 | ,227 | ,776 |
| B5. | Ich bin mit der Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften, wie z.B. Heilpädagoginnen, Jugendamt, Sprachpädagoginnen, ... | ,037 | ,269 | ,003 | ,749 |

Anmerkungen: Extraktionsmethode: Analyse der Hauptkomponente. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. a. Rotation konvergierte in 5 Iterationen.

3. Anhang 3: Antwortzitate aus der kommunikativen Validierung (Studie 2a)

3.1 Antwortzitate: Negative Beanspruchungsfolgen

Antwortzitate: Reaktionen auf die Forschungsergebnisse

Vertreter der Träger Herr Eifel 4 – 4: Was mich persönlich überrascht und auch erfreut, ist, dass die [befragten frühpädagogischen Fachkräfte] selber auch ein relativ geringes Burnout-Risiko sehen.

Vertreterin der Fachberatung Frau Taunus 9 – 9: Deswegen war ich ein bisschen erstaunt, dass das [das Forschungsergebnis zu Burnout] so positiv ausgefallen ist.

Vertreter des Kita-Dachverbandes Herr Hunsrück 24 – 24: Ja, mich hat das [Forschungsergebnis] ein bisschen erstaunt.

Antwortzitate: Abgleich der Forschungsergebnisse mit Praxiserfahrungen

Vertreter der Träger Herr Eifel 4 – 4: (...) weil ich eigentlich schon mitbekomme, dass, wenn man den Bereich so betrachtet, der Druck auf einer Erzieherin immer größer wird. Einerseits von den Eltern, aber andererseits auch von Politik und Umfeld, von Leitung, was man alles leisten muss und so weiter. Und dementsprechend bin ich dahingehend schon mal erfreut, positiv überrascht und hoffe, dass sich das auch so widerspiegelt, dass da ein relativ geringes Burnout-Risiko herrscht.

Vertreterin der Fachberatung Frau Taunus 9 – 9: Und zu dem Erschöpfungsthema: Das deckt sich auch nicht so ganz mit meiner Wahrnehmung aus der Praxis. Wir erleben ja auch schon einen hohen Krankenstand in den Kitas. Wobei ich glaube, es ist ja auch nicht immer so definiert als Burnout. Also, vielleicht sind ja auch andere Krankheitsbilder erstmal auch vorrangig, wo ich dann denke, ja, vielleicht könnte das auch etwas damit zu tun haben, dass Erzieherinnen überlastet sind oder auch körperliche, also Rückenbeschwerden und so weiter, die ich dann auch unter Erschöpfung schon stellen würde, Erzieherinnen vielleicht selber nicht so sehen.

Vertreterin der Fachschule Frau Rhön 17 – 17: Ich sehe die jungen Leute [Fachschulabsolventinnen], die sich jetzt auf den Weg machen und da wird ja keiner sagen: „Nee“. Von daher, diese braune Säule [im Diagramm], die wenigen, die in ihrer Selbsteinschätzung jetzt schon sagen würden: „Das ist ja alles so schwer.“, die hätten wir ja schon im Laufe des Jahres davon wegberaten. Die sind schon gar nicht mehr da, die, die wir letztes Jahr bei unserer Umfrage gehabt haben. Und ich denke mal, dass das in anderen Schulen auch so war. Die [Fachschulabsolventinnen] gehen ja voller Interesse in dieses Leben [Berufsleben] rein und wenn ich mich dann schon so wahrnehme und sage, ich ja, dann kann ich es ja gleich bleiben lassen.

Erklärungen für die Forschungsergebnisse

Antwortzitate: Teilnahmebedingungen

Vertreterin der Fachberatung Frau Taunus 11 – 13: Vielleicht sind die, die behandlungsbedürftig sind, auch schon gar nicht mehr im Dienst zurzeit und konnten gar nicht an der Studie teilnehmen, kann sein. *Frau Schneewind:* Ja, ich habe auch gerade darüber nachgedacht. Vielleicht sind es die, denen es schlecht geht, auch gar nicht mehr in der Lage, noch einen Fragebogen auszufüllen. Die haben dann einfach gesagt, das nicht auch noch. Ja, das höre ich auch oft, ja nicht noch mehr.

Vertreterin der Fachschule Frau Rhön 20 – 20: Wenn mir das alles zu viel wird, mache ich dann doch nicht noch einen Fragebogen. Dann sage ich: „Mein Gott, lass mich in Frieden.“

Vertreterin der Wissenschaft Frau Böhmer 18 – 18: Oder ich [gemeint ist die Kita-Mitarbeiterin] fülle so einen Fragebogen gar nicht erst aus, weil ich nicht richtig bin im Beruf. Was soll ich denn dazu sagen?

