

**Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin**

Berufliche Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte.
Entwicklung eines Struktur- und Messmodells zur Erfassung beruflicher Kompetenzen
im Praxisfeld Kindertagesstätte.

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

vorgelegt von
Dipl. Sozpäd./ -arb. Marina Granzow (M.A.)

BERLIN, 2017

Erstgutachterin: Prof. Dr. Bettina Hannover, Freie Universität Berlin
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Julia Schneewind, Hochschule Osnabrück

Disputation am: 16.06.2017

Berufliche Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte

„Eine empirische Wissenschaft vermag niemanden zu lehren, was er soll,
sondern nur was er kann und – unter Umständen – was er will.“
Max Weber, 1951

Danksagung

Mein Dank gilt vorab den frühpädagogischen Fachkräften und Expertinnen im Bereich der Kitapraxis des Landes Niedersachsen. Sie leisten täglich tolle Arbeit und kämpfen immer noch mit Benachteiligungen. Bei Frau Prof. Dr. Julia Schneewind bedanke ich mich für die Unterstützung während der Projekt- und anschließenden Promotionszeit. Weiterhin möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Bettina Hannover für die Betreuung dieser Arbeit bedanken. Katrin Lattner danke ich für die letzten sechs Jahre konstruktiven Austausches. Daran anschließend gilt mein Dank der Friedrich-Ebert-Stiftung, die mich während der Promotion finanziell und immateriell gefördert hat. Ich danke des Weiteren Andreas Faatz, Britta Grave, Gerrit Hirschfeld, Michael Tiaden, und Susanne Wergowski. Besonderer Dank gilt meinen Eltern und deren Bereitschaft mich auf meinem Weg bedingungslos zu unterstützen. Bei der Fachgruppe des Studienganges Soziale Arbeit bedanke ich mich für die Geduld hinsichtlich der Fertigstellung. Den größten Dank verdient an dieser Stelle meine Familie für die Motivation und Rückendeckung zum Ende der Promotionszeit.

Vorwort

Das Promotionsvorhaben wurde in Zusammenarbeit mit dem Projekt „Kompetenz und Zufriedenheit von Frühpädagogischen Fachkräften“ an der Hochschule Osnabrück durchgeführt. Das Forschungsprojekt wurde sowohl vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur als auch durch das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) vom September 2010 bis Oktober 2012 finanziert.

Für die Evaluationsstudie wurden elf Expertinnen in Interviews und 841 frühpädagogische Fachkräfte in ganz Niedersachsen qua Fragebogen befragt. Für die Studie der kommunikativen Validierung standen Expertinnen aus Fort- und Weiterbildung sowie Fachkräfte und politische Verantwortliche zur Verfügung. So war es den Praktikerinnen dieses Berufsfeldes erstmalig möglich, selbst am Reformprozess der Frühpädagogik teilzunehmen und mit ihren Praxiserfahrungen, Bedürfnissen und Anregungen die Professionalisierungsdebatte zu gestalten.

Die Auswirkungen sich ständig erweiternder beruflicher Anforderungen auf das Kompetenzzempfinden, die psychische Gesundheit, die Fort- und Weiterbildungsmotivation sowie die Arbeitszufriedenheit von frühpädagogischen Fachkräften standen im Mittelpunkt der oben genannten Studie. Die Studie beinhaltete die Erhebung qualitativer Interviews sowie die Fragebogenstudie mit anschließender kommunikativer Validierung.

Als damalige wissenschaftliche Mitarbeiterin des Projektes wurde mir die Möglichkeit gegeben, im Rahmen des Projektes das von mir entwickelte Messmodell zur Erfassung beruflicher Kompetenzen und die entsprechenden Daten für ein Promotionsvorhaben zu verwenden. Die Daten der Studien dienten gleichzeitig zweier Promotionsvorhaben. Darunter „Arbeitsbezogene Belastungen, Stressbewältigungsstrategien, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen im Erzieherinnenberuf“ (vgl. Lattner 2015) und die hier vorliegende Forschungsarbeit. Eine Übersicht sowie die Darstellung der Datennutzung gibt Abbildung 1.

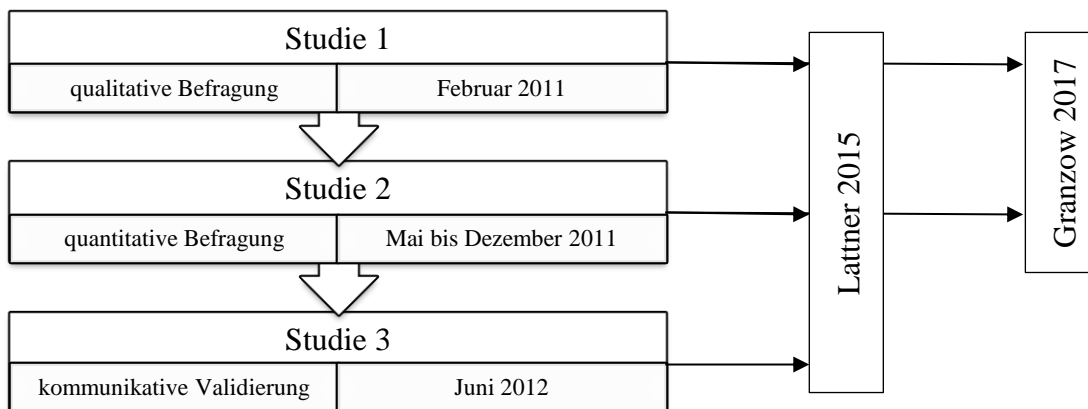


Abbildung 1. Übersicht der Studien im Forschungsprojekt „Kompetenz und Zufriedenheit von frühpädagogischen Fachkräften“.

Die detailliertere Beschreibung des oben genannten Forschungsprojektes und die Ergebnisse der Studien finden sich bei Schneewind, Böhmer, Granzow & Lattner, 2012.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im gesamten Dokument die weibliche Sprachform für personenbezogene Bezeichnungen geführt. Dies gilt vor allem wegen der im Berufsstand angemessenen (98% Frauenanteil) und damit gebräuchlicheren Form der weiblichen Berufsbezeichnung (z.B. Erzieherin, Erzieherinnenberuf). Sämtliche Bezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht und stellen keine Diskriminierung dar.

Abstract

Ziel dieser Forschungsarbeit ist es die Frage zu beantworten, wie kompetent frühpädagogische Fachkräfte in ihrer Berufspraxis unter den veränderten (aktuellen) Anforderungen sind bzw. welche „Bedingungen/Faktoren“ bei der Bewältigung der neuen Herausforderungen förderlich wirken. In der Arbeit wird dabei einerseits das Themenfeld der „neuen beruflichen Anforderungen“ in der Professionalisierungsdebatte des Erzieherinnenberufes bearbeitet. Andererseits wird das Konstrukt der beruflichen Kompetenz für die Modellierung eines geeigneten Strukturgleichungsmodells näher untersucht. In der Empirie wird das Kompetenzverständnis aus Sicht der Expertinnen mit dem der Theorie verglichen und ergänzt. Das konstruierte Messmodell zu Erfassung von beruflichen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte vereint die Kompetenzdimensionen Wissen, Können und Haltung mit den fünf wichtigsten Anforderungsbereichen des Erzieherinnenberufes. Zusätzlich werden allgemeine berufliche Anforderungen wie Selbstwirksamkeit, Reflexion und Kommunikation mit in die Strukturierung eines Gesamtmodelles aufgenommen. In einer zweiten Untersuchung konnte das theoretisch hergeleitete Messmodell nach leicht modifizierter Form in seiner Gültigkeit bestätigt werden sowie die Zusammenhänge zwischen den manifesten und latenten Variablen mit dem Messmodell in einem Strukturgleichungsmodell analytisch aufgezeigt werden.