Antwortzitate: Leidenschaft

Vertreter der Träger Herr Eifel 4 – 4: Ja, woran das [Forschungsergebnis] begründet ist? Sie haben ja davon gesprochen, dass die Erzieherinnen belastbar zu sein scheinen, dass man ja auch vielleicht den Beruf wählt, weil man sich durchaus dazu befähigt fühlt, mit diesen schwierigen Kindern und Situationen umzugehen. (...) Und es deckt sich dann auch dahingehend mit meinen Erfahrungen.

Vertreter des Kita-Dachverbandes Herr Hunsrück 24 – 26: Weil, als Grundlage für dieses Ergebnis sehe ich das schon so, dass, wer dieses Berufsfeld erwählt, hat auch etwas mit einer Kunstfertigkeit, mit einem Talent zu tun, was diese Menschen haben. Das heißt, sozial kompetent zu sein, auf soziale Sachen sich einzuschließen, sich mit Menschen auseinandersetzen zu können. (...) Und gleichzeitig beinhaltet das aber auch diese Leidenschaft.

54 – 54: Dadurch, dass ich ja im Dachverband tätig bin, sehe ich folgendes. Wir haben ganz oft bei politischen Aktionen Kolleginnen dort sitzen, die gute Arbeit machen, die von Stundenkürzungen betroffen waren und die dann aber sagten: „Warum soll ich das jetzt machen? So böse sind die ja jetzt nicht. Die werden mir ja jetzt nicht die Stunden streichen.“ Wo ich dann sagte: „Es geht hier nicht um böse oder nicht.“ Was uns vielfach fehlt, ist die Fähigkeit, vom sozialen auf das wirtschaftliche Denken umzuspringen. Denn der, der wirtschaftlich denkt, der denkt nicht böse, der denkt effektiv. Das sind zwei vollkommen sich nicht verstehende Bereiche, wo dann viele, gerade auch die jüngeren Kolleginnen denken: „Ja, aber das wird ja so nicht kommen, wir machen doch alles gut.“

Vertreterin der Kita-Leitung Frau Spessart 34 – 34: Und es ist tatsächlich so, wenn man das ganze reflektiert, die [frühpädagogischen Fachkräfte] sind ja auch wirklich so. Ja, wir können ja viel vertragen und ertragen und sind immer noch motiviert dabei und das [Forschungsergebnis] ist genau das, was dabei rauskommt.

Vertreter der Politik Herr Osterzgebirge 17 – 17: Und dass Erzieherinnen häufig nicht das Gefühl haben, ich mache meine Arbeit für Geld, sondern ich mache meine Arbeit, um Gutes zu tun und das verhindert dann auch eine kritische Auseinandersetzung mit den schlechten Rahmenbedingungen.

Antwortzitate: Emotionale Dankbarkeit der Kinder

Vertreterin der Kita-Leitung Frau Spessart 36 – 36: (...) das [den Beruf] haben wir gewählt und das machen wir gern und bekommen viel zurück an emotionaler Dankbarkeit von den Kindern und ich glaube, das ist auch das, was uns immer weitermotiviert und am Leben hält.

Antwortzitate: Diskrepanz zwischen dem Positiven des Berufes und den Strukturen

Vertreter des Kita-Dachverbandes Herr Hunsrück 24 – 26: Die anderen Problematiken, die dann dazukommen, sind aber von außen gesetzt und werden immer mehr und werden immer höher und ich stehe da aber auch unter einem Druck, dass ich bestimmte Dinge, nicht kann. Die habe ich nicht gelernt, sind mir weder an Ressourcen noch an Möglichkeiten gegeben, muss ich entweder outsourcen oder ich muss sie irgendwie hinmachen. (...) *Moderator: Darf ich Sie fragen, was wäre ein Beispiel?* Personalmanagement, Stundenverwaltung. Wir bei uns haben auch noch Trä-

geraufgaben, Verhandlungen mit dem Land, Verhandlungen mit der Stadt, Finanzsachen, die ich besorgen muss, Fortbildungsorganisation von Ansprechen der Einzelperson bis Organisation der Räumlichkeiten, Gegebenheiten, Zeit und Materialien. Ich habe aber nur vierunddreißig Stunden, die ich eigentlich bis auf meine Vorbereitungszeit am Kind arbeite und dann kommt Elternarbeit, Elternabende, alle möglichen Feste, Fortbildungen, Vorbereitungen, das kommt ja alles obendrauf.

32 – 32: Ich kann da [aus dem Beruf] unheimlich viel Positives rausziehen. Es erfreut mich. Es bereichert mich. Ich habe tolle Gespräche. Ich kann sehen, wie sich Kinder entwickeln und das ist das alles, was ich klar positiv sehe und als ich den Fragebogen [der Hauptstudie] für mich beantwortet habe, merkte ich auch, dass automatisch mein Fokus dahin ging und es aber in einer Diskrepanz zu meinem Inneren steht, eigentlich ist doch auch ziemlich viel [die Rahmenbedingungen] nicht gut.