Abstract

The aim of this paper is to answer the question how competent early-school specialists are in their professional practice when they are subject to the changed (current) requirements and/ or which factors they benefit from whilst tackling these new challenges. On the one hand, this research paper deals with the subject of the "new professional requirements" as part of the debate of the professionalization of the nursing profession. On the other hand, the theoretical construct of the professional competence for the modeling of a suitable measuring model is examined in more detail. Empirically, the comprehension of competences from the experts' point of view is compared and supplemented by the theory. The constructed measurement model for recording professional competencies of early-education specialists unites the competences of knowledge, skills and attitudes with the five most important requirements of the nursing profession. In addition, general professional requirements, such as self-efficacy, reflection and communication, are also included in the structuring of an overall model. In a second study, the theoretically derived measurement model was confirmed in its validity after undergoing a slight modification and the correlations between the manifest and latent variables with the measurement model were analyzed analytically in a structural model.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Abstract	2
Abstract	3
Inhaltsverzeichnis	4
Abbildungsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis	9
Abkürzungsverzeichnis	11
1 Einleitung	12
2 Problemaufriss	13
Teil I: Stand der Forschung	15
3 Professionalisierungsdebatte und neue Anforderungen	15
3.1 Professionalisierung in der Frühpädagogik – zwischen Anspruch und Wirklichkeit	15
3.2 Frühpädagogische Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen erneuerten Anforderungen und bestehenden Rahmenbedingungen	19
3.3 Zur Qualitätsmessung in Kindertagesstätten	20
3.4 Anforderungsprofil frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten	25
3.5 Zusammenfassung der zu untersuchenden Anforderungsbereiche	31
4 Kompetenzen im Berufskontext: Verständnis, Dimensionen, Modelle	34
4.1 Kompetenzverständnis	34
4.2 Berufliche Kompetenzen im Praxisfeld Kindertagesstätte	36
4.3 Kompetenzmodelle und Instrumente	37
4.3.1 Handlungskompetenz	38
4.3.2 Berufliche Handlungskompetenz	39
4.3.3 Pädagogische Kompetenz nach Nieke	41
4.3.4 Kompetenzmodell nach Erpenbeck und Rosenstiel	43
4.3.5 Kompetenzmodell nach Kauffeld und Grote	43
4.3.6 Kompetenzmodell der Robert-Bosch-Stiftung „Profis in Kitas“ (PIK)	44
4.3.7 Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch	45
4.4 Fazit	46
5 Messperspektive: Selbsteinschätzungen als unabdingbare Perspektive in akteursbezogenen, quantitativen Untersuchungen	46
Zusammenfassung	50
6 Forschungsfragen und Hypothesen	51
Teil II: Empirie	52
7 Studie 1: Qualitative Interviews	52
7.1 Methode	52
7.2 Stichprobe	54
7.3 Forschungsfragen und Ziele Studie	54
7.4 Interviewfragen	55
7.5 Auswertung Studie 1	55
7.5.1, „... wir sind eben nicht die kaffeetrinkenden Basteltanten!“	55
7.5.2 „Frühpädagogische Fachkräfte müssen nicht die eierlegenden Wollmilchsäue sein, sie müssen in der Lage sein, sich auf veränderte Situationen adäquat einzustellen.“	59
7.5.3 „Also Erzieher sind eigentlich so Multitalente.“	61

7.6 Zusammenfassung der Auswertung.....	66
8 Operationalisierung	68
8.1 Kompetenzkonstrukt des Messmodelles zur Erfassung spezifisch-inhaltlicher Kompetenzen	70
8.1.1 Kompetenzdimensionen	70
8.1.2 Anforderungsbereiche	71
8.1.3 Allgemeine berufliche Anforderungen (latente Faktoren beruflicher Kompetenz)	72
8.2 Fragebogen und Design	73
9 Studie 2: Quantitative Erhebung	74
9.1 Pretest	74
9.2 Methode, Durchführung der Erhebung, Auswertung	75
9.3 Ergänzende Fragestellungen/ Hypothesen	75
9.4 Datenauswertung und Vorgehen	76
9.5 Stichprobe.....	77
10 Strukturgleichungsmodell	80
10.1 Modellprüfung für das Messmodell zur Erfassung beruflicher Kompetenzen spezifisch-inhaltlicher Anforderungen.....	81
10.1.1 Itemanalyse.....	82
Rohwerteverteilung (NV, Schiefe, SD, MD, SB, MO, MW)	82
10.1.1.2 Itemschwierigkeit	85
10.1.1.3 Trennschärfe.....	89
10.1.1.4 Reliabilität/Homogenität	92
10.2 Dimensionalitätsüberprüfung	94
10.2.1 Explorative Faktorenanalyse (EFA)	94
10.2.1.1 EFA „Umgang mit beruflichen Erwartungen“ (E1.1-E1.15).....	95
10.2.1.2 EFA „Rollenzuschreibung“ (E2.1-E2.15).....	96
10.2.1.3 EFA Gesamtkonstrukt „G1ges-G5ges“.....	96
10.2.1.3 EFA Anforderungsbereich G1 „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“.....	98
10.2.1.4 EFA Anforderungsbereich G2 „Sprachentwicklung und -förderung“	99
10.2.1.5 EFA Anforderungsbereich G3 „Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft“	99
10.2.1.6 EFA Anforderungsbereich G4 „Beobachtung/Dokumentation/Fallarbeit“ .	100
10.2.1.7 EFA Anforderungsbereich G5 „Vielfalt/Diversität“	101
10.2.2 Zwischenfazit	101
10.2.2 Konfirmatorische Faktorenanalyse des Messmodelles zur Erfassung beruflicher Kompetenzen spezifisch-inhaltlicher Anforderungen	105
10.2.2.1 Berechnung der Gütemaße	107
10.2.2.2 Analyse der Einzelitems (Ladung auf den Faktor).....	111
Modifiziertes Messmodell.....	112
10.2.3 Prüfung latenter Faktoren (allgemeine berufliche Anforderungen)	112
10.2.4 Analyse Ein-Faktormodelle	113
Konfirmatorische Faktorenanalyse der latenten Konstrukte	114
10.3 Generiertes Strukturgleichungsmodell	116
10.3.1 Prüfung des Strukturmodells	117
10.3.2 Zwischenfazit CFA, SEM und Analyse des Hypothesensystems	125
11 Ist-Analyse des Mess- und Strukturgleichungsmodells der Studie 2.....	125

Zwischenfazit	145
12 Gesamtfazit – Diskussion – Ausblick	149
Literaturverzeichnis.....	154
Quellen/ Materialien.....	164
Aufgegebene Hilfsmittel	165
Eidesstattliche Erklärung.....	166
Lebenslauf	167
Anhang	168

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Übersicht der Studien im Forschungsprojekt „Kompetenz und Zufriedenheit von frühpädagogischen Fachkräften“.	1
<i>Abbildung 2.</i> Kita im Spannungsfeld generalisierter Erwartungen nach eigener Darstellung in Anlehnung an Honig 2004.	24
<i>Abbildung 3.</i> Kompetenzmodell nach Roth (1971).	38
<i>Abbildung 4.</i> Modell Sonntag und Schäfer-Rausser (1993).	40
<i>Abbildung 5.</i> Kompetenzmodell nach Frey (2002).	41
<i>Abbildung 6.</i> Kompetenzmodell nach Nieke (2012).	42
<i>Abbildung 7.</i> Kompetenzmodell nach Erpenbeck & Rosenstiel (2007).	43
<i>Abbildung 8.</i> Kompetenzmodell Robert-Bosch-Stiftung (2008).	44
<i>Abbildung 9.</i> Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2014, S. 10).	45
<i>Abbildung 10.</i> Messmodell berufliche Kompetenz. Auswertung nach Anforderungsbereichen.	72
<i>Abbildung 11.</i> Messmodell berufliche Kompetenz. Auswertung nach Kompetenzdimensionen	72
<i>Abbildung 12.</i> Stichprobe nach Erfahrungsgruppe.	77
<i>Abbildung 13.</i> Stichprobe in Altersgruppen.	77
<i>Abbildung 14.</i> Stichprobe nach beruflicher Position.	78
<i>Abbildung 15.</i> Stichprobe nach höchsten pädagogischem Berufsabschluss.	78
<i>Abbildung 16.</i> Stichprobe nach Einrichtungsträger.	79
<i>Abbildung 17.</i> Strukturgleichungsmodell: Hypothesensystem inkl. theoretischem Struktur- und Messmodell [rechts]	80
<i>Abbildung 18.</i> Messmodell berufliche Kompetenz (eigene Darstellung).	81
<i>Abbildung 19.</i> Rechtsschiefe Einzelitem „Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert ein.“	82
<i>Abbildung 20.</i> Rechtsschiefe Einzelitem „Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet.“	82
<i>Abbildung 21.</i> Items mit Schiefe >1.	83
<i>Abbildung 22.</i> Mittelwertvergleiche in Gruppen nach Anzahl der vorkommenden Items.	84
<i>Abbildung 23.</i> Median nach Verteilung der Anzahl in Gruppen.	85
<i>Abbildung 24.</i> Reliabilitäten in den Subskalen (Kompetenzdimensionen in den Anforderungsbereichen)	93
<i>Abbildung 25.</i> Reliabilitäten nach Kompetenzdimensionen und Skala Gesamtkompetenz	93
<i>Abbildung 26.</i> Messmodell nach Berechnung (ohne Dimension Haltung).	112
<i>Abbildung 27.</i> Messmodell zur Erfassung beruflicher Kompetenzen allgemeiner Anforderungen.	114
<i>Abbildung 28.</i> Strukturmodell nach Modifizierung des Messmodelles und Generierung der latenten Faktoren.	115
<i>Abbildung 29.</i> Messmodell zur Erfassung beruflicher Kompetenzen spezifisch-inhaltlicher Anforderungen.	116
<i>Abbildung 30.</i> Latente Faktoren (allgemeine Anforderungen).	116
<i>Abbildung 31.</i> Strukturgleichungsmodell inkl. Hypothesensystem.	116
<i>Abbildung 32.</i> Finales Strukturgleichungsmodell.	117
<i>Abbildung 33.</i> Regressoren Anforderungsbereiche (G1 bis G5).	119
<i>Abbildung 34.</i> Regressoren Faktoren allgemeine Anforderungen	120
<i>Abbildung 35.</i> Regressoren Gesamtkompetenz.	120
<i>Abbildung 36.</i> Strukturmodell (Werte nach Hypothesenprüfung).	122
<i>Abbildung 37.</i> Modell in der Korrelationsmatrix (ab ,200**).	124
<i>Abbildung 38.</i> Modell in der Korrelationsmatrix (ab ,350**).	124

<i>Abbildung 39.</i> Gruppen Selbstwirksamkeitserwartung (in %).	126
<i>Abbildung 40.</i> Gruppen „Wichtigkeit Erfüllung beruflicher Erwartungen“ (in %).	127
<i>Abbildung 41.</i> Weiterbildungsbereitschaft in Gruppen.	129
<i>Abbildung 42.</i> Anteil der Arbeitsverhältnisse (unbefristet/befristet) zum Alter.	130
<i>Abbildung 43.</i> Kompetenzeinschätzung Reflexion (in Gruppen in %).	131
<i>Abbildung 44.</i> Vergleich Median und Mittelwert für die Items zur Reflexionskompetenz...	131
<i>Abbildung 45.</i> Kommunikationskompetenz (in Gruppen in %).	132
<i>Abbildung 46.</i> Übersicht Mittelwerte in den Anforderungsbereichen.	135
<i>Abbildung 47.</i> Gruppen Anforderungsbereiche (in %).	136
<i>Abbildung 48.</i> Differenz zwischen Können (MW) und Wissen (MW) in den Anforderungsbereichen.	139
<i>Abbildung 49.</i> Messmodell 1 und Messmodell 2 in einem Strukturmodell.	148

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Anforderungen und Aufgaben an frühpädagogische Fachkräfte. Eigene Darstellung in Anlehnung an die Orientierungs- und Rahmenpläne des Landes Niedersachsen der JMK und KMK sowie der Robert-Bosch-Stiftung (2008) und Viernickel/ Schwarz (2009).....	29
Tabelle 2 <i>Übersicht Interviewte Studie 1</i>	54
Tabelle 3 Darstellung der Kompetenzdimensionen eines Anforderungsbereiches.....	71
Tabelle 4 <i>Überblick Operationalisierung des theoretischen Konstruktes</i>	74
Tabelle 5 <i>Skalenreliabilität (Cronbachs Alpha) Pretest</i>	74
Tabelle 6 <i>Tabelle zu Abbildung 19 - Mittelwertvergleiche nach Dimensionen nach Anzahl pro Gruppe</i>	84
Tabelle 7 <i>Mittelwertvergleiche nach Anforderungsbereich nach Anzahl pro Gruppe</i>	85
Tabelle 8 <i>Itemschwierigkeit (aufsteigend)</i>	87
Tabelle 9 <i>Trennschärfe aufsteigend, Bereich G (Kompetenzeinschätzung)</i>	90
Tabelle 10 <i>Trennschärfe Berufliche Erwartungen</i>	91
Tabelle 11 <i>Trennschärfe Rollenzuschreibung</i>	92
Tabelle 12 <i>Anzahl Items und Cronbachs Alpha</i>	92
Tabelle 13 <i>Reliabilitäten „Selbstwirksamkeit, berufliche Erwartungen und Berufsrolle“</i>	93
Tabelle 14 <i>Alpha und Itemanzahl der Skalen Sicherheit, Weiterbildung, Kommunikation und Reflexion</i>	94
Tabelle 15 <i>EFA E1 Komponentenmatrix</i>	95
Tabelle 16 <i>EFA E2 Komponentenmatrix</i>	96
Tabelle 17 <i>EFA Gesamtskala Kompetenz Komponentenmatrix</i>	97
Tabelle 18 <i>EFA G1 Komponentenmatrix</i>	98
Tabelle 19 <i>EFA G2 Komponentenmatrix</i>	99
Tabelle 20 <i>EFA G3 Komponentenmatrix</i>	100
Tabelle 21 <i>EFA G4 Komponentenmatrix</i>	100
Tabelle 22 <i>EFA G5 Komponentenmatrix</i>	101
Tabelle 23 <i>Trennschärfe aufsteigend</i>	102
Tabelle 24 <i>Reliabilitäten vor und nach Item-Extraktion</i>	104
Tabelle 25 <i>Neu berechnete Reliabilität</i>	104
Tabelle 26 <i>Übersicht Skalenzusammensetzung vor und nach der EFA</i>	105
Tabelle 27 <i>Schwellenwerte nach Hu & Bentler (1998) und Weiber & Mühlhaus (2014, S. 222)</i>	106
Tabelle 28 <i>Zugehörigkeit der Items zu Dimensionen und Anforderungsbereichen</i>	108
Tabelle 29 <i>CFA Berechnung Darstellung der Gütemaße</i>	109
Tabelle 30 <i>Vergleich CFA Gütemaße Stichprobe mit und ohne Berufseinsteigerinnen</i>	110
Tabelle 31 <i>Übersicht Gütemaße (CFA Messmodell über Dimension Haltung)</i>	110
Tabelle 32 <i>Einzelitems mit geringer Ladung auf den Faktor</i>	111
Tabelle 33 <i>Übersicht Gütemaße Ein-Faktormodelle</i>	113
Tabelle 34 <i>Einzelitems mit geringen Ladungen auf Faktoren (der Ein-Faktormodelle)</i>	113
Tabelle 35 <i>Übersicht Skalen vor und nach der CFA</i>	114
Tabelle 36 <i>Gütemaße CFA Messmodell zur Erfassung beruflicher Kompetenzen allgemeiner Anforderungen</i>	115
Tabelle 37 <i>CFA A) Faktoren der Anforderungsbereiche</i>	118
Tabelle 38 <i>CFA B) Faktoren der Anforderungsbereiche mit G_ges als übergeordneten Faktor</i>	118
Tabelle 39 <i>A) SEM Berechnung Strukturmodell ohne übergeordneten Faktor</i>	118
Tabelle 40 <i>B) SEM Berechnung Strukturmodell mit übergeordneter Faktor G_ges</i>	120
Tabelle 41 <i>Übersicht der Regressionen (p-Wert 0,00 - 0,05)</i>	121
Tabelle 42 <i>Übersicht Korrelationen (bivariat nach Spearmann)</i>	123
Tabelle 43 <i>Übersicht Test auf Unterschiede (Kruskal-Wallis und Mann Whitney U)</i>	123