Vertreterin der Kita-Leitung Frau Spessart 34 – 34: Wenn ich diesen Bogen [Fragebogen der Hauptstudie] auch für mich noch mal vor Augen habe, ist es tatsächlich so. Ja, deswegen habe ich diesen Beruf gewählt. Ja, ich werde nicht entsprechend bezahlt und das werde ich dann auch gefragt: „Warum machst du das?“ Ja, weil ich das toll finde. Mein Beruf ist toll. Wie der Herr Hunsrück das gerade geschildert hat, die äußeren Rahmenbedingungen, die machen es eben schwer. Aber mein Beruf ist toll und das, was ich mache, ist toll und deswegen fühle ich mich toll.

Antwortzitate: Diskrepanz zwischen Anforderungen und Wertschätzung

Vertreter des Trägers Herr Osterzgebirge 15 – 15: Sie sehen aber im gesellschaftlichen Kontext, dass die Aufgabe, die heute an sie gestellt wird und die Wertschätzung von außen eine Diskrepanz darstellt. Und unter der Diskrepanz leiden Erzieherinnen und Erzieher zunehmend.

Vertreterin der Kita-Leitung Frau Spessart 36 – 36: Anerkennung, das ist auch so ein großer Punkt, der auch immer wieder in verschiedenen Anforderungen mitspielt. Von mir wird noch mehr verlangt, aber wird denn das anerkannt, was ich mache? Es wird nicht honoriert.

68 – 68: Wir setzen ja als Erzieherinnen die Basis, damit die Kinder überhaupt lernen können und wenn wir unsere Arbeit nicht gut machen würden, dann könnten Lehrer gar nicht arbeiten. Wenn ich das für mich klar habe, dann ist das für Lehrer auch einfacher. Das kulturelle Ansehen ist da jedoch anders gewichtet, obwohl ich vielleicht mehr Arbeit leiste.

Antwortzitate: Politische Einflussnahme

Vertreter des Kita-Dachverbandes Herr Hunsrück 77 – 77: Was uns hier als Elterninitiative in der Stadt so stärkt, ist gar nicht mal, dass die Eltern uns so schätzen oder die Gesellschaft. Wir haben hier in der Stadt ein unheimlich großes politisches Ansehen, wenn Sachen diskutiert werden, werden die an uns weitergegeben, auch mit der Aufforderung: „Sagt was! Traut euch das! Ihr seid aktiv!“ Und das gibt einem auch unheimlich Bestärkung.

Antwortzitate: Mangelndes Kritik Äußern

Vertreterin der Fachschule Frau Rhön 17 – 17: Dieses Risiko, diese Jammerkultur, die man bei Lehrern findet, da würden ja die Daten wahrscheinlich ganz anders aussehen, könnte ich mir wenigstens vorstellen, die ist ja eigentlich nicht so verbreitet [bei den Kita-Mitarbeiterinnen], auch wenn sie objektiv belastet sind. (...) Da dann in dieser Selbsteinschätzung diese personenbezogene Belastung so zu formulieren, das glaube ich auch, dass das nicht so verbreitet ist. „Dann mache ich doch gleich lieber was anderes. Dann bin ich ja nicht richtig in dem Beruf oder ich bin noch richtig in dem Beruf und selbst deshalb werde ich mich hüten, etwas zu sagen, auch wenn ich also mich nicht so fühle.“

Vertreterin der Studierenden Frau Westerwald 42 – 44: Ich habe auch immer das Gefühl, dass das so ein bisschen in diesem, ich beziehe das mal auf den großen sozialen Bereich, dass es in

diesem Bereich verpönt ist, sich zu beschweren über Rahmenbedingungen, weil es ja nicht das ist, worum es letztendlich geht. Sondern es ist ja das, dass die Kinder, die Eltern und dass man sich ja für die einsetzen muss und man sich nicht den ganzen Tag darüber beschweren darf, dass man so viele Kinder in der Gruppe hat und so weiter oder Spülmaschine einräumen muss oder keine Krankheitsvertretung vorhanden ist. *Moderator: Warum dürfen Sie sich da nicht beschweren? Warum?* Das ist eine gute Frage. Das weiß ich ehrlich gesagt manchmal auch selber nicht. Aber ich habe das Gefühl, das ist so ein Selbstläufer, das ist so eine Gruppe Sozialer und dann sagt jeder: „Ohja, die Kinder sind so wichtig.“ Und man versucht sich so, auf das Wesentliche zu konzentrieren und dann ist das so ein Gruppeneffekt, dass keiner sich mehr traut, konstruktiv zu sagen: „So geht es nicht. Hier ist jemand seit Wochen krank und wir sitzen hier auf dem Trockenen.“