Tabelle 44 <i>Korrelation Alter & Berufliche Erwartungen</i>	127
Tabelle 45 <i>Übersicht Einzelitems E2 (Mittelwert, Median, Modus, Standardabweichung)</i> ..	128
Tabelle 46 <i>Kreuztabelle Häufigkeiten E2.6/ Erfahrungsgruppe</i>	128
Tabelle 47 <i>Übersicht Weiterbildungsbereitschaft Skala und Einzelitems (Mittelwert, Median, Modus Standardabweichung)</i>	129
Tabelle 48 <i>Mittelwerte „Weiterbildungsbereitschaft zwischen Fachkräften in unbefristeten und befristeten Arbeitsverhältnissen“</i>	129
Tabelle 49 <i>Korrelation Weiterbildung Alter</i>	130
Tabelle 50 <i>Korrelation Skala Reflexion & Skala Kommunikation</i>	133
Tabelle 51 <i>Kreuztabelle Kompetenzeinschätzung zu Alters- und Erfahrungsgruppen</i>	133
Tabelle 52 <i>Korrelation Gesamtskala Kompetenz & Reflexion, Kommunikation, berufliche Erwartungen, Weiterbildung</i>	134
Tabelle 53 <i>Korrelation Einzelitem Kompetenz und Gesamtskala</i>	134
Tabelle 54 <i>Häufigkeitstabelle F1.8</i>	135
Tabelle 55 <i>Mann-Whitney U-Test zur Berechnung von Unterschieden in der Gruppe (Arbeitsverhältnis)</i>	138
Tabelle 56 <i>Mann-Whitney U-Test zur Berechnung von Unterschieden in der Gruppe (Arbeitszeit)</i>	138
Tabelle 57 <i>Häufigkeitstabelle Dimension Wissen (in Gruppen in %)</i>	139
Tabelle 58 <i>Häufigkeitstabelle Dimension Können (in Gruppen in %)</i>	140
Tabelle 59 <i>Kreuztabelle Kompetenzdimension (in AB U3) vs. Art des Arbeitsverhältnisses</i>	140
Tabelle 60 <i>Mittelwerte im Anforderungsbereich Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren in den Dimensionen Wissen und Können in Bildungsabschlussgruppen</i>	140
Tabelle 61 <i>Korrelation Erfahrungsgruppe & Dimension Wissen und Können in G1</i>	141
Tabelle 62 <i>Kreuztabelle zu den Mittelwerten im Anforderungsbereich Elternarbeit Dimension Können in Alters- und Erfahrungsgruppen, berufliche Position und Arbeitsverhältnis</i>	141
Tabelle 63 <i>Korrelation Anforderungsbereich Elternarbeit Dimension Können mit Alter, Gruppe berufliche Position, Abschluss und Erfahrungsgruppe</i>	141
Tabelle 64 <i>Mittelwert der Dimension Wissen und Können im Anforderungsbereich Vielfalt unterteilt in Alters- und Erfahrungsgruppen sowie Arbeitsverhältnis</i>	142
Tabelle 65 <i>Korrelation Dimension Können und Wissen im Anforderungsbereich Vielfalt mit Alter und Erfahrungsgruppe</i>	142
Tabelle 66 <i>Übersicht Werte zur Gesamtskala Aktuelle Erkenntnisse</i>	143
Tabelle 67 <i>Übersicht Einzelitems (ehemals Dimension Haltung)</i>	143
Tabelle 68 <i>Übersicht Werte zu Einzelitems (MW, MD, MO, SD)</i>	144
Tabelle 69 <i>CFA SWE, Ref, Komm, EI.B & WB</i>	147
Tabelle 70 <i>CFA AbA_ges (übergeordneter Faktor), SWE, Ref, Komm, EI.B & WB</i>	147

Abkürzungsverzeichnis

AGFI	Adjusted Goodness of Fit Index
BBIG	Berufsbildungsgesetz
CFA	Konfirmatorische Faktorenanalyse
CFI	Comparative Fit Index
DJI	Deutsches Jugendinstitut
EFA	Explorative Faktorenanalyse
GFI	Goodness of Fit Index
KICK	Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz
JMK	Jugendministerkonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz
MD	Median
ML	Maximum Likelihood Schätzverfahren
MO	Modus
MW	Mittelwert
NQI	Nationale Qualitätsinitiative
PIK	Profis in Kitas
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
SD	Standardabweichung
SGB VIII	Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe
SEM	Strukturgleichungsmodell
TAG	Tagesbetreuungsausbaugesetz
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual
TLI	Tucker-Lewis Index
WLSMV	Robust Weighted Least Squares estimator with standard errors and mean- and variance adjusted chi-square test statistic

1 Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird das Thema des beruflichen Kompetenzzempfindens von frühpädagogischen Fachkräften im Berufsfeld Kindertagesstätte aufgegriffen. Der Fokus liegt auf der theoretischen Aufarbeitung zur Erstellung eines geeigneten Kompetenzkonstruktes hinsichtlich der Erfassung von beruflichen Kompetenzen. Weitere Aspekte der Arbeit sind die Auseinandersetzung mit der Frage, welche beruflichen Anforderungen an das frühpädagogische Fachpersonal gestellt werden, wie die Fachexpertinnen die Anforderungen in der Kitapraxis sehen und ob es überhaupt möglich ist ein „geeignetes“ (theoretisches) Modell zu konstruieren, um berufliche Kompetenzen zu erheben. Dabei soll das Modell nicht nur die Standards der Forschungs- und Gütekriterien erfüllen, sondern auch praktisch relevant sein.

Ziel der Dissertationsschrift ist es also ein geeignetes Strukturgleichungsmodell zur Einschätzung beruflicher Kompetenzen für frühpädagogischen Fachkräfte zu entwickeln und mögliche Ressourcen bezüglich der Bewältigung neuer Anforderungen herauszuarbeiten. Weiterhin wird anhand einer Ist-Standanalyse ein Überblick zu den beruflichen Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften im Berufsfeld Kindertagesstätte gegeben. Die zu bearbeitende Themen sind demnach:

- Herausarbeiten der aktuellen *Anforderungen* des Erzieherinnenberufes
- Erarbeiten bzw. transformieren von passenden Kompetenzmodellen
- Diskussion zur Perspektive zur Beurteilung beruflicher Kompetenzen
- Untersuchung zum Kompetenzverständnis von Erzieherinnen und Fachexpertinnen
- Zusammenfassung und Entwicklung eines Messmodelles zur Erhebung beruflicher Kompetenzen
- Fragebogenentwicklung mit dem entwickelten Messmodell und Datenerhebung
- Mathematische Überprüfung zur Gültigkeit des Messmodells ggf. Modifikation
- Darstellung der Ergebnisse der Fragebogenstudie hinsichtlich des Kompetenzzempfindens niedersächsischer Erzieherinnen

In Teil I dieser Arbeit wird theoretisch ausgearbeitet, welche „neuen“ Anforderungen im Professionalisierungsprozess der Frühpädagogik und Kitapraxis gestellt werden, ob und wie Rahmenbedingen angepasst wurden. Anschließend werden bereits bestehende Qualitätsmessungen präsentiert und kritisch betrachtet. Weiterhin wird das Verständnis von beruflicher Kompetenz aus theoretischer Sicht untersucht sowie Erhebungsmodelle zu beruflichen Kompetenzen vorgestellt. Berufliche Kompetenzen orientieren sich in dieser Arbeit an professionelles Handeln in praktischen Situationen. Genauer gesagt das Wissen, Können und die Haltung hinsichtlich bestimmter beruflicher Anforderungen. Abschließend wird Erhebungsart des Messmodelles diskutiert.

In Teil II der Arbeit werden zwei empirische Studien dargestellt. In Studie 1 wurden qualitative Experteninterviews mit Fachexpertinnen aus den Bereichen Kitapraxis, Leitung sowie Aus- und Weiterbildung geführt. Ihre Perspektiven sollen die theoretischen Ausarbeitungen zum Kompetenzverständnis und den Anforderungen und Rahmenbedingungen des Berufes ergänzen. Die Erkenntnisse aus der Literaturrecherche und der qualitativen Studie bilden die Grundlage für die Operationalisierung und Verortung des Kompetenzmodelles im Fragebogen. Der Fragebogen ist Basis der zweiten hier dargestellten Studie, in deren Rahmen in ganz Niedersachsen frühpädagogische Fachkräfte u. a. zu ihrem Kompetenzzempfinden befragt wurden. 841 Fragebögen sind das Fundament für die sozialwissenschaftlich-mathematische Modellprüfung. Da sich die Ausarbeitung über die (neuen) Anforderungen des Erzieherinnenberufes und den individuellen Einschätzungen der frühpädagogischen Fachkräfte (d. h. ihre berufliche Kompetenz) sowie mögliche Prädiktoren für berufliche Kompetenz konstituiert, wird das zu entwickelnde Messmodell in ein Strukturgleichungsmodell eingebunden. Dabei wird einerseits untersucht, ob mithilfe des Instruments berufliche Kompetenzen erhoben werden können und andererseits, wie sich das Messmodell zu anderen

beruflichen Kompetenzkonstrukten bzw. Prädiktoren verhält. Die durch die Studie erhobenen Daten werden im letzten Drittel mit dem modifizierten Modell dargestellt und das Kompetenzzempfinden analysiert. Eine ausgiebige Diskussion mit Fazit und Ausblick beendet diese Arbeit.

2 Problemaufriss

Die Verbesserung der Qualität in der unmittelbaren Arbeit mit Kindern stellt ein wichtiges Ziel des momentanen Professionalisierungsprozesses in der Frühpädagogik dar. Zu den aktuellen Themen der Professionalisierungsdebatte sind neben zu geringen Aufstiegschancen von frühpädagogischen Fachkräften, die Imageaufbesserung des Berufsfeldes (auch hinsichtlich erhöhter Vergütungschancen) und ganz besonders die Qualität von Kitas und deren pädagogischen Personals (Pasternack, 2008, S. 40ff.). Eines der vielen Resultate der Professionalisierungsdebatte war die Konzeption von Orientierungs- und Bildungsplänen¹ für Kindertagesstätten (Fröhlich-Gildhoff & Nentwig-Gesemann, 2014, S. 7). Damit gingen neue inhaltliche Herausforderungen für die Kitapraxis einher. Ihnen wurden Bildungsbereiche aufgezeigt, die zu bearbeiten sind. Darunter Bereiche wie Sprache, Beobachtung und Dokumentation, Inklusion, Familienarbeit und Naturwissenschaften (Neuß, 2014, S. 14). Diesbezüglich wurde auch eine Kompetenzdebatte geführt, die die Qualität der Praxis und vor allem die Ausbildungsstruktur der beruflichen Fachschulen, nicht nur vor dem Hintergrund der mangelnden Kompetenzen der Kinder zum Schuleintritt, infrage stellt, sondern auch eine grundlegende Reform der frühpädagogischen Fachkräfte- und Erzieherausbildung anmahnt (Aktionsrat Bildung, 2012, S. 9f.).

Eine immer wieder geäußerte Kritik bezieht sich darauf, dass die derzeitigen frühpädagogischen Fachkräfte aufgrund des niedrigen Ausbildungsniveaus der Fachschulen (Cloos, 2001, S. 97) den inhaltlichen (neuen und alten) Anforderungen nicht gewachsen sind, beispielsweise der Prüfung der Sprachentwicklungsstände und der Sprachförderung. Es liegen jedoch keine wissenschaftlichen Studien vor, die die o. g. Kritik, dass frühpädagogische Fachkräfte zu geringe Kompetenzen zur Bewältigung des Praxisalltages aufweisen, rechtfertigen würden. Faas (2012) hat in seiner Studie *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen* zwar untersucht, ob berufsfachschulisch ausgebildete Erzieherinnen mehr berufsbezogenes Wissen aufzeigen, als akademisch ausgebildete Frühpädagoginnen. Allerdings tut er dies nur für den Bereich der sprachlichen Bildung und spricht sich in seiner Arbeit mehr für das *Wie?* einer Qualifizierung/ Qualifikation (Aus- und Weiterbildung) aus als für den formalen Erwerb (Faas, 2012, S. 247ff.). Weiterhin gibt es Studien zu Stress- und Arbeitsbelastungen, die darauf hinweisen, dass Stressoren im Kitaalltag gesundheitliche Risiken mit sich bringen und ggf. auf das berufliche Verhalten wirken können (Jungbauer, Ehlen, 2013). Weitere Untersuchungen (z.B. aus Schuleingangsuntersuchungen) zeigen, dass Kinder in bestimmten Domänen Defizite aufweisen, wie z. B. dass sie zu geringe sprachliche Kompetenzen in die Schule mitbringen. Dies kann indirekt auf das frühpädagogische Personal zurückgeführt werden, aber genauso gut auch ein Zeichen sich veränderter gesellschaftlicher Strukturen sein. Weiterhin werden in den Studien zur Qualitätsverbesserung von Kindertagesstätten als Indikatoren des Prädikats „Qualität“ nicht die beruflichen Kompetenzen an sich verstanden, sondern die Rahmenbedingungen wie bspw. der Personalzuwachs, das Qualifikationsprofil oder der Personalschlüssel² (vgl. NQI Bildungsbericht, 2010, S. 3 bzw. Roßbach 2005, S.55ff oder NUBBEK-Studie). Es ist davon auszugehen, dass Unterschiede in den Kompetenzen und Orientierungen von pädagogischen Fachkräften nicht davon abhängig sind, ob sie eine

¹ Bsp. „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich Niedersächsischer Tageseinrichtungen“ 2004

² Oder dem prozentualen Anteil der Bildungsausgaben im Verhältnis zum BIP (BMBF 2006)

fachhochschulische oder berufsfachschulische Ausbildung erworben haben (Mischo, Wahl, Hendler & Strohmmer 2012, S. 34ff.).