Vertreter des Kita-Dachverbandes Herr Hunsrück 46 – 46: Ich glaube, das hat was damit zu tun, dass zum einen das Klientel, mit dem wir arbeiten, langläufig als süß und nett und die sind ja so behütenswert und überspitzt mit so einem leichten Glorienschein umgeben wird. Daher wird unsere Kritik nie an dem System, sondern dann von Außenstehenden an denen, um die wir uns kümmern, aufgefasst und das fällt dann vielfach zurück. „Wenn die sich beschweren, mögen die das [die Arbeit mit dem Kind] vielleicht auch nicht. Also sind die dann auch richtig für unsere Kinder?“ Und darum geht es nicht. (...) Wie kann man das trennen? Das geht mit den Kindern gut, aber ich kann so nicht arbeiten. Das hängt aber zwangsläufig mit den Kindern, mit der Größe [der Gruppe], mit der Altersstruktur der Kinder, mit der Altersstruktur des Personals entscheidend zusammen. Es wird aber immer nur fokussiert auf „Dann mögen die die Kinder nicht.“ Also ich werde dann nur auf meine Sozialkompetenz zurückgeworfen und nicht auf meine fachliche Kompetenz, das beurteilen zu können.

Antwortzitate: Mangelnde Abgrenzung

Vertreterin der Fachberatung Frau Taunus 48 – 48: Dieses Abgrenzen der Erwartungen ist für die Erzieherinnen sehr schwer, weil sie es für die Kinder tun und dann nicht bei bestimmten Dingen zum Beispiel sagen: „Dies und das, das können wir nicht leisten, weil die Rahmenbedingungen es nicht hergeben.“ Und wenn die Kinder darunter leiden, weil es anders pädagogisch noch sinnvoller wäre, sind, glaube ich, viele Erzieherinnen noch bereit, dann zu sagen: „Ahja, eigentlich können wir das nicht, aber dann machen wir das auch noch.“ Zum Beispiel Elternabende oder das Sommerfest absagen, weil wir schon hundert Vertretungsstunden haben. Das machen Erzieherinnen nicht, weil sie denn denken: „Ach die armen Kinder, die haben dann kein Fest.“ Und die Eltern denken: „Uh, keine gute Elternarbeit.“ Ich glaube, das findet ganz wenig statt.

Vertreter des Kita-Dachverbandes Herr Hunsrück 24 – 24: Gleichzeitig wird man für sich selbst auch ein bisschen blind.

54 – 54: Ich finde, es hat auch schon etwas mit dem Alter zu tun. Wenn ich jung in den Beruf komme, habe ich es in der Regel mit Eltern zu tun, die bei weitem über meinem Altersniveau liegen und die unbewusst oder bewusst diese Elternfunktion mir gegenüber präsentieren. Die sind natürlich kompetent in Bezug auf ihre Kinder. Gleichzeitig bin ich dann aber irgendein junger Hüpfen. In der Zeit nimmt man viel mit und macht und versucht, dem nachzukommen, gerecht zu werden. So versuche ich, alle möglichst vorhandenen Erwartungen zu erfüllen. Die schwierigste Phase ist in der Zeit, wo man gleich alt ist, wo man sagt: „Also, ich habe jetzt so viel Berufserfahrung.“ Wo man fachlich so sagt: „Gut, was die Eltern sagen, gibt es aber nicht.“ (...) Nun sind die Eltern meist jünger als ich und einem wird wesentlich mehr Respekt entgegengebracht. Insgesamt die Akzeptanz ist doch so, dass der Beruf relativ niedrig eingeschätzt wird, obwohl er so wichtig ist und dadurch macht es einem als junger Kollege unheimlich schwer zu sagen: „Nein, wir machen jetzt nicht das fünfundzwanzigste Fest. Wir machen jetzt Sprachbildung.“

Antwortzitate: Bewältigungsstrategien

Vertreter der Träger Herr Eifel 4 – 4: Man kennt ja den ein oder anderen Erzieher und die sprechen dann zwar von einem stressigen Tag, sind aber abends trotzdem noch in der Lage, mit jemanden über was anderes zu sprechen, sodass die tatsächlich auch abschalten können.

Vertreter des Kita-Dachverbandes Herr Hunsrück 26 – 30: Mir geht das so, dass viele in dem Bereich sich in einem sozialen Dunstkreis bewegen. Wo auch viele in dem Bereich sind, die im Freundschaftsbereich sind, wo ich mich mit Kollegen zwischendurch treffe, wo ich ganz viel dort lassen kann, weil- jemand anderes versteht das gar nicht. Da brauche ich gar nicht erst versuchen, es zu erklären, warum wir gerade das und das als Thema haben, weil ein Außenstehender das gar nicht nachvollziehen kann. (...) *Moderator: Habe ich das jetzt richtig verstanden, dass Sie dann diese beruflichen Themen in Ihrem privaten Kreis weiter besprechen?* Ja klar. (...) Ich würde sagen, dass diese Struktur von Mensch hat mehr diese Kontakte zu Leuten, die ähnliche Problematiken haben. Das zieht sich so ein bisschen an und deswegen ist es da eher möglich. Es ist dann nicht so, dass ich mir bewusst überlege, erzähle ich es jetzt oder nicht. Ich weiß, dass ich es bei denen erzählen kann, also kann ich es auch erzählen, denn es sind ja Großteile meines Lebens.