Einzig Tietze und Viernickel legten 2002 erstmals mit dem *Nationalen Kriterienkatalog* (aktualisierte und revidierte Fassung: Tietze & Viernickel, o.D. 2016) und den *Krippen- sowie Kindertagesstätten-Einschätzskalen* (Tietze, Schuster & Roßbach, 1997 sowie Tietze & Harms 2007) Untersuchungsmöglichkeiten zur Qualität bildungsinhaltlicher Arbeit in aufgeschlüsselter Form dar. Ihr zugrunde liegende Kompetenzmodell wird jedoch nur in groben Zügen skizziert und die Einschätzungsskalen basieren insgesamt auf Fremdbeurteilungen. Auf eine subjektive Einschätzung der Akteure, die in dieser Studie präferiert wird, wurde weitestgehend verzichtet. Subjektive Einschätzungen beruflicher Kompetenz sind nicht nur dahingehend bedeutend, dass in einem Professionalisierungsprozess die Perspektive des zu Untersuchenden mit einbezogen wird, sondern auch da sie konkreter die Wirklichkeiten widerspiegeln, in denen sich die zu Untersuchenden sehen (Frey & Balzer 2007). Nach Klieme und Leutner (2006) ist es für die Qualitätssicherung und der Entwicklung des Bildungswesens unerlässlich Kompetenzen zu messen. In anderen (qualitativen) Studien zum Thema Professionalisierung/Professionalität wurde der Schwerpunkt bislang auf die Analyse von Berufsbiografien unter dem Konstrukt Fachlichkeit oder Motive von frühpädagogischen Fachkräften gelegt (vgl. z. B. Thoole & Cloos, 2000). Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema wurde sich verstärkt auf strukturelle Qualitäten konzentriert. So kommt es vor, dass eher Ausbildungsorte wie Berufsfachschulen im Fokus der Professionalisierungsdebatte stehen und „die Frage des Outputs, also die Ergebnisqualität, z.B. die berufliche Handlungskompetenz [...] vernachlässigt wird“ (Fried, 2008, S. 267). In zukünftigen Untersuchungen sollte es also folglich darum gehen, „die Qualität der Bildungsangebote für angehende und fertige frühpädagogische Fachkräfte auch daran zu messen, wie kompetent sie ihren Beruf zu meistern vermögen“ (Fried, 2008, S. 265). Da auf die Erhebung von Einschätzungen der Expertinnen aus der Praxis, den frühpädagogischen Fachkräften selbst, bislang weitestgehend verzichtet wurde, sieht Fried (2008) in dieser Hinsicht Aufholbedarf für die frühpädagogische Forschung. Darauf aufbauend soll der o. g. Bedarf zufriedenstellend bearbeitet werden. Schwerpunkt dieser Arbeit ist es demnach, das Erleben der frühpädagogischen Fachkräfte zwischen den Anforderungen im aktuellen Professionalisierungsprozess und dem eigenen Kompetenzverständnis zu erheben

Teil I: Stand der Forschung

Um berufliche Kompetenzen zu messen bzw. Kompetenzmodelle und deren Erhebungsinstrumente überhaupt erst zu entwickeln, bedarf es der Berücksichtigung der beruflichen Besonderheiten des zu untersuchenden Arbeitsfeldes (Rauner 2015, S. 168). In den nun folgenden Kapiteln werden Themen in Bezug auf frühpädagogische Fachkräfte, deren Arbeitsfeld Kindertagesstätte mit den umfangreichen Anforderungen sowie das Konstrukt berufliche Kompetenz untersucht und abschließend ein eigenes Kompetenzverständnis entwickelt.

3 Professionalisierungsdebatte und neue Anforderungen

Die anschließende Ausarbeitung wird sich mit dem Professionalisierungsbemühen der Frühpädagogik befassen. Es wird ein Einblick gegeben in die Debatte um die Implementierung von Forschungswissen in die Praxis und das „neue“ Bild vom Kind. Die damit verbundenen Anstrengungen eben diese neuen Erkenntnisse aus Wissenschaft und Forschung in die Praxis der Kindertagesstätte über Bildungs- und Orientierungspläne führten zu einer Qualitätsdebatte. Anschließend wird die Rolle der Erzieherin im Tätigkeitsfeld Kindertagesstätte näher betrachtet und die Diskrepanz zwischen gestiegenen Anforderungen und dauerhaft beständigen Rahmenbedingungen aufgezeigt. Die Diskussion zur Qualitätsmessung versucht folgende Fragen zu beantworten. Was ist *Qualität* in Kindertagesstätten? Sind Erzieherinnen in ihrem Kompetenzprofil in der Lage den neuen Anforderungen gerecht zu werden? Und wie kann man diesbezüglich Qualitätskriterien entwickeln und Daten für eine Untersuchung erheben? Abschließend wird versucht ein umfangreiches Anforderungsprofil frühpädagogischer Fachkräfte hinsichtlich ihrer Aufgaben aus verschiedenster Sicht zu erstellen.

3.1 Professionalisierung in der Frühpädagogik – zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Mit Einzug vieler neuer Erkenntnisse - z.B. der Neurowissenschaften hinsichtlich des Bildungs- und Lernverhaltens oder der sozial-bedingten Milieusperren (Neuß, 2014, S. 13) - stieg gleichzeitig das Interesse und die Bedeutung der Frühpädagogik in vorschulischen Bildungs- und Betreuungsinstitutionen. Schon fast vergessene Lerntheorien und Modelle sind wiederbelebt worden. „Zu den bedeutendsten Erkenntnissen der modernen Neurobiologie gehört, dass Umwelterfahrungen, insbesondere Erfahrungen, die wir mit anderen Menschen machen, in unserem Körper biologische Auswirkungen haben.“ (Bauer, 2006, S. 36). Diese Erfahrungen haben Einfluss auf die Genaktivität und verändern die neuronale Struktur des Gehirns. So ist mit dem Wissen über Spiegelneuronen und subjektiven Bedeutungskonstruktionen der Konstruktivismus als Lerntheorie wieder in den Mittelpunkt der pädagogischen Forschung gerückt.

Allgemein gesagt ist das menschliche Erleben und Lernen im Konstruktivismus Konstruktionsprozessen unterworfen. Diese werden durch sinnesphysiologische, neuronale, kognitive und soziale Prozesse beeinflusst. Im Mittelpunkt dieses theoretischen Ansatzes steht die soziale Interaktion. Aus dieser geisteswissenschaftlichen Annahme heraus hat sich die Theorie der Ko-Konstruktion entwickelt. Nach diesem Ansatz wird die Welt *nur* über Interpretation verstanden. Das Kind entwickelt so ein Bedürfnis mit seiner Umwelt in Kontakt und Beziehung zu treten. Austausch- und Aushandlungsprozesse in sozialen Interaktionen fördern das Kind darin seine Umwelt zu verstehen. (Dettling, 2009)

Auch Völkel (2007) teilt diese Ansicht, denn nur wenn Kinder von einer Bezugsperson angeregt werden, welche über einen großen Fundus an Wissen und Kompetenzen verfügt, können sie sich aktiv und intensiv entwickeln. Diese Anregung geht von einer intensiven Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind aus – die sogenannten Ko-Konstruktionen, ein Prozess in dem es mehr auf die Deutung der Interaktionsmuster/des Verhaltens als auf den

Erwerb von Wissen ankommt. Dabei sind Situationen, in denen Kindern ein wenig mehr als über den bislang erworbenen Kompetenzen agieren müssen, am förderlichsten. Geistige und körperliche Fähigkeiten werden demnach nur durch soziale Interaktion gefördert (Völkel, 2007, S. 117). Die konstruktivistische Grundhaltung spielt in der derzeitigen frühpädagogischen Wissenschaft eine zentrale Rolle, denn das vorherrschende Paradigma ist geprägt von einer verstehenden und sozialinteraktionistisch-orientierten Lerntheorie (Gisbert, 2004, S. 81). „Im Sozialkonstruktivismus wird das Kind von Geburt an als in soziale Beziehungen eingebettet betrachtet, und Lernen sowie Wissenskonstruktionen werden als interaktionale und Ko-konstruktive Prozesse aufgefasst“ (Gisbert, 2004, S. 40). Dass konstruktivistische Theorien vorrangig als Teil der Entwicklungspsychologie anerkannt wurden, ist insbesondere auf Piaget und Wygotski zurück zu führen. Piaget (1974, 2000), dessen Ideen zur kindlichen Lerntheorie die 1960er Jahre prägten (die heute teilweise ergänzt und revidiert wurden), legte den Grundstein für eine besondere Theorie des Lernens³. Aber auch Georg Herbert Mead (1973) und vor allem Lew Wygotski (1977, 1987) leisteten einen enormen Beitrag zum *Sozialkonstruktivismus*. Das Besondere an Wygotski's Theorien war, dass er das Lernen in den Mittelpunkt des sozialen Kontextes stellte und Lernen somit vom *Sozialen* hin zum *Individuellen* erfolgt (Wygotski 1964, S. 80ff.).

Derzeit haben sich verschiedene andere Wissenschaftler auf dem Gebiet der interaktionalen Beziehungen in Ko-Konstruktionen spezialisiert. Bei Fthenakis bspw. stehen die interaktionalen Prozesse zwischen Kind und Erwachsenen/frühpädagogischer Fachkraft im Fokus der Beziehung. Denn für Fthenakis (2005) geht es vor allem um die Gestaltung und Initiierung von Interaktionsprozessen, nur so kann sich seiner Meinung nach Entwicklung vollziehen. Damit sind die Konstrukte „Entwicklung des Kindes“ und „soziale Lebenswelt“ untrennbar dargestellt. Die kindliche Entwicklung ist abhängig von der sozialen Lebenswelt – so sollte „Bildung also entwicklungs- und kompetenzfördernde Interaktionen enthalten, die gezielt zu gestalten sind“ (Gisbert, 2004, S. 40). Psychologisch gesehen sind es die intuitive Einfühlung und die Fähigkeit zur emotionalen Resonanz, die benötigt werden um gute zwischenmenschliche Beziehungen gestalten zu können. Das Verstehen von eben diesen Prozessen rückt auch hier wieder in den Fokus der Betrachtung. Einfühlungsvermögen und Verstehen jedoch sind nicht in jedem Fall „erlernbar“, sondern bedingen ein „gewisses Maß“ an Liebe, welches selbst erfahren worden sein muss (Bauer, 2006, S. 39ff.).

Mit der Entwicklung und Veränderung der theoretischen Grundlagen in der Frühpädagogik entwickelte sich auch ein *neues Bild vom Kind*. Dieses *Bild vom Kind* enthält nach dem Qualifikationsrahmen der Robert-Bosch-Stiftung (2008) vier Perspektiven. Die erste Perspektive beschreibt das aktive und kompetente Kind. Bildung bedeutet im heutigen Verständnis Erfahrungen zu machen, um kompetentes Handeln zu erlernen. Kinder dürfen und sollen sich die Welt mit ihren eigenen Mitteln aneignen, um ihre eigene soziale Identität entwickeln zu können. Hierbei ist es wichtig, dass das Kind dabei von den Bezugs- und Erziehungspersonen unterstützt wird. Durch Spiel, Neugierde und exploratives Verhalten tritt es mit seiner Umgebung in Kontakt und legt damit den ersten Grundstein für einen großen Vorrat an Erfahrungs- und Verhaltensstrategien, mit denen es individuell Belastungs- und Risikosituationen bewältigen kann.

Die zweite Perspektive bezieht sich auf das lernende und konstruierende Kind. Dies setzt sich mit seiner Umwelt auseinander, ergründet die Bedeutungen und kann so, mit Hilfe der Bezugspersonen, seine Bildungsprozesse gestalten. Um bestimmte Muster zu finden und zu

³ Piaget betrachtete den Menschen als einen wandelbaren Organismus, der auf Einflüsse der Umwelt reagiert, sich anpasst und damit auch die Umwelt verändert. Der Mensch ordnet so die Welt auf seine Weise. Zur kognitiven Anpassung des Individuums an die Umwelt, prägte Piaget zwei wesentliche Begriffe: die Assimilation (innere Schemen an Umwelt) und die Akkommodation (Umwelt an innere Schemen).

überprüfen, bedient sich das Kind der Wahrnehmung, Empfindung und Handeln mittels körperlicher und sinnlicher Erfahrung. Die Konstruktion der Welt erschließt sich daher dem Kind auf eigene und subjektive Weise.

Die dritte Perspektive, die des sozialen Kindes, stellt das Kind als Mensch und dessen Beziehung zu anderen Menschen in den Mittelpunkt. Soziale enge Beziehungen sind notwendig, um Bindungsbeziehungen zu entwickeln und dem Kind damit eine wichtige Grundlage für die Sicherheit in der Weltaneignung und Selbstentwicklung zu vermitteln. Denn Kinder beziehen die Erfahrungen in die Entwicklung ihres Selbstbildes und der eigenen Identität mit ein. Kinder lernen an Herausforderungen, dazu bedarf es ko-konstruktiver Prozesse mit Erziehungs- und Bezugspersonen. Die Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson sollte einen Rahmen darstellen, in dem das Kind genügend Raum hat um sich zu entwickeln, andererseits aber auch die Grundbedürfnisse von Sicherheit und Unterstützung beinhaltet.

Der letzte Aspekt behandelt das Thema der Würde des Kindes. „Kinder sind besonders verletzlich und benötigen zur Förderung ihrer Entwicklung und zur Entfaltung ihrer Bedürfnisse Unterstützung und Schutz. Jedes Kind hat ein Recht auf Bildung, die darauf gerichtet sein muss, das Kind in der Entwicklung seiner kognitiven, körperlichen, sozialen und emotionalen Möglichkeiten und Begabungen so zu unterstützen, dass es sich als Persönlichkeit entfalten, seine Fähigkeiten kreativ einsetzen und sich zunehmend selbst organisiert in der pluralisierten Welt orientieren kann.“ (Robert-Bosch-Stiftung, 2008, S. 23).

Hierbei gelten ebenso die rechtlichen Grundlagen wie die ethischen. Denn *jedes* Kind hat ein Recht darauf, Wertschätzung zu erfahren. Ungeachtet von Geschlecht, Herkunft, Religion, Lebensweise, Alter oder Entwicklungsstand muss es ernstgenommen werden und seine Rechte auf Selbstbestimmung, freie Meinungsäußerung und körperlicher sowie geistiger Unversehrtheit ausüben dürfen (UN Kinderrechtskonvention). Individualität und Verschiedenheit von Kindern sind als Potenziale der Bildung zu verstehen. Die Individuen einer Gesellschaft sollen sich nicht nur in diese integrieren, sondern sie auch aktiv mitgestalten und weiterentwickeln. Aus diesem Grund nimmt die Phase der frühen Kindheit einen so zentralen Stellenwert in unserer Gesellschaft ein. Weil Gesellschaft sich auch nur dann weiterentwickeln kann, wenn es Menschen gibt, die dazu fähig sind (Robert-Bosch-Stiftung, 2008, S. 22ff.).

Spätestens mit dem „neuen Bild vom Kind“ und der Anerkennung der frühen Kindheit als wichtige Phase menschlicher Entwicklung, wurde auch in Deutschland das „Bild der Erzieherin“ neu definiert (vgl. Klein, 2010, S. 30ff. oder auch Preissing & Heller, 2009, S. 57). Die bisherigen Anforderungen an den Erzieherinnenberuf und an die frühpädagogische Fachkraft selbst standen in der Kritik (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 4). Den Berufsfachschulen, als zuständige Institutionen für die Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften, werden mangelnde Vermittlungskompetenzen und veraltete Inhalte zugeschrieben. Die Qualitätskriterien deutscher Kindertagesstätten entsprechen nicht den europäischen Standards. Mit Einführung gesetzlicher Regelungen und Empfehlungen (bspw. Forum Bildung der Bund-Länder-Konferenz für Bildungsplanung oder die Qualitätsstudien von Tietze & Viernickel, 2003) konnten erste Grundlagen und Kriterien zur Erfassung sowie Implementierung pädagogischer Qualität entwickelt werden. Parallel dazu haben die einzelnen Bundesländer begonnen ihre Rahmen- und Bildungspläne für die vorschulische Bildung und Erziehung zu reformieren. Diese Bildungsprogramme stehen jedoch nicht als Vorgabe nur für eine gelungene Arbeit in der Kindertagesstätte, sie zeigen gleichzeitig auch die Norm des damit einhergehenden Anforderungsprofils des frühpädagogischen Personals auf. Das frühpädagogische Personal muss heutzutage sowohl in der Lage sein, die gesamte Spanne der unterschiedlichen Bildungsbereiche (z.B.: Mathematik, Naturwissenschaften, Sprache, Bewegung etc.) ihrer pädagogischen Arbeit zu kennen als auch in den Kitaalltag zu integrieren (Balluseck, 2008, S. 36ff.). Die Arbeit im Bildungsort Kindertagesstätte umfasst die Strukturierung und situationsgemäße Planung der pädagogischen Arbeit, sie fordert Flexibilität

und schließt die Gestaltung von Gruppen- sowie Individualprozessen mit ein. Die Anforderungen an ein erhöhtes, spezifisches Fachwissen, die Reflexionsfähigkeit sowie professionelle Situationsanalysen führen unweigerlich zu einem hochkompetenten Berufsprofil frühpädagogischer Fachkräfte (Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff, 2008, S. 83).