Antwortzitate: Fehlende Möglichkeiten für den Berufswechsel im Alter

Vertreterin der Fachberatung Frau Taunus 107 – 107: Es gibt ja kaum Möglichkeiten für Erzieherinnen, aus diesem Beruf wieder auszusteigen. Ich glaube, dass gerade bei Ü-50-Kolleginnen, dass die ganz gern noch mal woanders arbeiten würden, dass da so eine Hoffnungslosigkeit ist, deswegen vielleicht auch Erschöpfungsproblematiken auftreten. Es gibt also keine Perspektiven in so einer Gruppe, wenn sie eventuell fünf und fünfzig sind, was anderes zu machen.

3.2 Antwortzitate: Positive Beanspruchungsfolgen

Antwortzitate: Reaktionen auf die Forschungsergebnisse

Vertreter der Träger Herr Alpen 21 – 21: Also grundsätzlich, die Ergebnisse sind natürlich auch meiner Ansicht nach positiv. Es freut mich, dass so viele Erzieherinnen so zufrieden sind.

Vertreterin der Fachberatung Frau Taunus 7 – 9: Ja, ich war auch erst sehr erstaunt. Ja, ich habe zunächst nachgedacht über die Zufriedenheit der Erzieherinnen und war erst ein bisschen erstaunt.

Vertreterin der Fachberatung Frau Harz 10 – 10: Ich freue mich über das Ergebnis [zur Arbeitszufriedenheit].

Vertreterin der Studierenden Frau Erzgebirge 22 – 22: Ich kann im Großen und Ganzen mich Herrn Alpen anschließen. Ich finde es [das Ergebnis zur Arbeitszufriedenheit] auch sehr positiv.

Vertreterin der Kita-Leitung Frau Schwarzwald 4 – 4: Ja, mein erstes Gefühl, finde ich toll. Die Zufriedenheit ist doch stärker vertreten, als ich vermutet hätte. Freut mich sehr für das Berufsfeld und jede einzelne Erzieherin.

Antwortzitate: Abgleich der Forschungsergebnisse mit Praxiserfahrungen

Vertreter der Träger Herr Alpen 21 – 21: Das [das positive Ergebnis und die Zufriedenheit] ist also das, was ich auch vor allem aus meinem privaten Umfeld zurückkriege, da ich auch im Freundeskreis viele Erzieherinnen habe.

Vertreterin der Fachberatung Frau Taunus 7 – 9: Weil ich oft eine andere Rückmeldung bekomme. *Moderator: Welche?* Aber ich glaube, dass schon auch viel Unzufriedenheit da ist, also mit schlechten Rahmenbedingungen, mit veränderten Anforderungen an die Erzieherinnen.

Vertreterin der Fachberatung Frau Harz 10 – 10: Es [das Ergebnis] spiegelt auch im Grundsatz auch meine Erfahrung in der Begegnung mit Erzieherinnen wider, was nicht heißt, dass die Erzieherinnen auch sehr wohl und sehr klar zum Ausdruck bringen können, in welchen Punkten sie sich Veränderungen beziehungsweise Verbesserungen vorstellen und auch einfordern. (...) Also insofern spiegelt das schon auch meine Erfahrung wider.

Vertreterin der Studierenden Frau Erzgebirge 22 – 22: Und finde, dass sich das deckt. Ist ja auch eigentlich ganz logisch. Jeder hat sich seinen Beruf selbst ausgewählt, seinen Berufsort, da, wo er arbeitet.

Vertreterin der Kita-Leitung Frau Schwarzwald 4 – 4: In meiner eigenen Einrichtung kann ich das [Ergebnis] so bestätigen. (...) Ich habe die Erfahrung gemacht, außerhalb bei Fortbildungen und Veranstaltungen ist die Zufriedenheit in Teilbereichen nicht so gegeben wie in dieser Auswertung.

Vertreter der Politik Herr Osterzgebirge 15 – 15: Das Ergebnis entspricht nicht so meiner Wahrnehmung.

Erklärungen für die Forschungsergebnisse

Antwortzitate: Teilnahmebedingungen

Vertreterin der Kita-Leitung Frau Schwarzwald 4 – 4: Denke aber auch an die Begründung und denke, dass die Erzieherinnen auf freiwilliger Basis teilgenommen haben und vermute auch einmal, dass das eben auch die engagierten Erzieherinnen waren und denke, was wäre gewesen, wenn jede Leitung die Aufgabe bekommen hätte, von allen diesen Fragebogen ausfüllen lassen zu müssen. Aus dem Grund geben die Ergebnisse für mich jetzt nicht das Gesamtbild der Erzieherinnen wieder.

Antwortzitate: Leidenschaft

Vertreterin der Kita-Leitung Frau Schwarzwald 47 – 47: An Ihre [an den Vertreter der Politik Herr Osterzgebirge] Anmerkung, als Sie sagten, Erzieherinnen sind sehr leidensfähig. Ja, stehe ich absolut dazu, zu der Aussage. Ich habe gerade von der Leiterinnenrunde erzählt, wo ich versucht habe aufzurufen, sich zu organisieren und mit den städtischen Vertretern wieder ins Gespräch zu gehen, und was schlug mir entgegen? „Boah, was meinst du denn, da erreichen wir sowie so nichts. Das kannst du doch vergessen.“ Wo ich dann gesagt habe: „Ja Leute, aber so erreichen wir dann gar nichts. Also wenn wir uns nicht eine Stimme hier verschaffen und oder Gehör verschaffen, dann werden wir ewig da bleiben, wo wir jetzt sind und ihr schimpft und schimpft, aber tut doch was!“ Und das ist so die direkte Erfahrung, die ich gemacht habe.

Vertreter der Politik Herr Osterzgebirge 15 – 15: Ich finde, das [die Arbeitszufriedenheit] ist auch ein Zeichen dafür, dass Erzieherinnen und Erzieher leidensfähig sind und dass sie sich eigentlich in ihrem sozialen Umfeld der Kollegen arrangiert haben und sehr belastbar sind und sehr viel ertragen können.

Antwortzitate: Bedeutung von Team/Kita-Leitung/Träger

Vertreterin der Studierenden Frau Erzgebirge 22 – 22: Wenn das Team funktioniert, dann funktioniert auch die Arbeit.

Vertreterin der Kita-Leitung Frau Schwarzwald 4 – 4: Bin aber absolut der Meinung, dass man immer wieder hart daran arbeiten muss, um eben den Erzieherinnen bestmögliche Voraussetzungen zu schaffen, jede einzelne zu sehen und ich glaube es ist doch sehr von Träger und Leitung abhängig, wie zufrieden jede einzelne Erzieherin sich fühlt.

Vertreter der Politik Herr Osterzgebirge 15 – 15: Also ich glaube, wenn die Teams stimmen, sind Erzieherinnen zufrieden und fühlen sich wohl. (...) Und wenn so eine Umfrage in so einer Umgebung, wenn das scheinbar keinen Ausschlag gibt, entspricht das natürlich nicht der Erhebung, sondern spricht für die Teams auf der einen Seite.

Antwortzitate: Ursprungsmotivation

Vertreter der Fachschule Herr Fichtelgebirge 25 – 25: Ok, zumindest sind aber in Bezug auf die Fachschülerinnen und Studenten, die erst zwei Jahre drin sind, ganz viele, die am Anfang ihrer Laufbahn stehen und da ist offensichtlich eine Ursprungsmotivation noch besonders stark da. Da ist noch nicht besonders viel Frust da. Das wäre zumindest für mich noch mal ein Erklärungsansatz. Interessant finde ich, dass es zwei Unterschiede gibt zwischen den unterschiedlichen Trägern, die auch nicht so gigantisch sind. Das scheint für mich auch nochmal darauf hinzudeuten, dass die Ursprungsmotivation – also: Warum tue ich das eigentlich? –, die Arbeitsbedingungen noch mal dominiert.

Antwortzitate: Verwaltungsaufgaben

Vertreter der Träger Herr Alpen 21 – 21: Nur sobald es jetzt aus der dienstlichen Sicht um Belange geht, die nicht was mit dem Beruf zu tun haben, sondern wenn es ums Verwaltungstechnische geht, sei es Statistik, Daten, Fakten und ähnliches, dann sind sie meiner Meinung nach unzufrieden oder sehr schnell genervt, weil sie das nicht als ihren vordergründigen Job ansehen, was natürlich auch stimmt, was aber auch notwendig ist und für uns gesetzlich vorgeschrieben ist.

Antwortzitate: Verständnis von Arbeitszufriedenheit

Vertreter der Träger Herr Alpen 21 – 21: Woran dieses Ergebnis begründet liegt, haben wir, denke ich, schon oft genug gehört. Da würde ich mich auch anschließen. (...) Soweit es um den reinen Erzieherinnenberuf geht, aus meiner Sicht, deckt sich das völlig. Alle, die ich kennen gelernt habe, beruflich als auch privat, machen ihren Beruf gern und gehen gern mit Menschen und Kindern um.

Vertreterin der Fachberatung Frau Taunus 9 – 9: Aber ich glaube, dass die Erzieherinnen diese Arbeitszufriedenheit anders definieren, durch die Bindung an die Kinder. Also, was bei mir in dieser Fachberatung ankommt, ist noch mal eine andere Unzufriedenheit und ich glaube, was da so sehr zufrieden wirkte, ist vielleicht auch das, was Erzieherinnen daraus ziehen. Dass sie irgendwie Kontakt zu den Kindern haben und da eben auch von den Eltern viel Wertschätzung erfahren und eben diese Bindung mit den Kindern zufrieden macht. Also da gibt es auch viel zurück, glaube ich.

Vertreterin der Fachberatung Frau Harz 10 – 10: Frauen ergreifen diesen Beruf, weil sie auch gern mit Kindern und mit Menschen arbeiten. Ich glaube, dass das eine ganz wichtige Grundlage ist, denn sie müssen ja auch einige Jahre mit dieser Ausbildung verbringen und können dann erst in den Beruf einsteigen, und dann können sie erst tun, was sie grundsätzlich gern tun. Dann glaube ich, ist das eine ganz wichtige Grundlage für all das, was auf sie zukommt.

Vertreter des Kita-Dachverbandes Herr Hunsrück 24 – 24: Ich bin mit meinem Beruf eigentlich unheimlich zufrieden, wenn ich mit dem aber das tun könnte, was ich tun wollte, weswegen ich die Ausbildung gemacht habe, mich um das Wohl der mir anvertrauten Kinder zu kümmern und damit bin ich sehr zufrieden.

Antwortzitate: Unbefriedigende Berufsperspektive

Vertreter der Fachschule Herr Fichtelgebirge 37 – 37: Nun könnte das ja nun einerseits sein, dass die unbefriedigende Berufsperspektive da [bei den Zufriedenheitsurteilen der Studierenden] eine Rolle spielt.

Vertreterin der Studierenden Frau Erzgebirge 33 – 35: Ich persönlich fühle mich überhaupt nicht unzufrieden, aber ich denke, die Unzufriedenheit liegt darin begründet, dass wir jetzt unseren BA [Bachelor Abschluss] haben, darauf eventuell noch einen Master machen können und dann hinterher aber wissen, man wird trotzdem nur als Erzieherin eingestellt werden. *Moderator: Als dritte Erzieherin im Gruppendienst. Ja, genau.*

Antwortzitate: Aktiver Widerstand der Praxis gegen Neuerungen

Vertreterin der Wissenschaft Frau Schneewind 38 – 40: Was mir deutlich geworden ist, ist, dass einige von denen [Studierenden] einfach auch die Erfahrung gemacht haben, sie kommen dann mit ganz viel neuem Wissen und das wird in der Praxis total abgeblockt. Es ist so, dass einige Kita-Leitungen zum Beispiel eigentlich gedacht haben, ja das ist ja schön, wenn jemand studiert und haben die Flyer [für den Studiengang] ausgelegt. Dann haben sich zwei Erzieherinnen gemeldet. Die haben studiert und kamen dann natürlich auch mit Inputs und Veränderungswünschen und da hat dann die Kita-Leitung irgendwann gesagt: „Hätte ich bloß diese Flyer weggeschmissen und nicht ausgelegt.“ *Moderator: Ja, das wird anstrengend dann.* Ja und was bei den Studierenden häufig aufgetreten ist, ist, dass auch Kita-Leitungen, die das vorher unterstützt haben, irgendwann gemerkt haben, die ist mir dann voraus. Etwa bei einem Viertel hat die Kita-Leitung massiv gegen dieses Studium gearbeitet und zwar ab dem Moment, wo das unbequem wurde, wo Sachen in Frage gestellt wurden.

Vertreterin der Kita-Leitung Frau Schwarzwald 42 – 42: Das [was Frau Schneewind gesagt hat] sind nicht meine Erfahrungen, aber meine Vermutung gewesen.

4. Tabellenverzeichnis des Anhangs

| | | |
|--------------|---|-----|
| Tabelle A1: | Ausgewählte Merkmale der Person und beruflichen Situation nach Erfahrungsgruppen..... | 214 |
| Tabelle A2: | Ausgewählte Merkmale der Person und beruflichen Situation nach beruflicher Position | 215 |
| Tabelle A3: | Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Vorgesetzte getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachschulabsolventinnen | 216 |
| Tabelle A4: | Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Vorgesetzte getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 216 |
| Tabelle A5: | Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Vorgesetzte getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 216 |
| Tabelle A6: | Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Vorgesetzte getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 216 |
| Tabelle A7: | Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Vorgesetzte getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 217 |
| Tabelle A8: | Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Vorgesetzte getrennt für die Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 217 |
| Tabelle A9: | Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachschulabsolventinnen | 217 |
| Tabelle A10: | Die wahrgenommene Soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 217 |
| Tabelle A11: | Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 218 |
| Tabelle A12: | Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 218 |
| Tabelle A13: | Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 218 |
| Tabelle A14: | Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch die Arbeitskolleginnen getrennt für die Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 218 |

| | |
|--|-----|
| Tabelle A15: Die wahrgenommene allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung getrennt für die Studentinnen der Fröhpädagogik und Fachschulabsolventinnen .. | 219 |
| Tabelle A16: Die wahrgenommene allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung getrennt für die Studentinnen der Fröhpädagogik und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 219 |
| Tabelle A17: Die wahrgenommene allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung getrennt für die Studentinnen der Fröhpädagogik und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 219 |
| Tabelle A18: Die wahrgenommene allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 219 |
| Tabelle A19: Die wahrgenommene allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 220 |
| Tabelle A20: Die wahrgenommene allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung getrennt für die Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 220 |
| Tabelle A21: Die wahrgenommene Erholungsunfähigkeit getrennt für die Studentinnen der Fröhpädagogik und Fachschulabsolventinnen | 220 |
| Tabelle A22: Die wahrgenommene Erholungsunfähigkeit getrennt für die Studentinnen der Fröhpädagogik und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 220 |
| Tabelle A23: Die wahrgenommene Erholungsunfähigkeit getrennt für die Studentinnen der Fröhpädagogik und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 221 |
| Tabelle A24: Die wahrgenommene Erholungsunfähigkeit getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 221 |
| Tabelle A25: Die wahrgenommene Erholungsunfähigkeit getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 221 |
| Tabelle A26: Die wahrgenommene Erholungsunfähigkeit getrennt für die Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 221 |
| Tabelle A27: Die wahrgenommene Burnout-Gefährdung getrennt für die Studentinnen der Fröhpädagogik und Fachschulabsolventinnen | 222 |
| Tabelle A28: Die wahrgenommene Burnout-Gefährdung getrennt für die Studentinnen der Fröhpädagogik und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 222 |
| Tabelle A29: Die wahrgenommene Burnout-Gefährdung getrennt für die Studentinnen der Fröhpädagogik und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 222 |

| | |
|---|-----|
| Tabelle A30: Die wahrgenommene Burnout-Gefährdung getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung..... | 222 |
| Tabelle A31: Die wahrgenommene Burnout-Gefährdung getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung..... | 223 |
| Tabelle A32: Die wahrgenommene Burnout-Gefährdung getrennt für die Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung..... | 223 |
| Tabelle A33: Die wahrgenommene emotionale Erschöpfung getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachschulabsolventinnen..... | 223 |
| Tabelle A34: Die wahrgenommene emotionale Erschöpfung getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung..... | 223 |
| Tabelle A35: Die wahrgenommene emotionale Erschöpfung getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung..... | 224 |
| Tabelle A36: Die wahrgenommene emotionale Erschöpfung getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung..... | 224 |
| Tabelle A37: Die wahrgenommene emotionale Erschöpfung getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung..... | 224 |
| Tabelle A38: Die wahrgenommene emotionale Erschöpfung getrennt für die Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung..... | 224 |
| Tabelle A39: Die wahrgenommene Depersonalisation getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachschulabsolventinnen..... | 225 |
| Tabelle A40: Die wahrgenommene Depersonalisation getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 225 |
| Tabelle A41: Die wahrgenommene Depersonalisation getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung..... | 225 |
| Tabelle A42: Die wahrgenommene Depersonalisation getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung..... | 225 |
| Tabelle A43: Die wahrgenommene Depersonalisation getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung..... | 226 |

| | |
|---|-----|
| Tabelle A44: Die wahrgenommene Depersonalisation getrennt für die Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 226 |
| Tabelle A45: Das wahrgenommene psychische Wohlbefinden getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachschulabsolventinnen | 226 |
| Tabelle A46: Das wahrgenommene psychische Wohlbefinden getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 226 |
| Tabelle A47: Das wahrgenommene psychische Wohlbefinden getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit mehr als 8 Jahren Berufserfahrung | 227 |
| Tabelle A48: Das wahrgenommene psychische Wohlbefinden getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 227 |
| Tabelle A49: Das wahrgenommene psychische Wohlbefinden getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 227 |
| Tabelle A50: Das wahrgenommene psychische Wohlbefinden getrennt für die Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 227 |
| Tabelle A51: Die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachschulabsolventinnen | 228 |
| Tabelle A52: Die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 228 |
| Tabelle A53: Die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit getrennt für die Studentinnen der Frühpädagogik und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 228 |
| Tabelle A54: Die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit bis zu zwei Jahren Berufserfahrung | 228 |
| Tabelle A55: Die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit getrennt für die Fachschulabsolventinnen und Fachkräfte mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung | 229 |
| Tabelle A56: Die wahrgenommene Arbeitszufriedenheit getrennt für die Fachkräfte mit bis zu 2 Jahren Berufserfahrung und Fachkräfte mit mehr als 8 Jahren Berufserfahrung | 229 |
| Tabelle A57: Faktorenanalyse für die Items der Arbeitszufriedenheit, Rotierte Komponentenmatrix | 230 |

5. Lebenslauf

Der Lebenslauf ist in der Online-Version aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten.

6. Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe. Andere als die angegebenen Hilfsmittel habe ich nicht verwendet. Die Arbeit ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Berlin, den 28.05.2015

Katrin Lattner