Die Reaktionen auf die gestiegenen Anforderungen und dem damit einhergehenden neuen beruflichen Profil frühpädagogischer Fachkräfte, waren reformierte Fachschulkonzepte und die Einführung von Studiengängen der Frühpädagogik. Die Hochschulausbildung für frühpädagogische Fachkräfte sollte den aufkommenden Professionalisierungsprozess unterstützen. Der „ideale“ Hochschulabsolvent kann, nach Pasternack (2008), im Unterschied zum Fachschulabsolvent (rein fachliche Kenntnisse) in komplexen Handlungssystemen professionellere Entscheidungen treffen. Des Weiteren ermöglicht eine gut verzahnte Hochschulausbildung, welche internalisierte Erfahrung und Handeln verbindet, die Entwicklung eines professionellen Habitus.

Die Profilierung der Studiengänge wurde auch durch das Projekt „PIK-Profis in Kitas“ der Robert-Bosch-Stiftung (2008) unterstützt. Das Projekt erarbeitete mit fünf Hochschulen einen Qualifikationsrahmen für frühpädagogische Studiengänge und ermittelte dabei gleichzeitig die erforderlichen beruflichen Kompetenzen für das frühpädagogische Personal (Robert-Bosch-Stiftung 2008). Demnach spielt die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und Biographie eine wichtigere Rolle als bestimmte Persönlichkeitsstrukturen. Denn eine professionelle frühpädagogische Fachkraft sollte wissen, wo die Grenzen ihres Handelns liegen. Sie muss in der Lage sein diese Grenze kritisch reflektieren zu können und auch verstehen, warum sie in bestimmten Situationen wie reagiert. Dabei ist es wichtig, in Situationen, in denen sie Schwierigkeiten hat objektiv zu bleiben und sich Hilfe zu holen. Das Professionsverständnis einer frühpädagogischen Fachkraft definiert sich also auch über das Deutlichmachen der eigenen Grenzen und der Fähigkeit der Einforderung von Unterstützung. (Dippelhofer-Stiem, 2001; Fthenakis, 2006; Nentwig-Gesemann, 2007). Die Akademisierung des Erzieherinnenberufes soll im Hinblick auf das Berufsverständnis eben auch diesen Beitrag leisten, denn der Aneignungsprozess von Wissen stellt in Bezug auf die differente Ausbildungsstrategie den größten Unterschied zwischen Fachschul- und Hochschulausbildung dar. Die Fähigkeit der Selbstbestimmung sowie einen forschenden Habitus auszubilden bzw. seine Arbeit reflexiv und kritisch zu sehen, wird Hochschulabsolventen eher zugesprochen als Fachschulabsolventen (Föhring, Schneewind & Thünemann-Albers, 2010, S. 3f.).

Doch nicht nur die akademisierte Ausbildung legt hier einen wichtigen Grundstein für das Reflexionspotenzial angehender frühpädagogischer Fachkräfte. Auch die Phase der antizipatorischen Berufssozialisation ist eine nicht außer Acht zu lassende Grundlage für das Entwerfen einer beruflichen Identität und eines späteren beruflichen Selbstverständnisses sowie dessen gewohnheitsmäßiger Besonderheiten.

Eines darf aber bei allem Aufbruch nicht aus dem Blick geraten: Fachschulen und Frühpädagogische Fachkräfte sind oft besser als ihr Ruf. Wer die Reform pauschal als Kritik und Abwertung des bestehenden Personals, der tagtäglichen Arbeit in den Fachschulen und Kindertageseinrichtungen versteht, verkennt die unübersehbare Anstrengung und Bereitschaft der vorhandenen Akteure, die Reformimpulse aufzugreifen und die Lage aus eigener Kraft mit eigenen Mitteln zu verbessern. Infolgedessen wird sich eine zukunftsfähige Reformlandschaft daran messen lassen müssen, *ob es* ihr gelingt, die vorhandenen Fachkräfte und Ausbildungsstätten dort in die Weiterentwicklung einzubinden, wo Bereitschaft und Fähigkeiten dazu vorhanden und die formalen Voraussetzungen dafür gegeben sind. Im Interesse der sich abzeichnenden inhaltlichen Herausforderungen, die Förderung und Bildung von Kindern in den ersten Lebensjahren zu verbessern, wäre das mehr als wünschenswert. (Balluseck, 2008, S. 11ff.)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in der Diskussion zur Professionalisierung der Frühpädagogik vier verschiedene fundamentale Standpunkte der Reformbemühungen vorliegen, die für diese Arbeit von Bedeutung sind.

3.2 Frühpädagogische Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen erneuerten Anforderungen und bestehenden Rahmenbedingungen

Zuallererst ist hervorzuheben, dass aufgrund der veränderten gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen, in Kindertagesstätten nicht mehr die gleiche Arbeit geleistet wird, wie noch vor zehn oder zwanzig Jahren. Die Kita ist nicht mehr nur Betreuungsinstitution, die Aufgaben des frühpädagogischen Personals sind nicht nur begrifflich durch Erziehungs- und vor allem Bildungsinhalte erweitert worden (Niedersächsisches Kultusministerium, 2005).

Aus diesem Wandel entstanden gestiegene Anforderungen an das Personal in Kindertagesstätten. Frühpädagogische Fachkräfte müssen nunmehr viel sensitiver, individueller und ressourcenorientierter arbeiten. Die Umsetzung der Bildungspläne sowie die erhöhten Erwartungsansprüche des Kitaumfeldes (Träger, Eltern, Grundschule etc.) sind ebenfalls Teil des anspruchsvollen „Alltagsgeschäftes“ der Kindertagesstätte geworden. Hinsichtlich dessen verdeutlichen bspw. auch Strätz (1996) und Fthenakis (2002) und Tietze et al. (1998) die veränderten Rahmenbedingungen in Kitas und die Folge einer sich ebenso verändernden sozial- und frühpädagogischen Praxis, die unweigerlich wachsende berufliche Kompetenzen für das frühpädagogische Personal nach sich ziehen. Diese äußern sich speziell in den neu beschriebenen Orientierungsplänen und den erweiterten Handlungsempfehlungen. Demnach rücken die Themen „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“ durch die von der Bundesregierung geforderte Vereinbarkeit von Beruf und Familie in den Mittelpunkt; ebenso das Thema „Sprache“.

Damit einher geht wohl auch die bestehende Kritik an die Ausbildungsstätten von Erzieherinnen, die die Fachkräfte auf die momentanen beruflichen Anforderungen scheinbar nicht gut genug vorbereitet. Thole und Cloos formulieren dies mit folgenden Worten: „Der Erzieherinnenausbildung wird, bezogen auf die Vermittlung von Wissen und Können für die Bewältigung der beruflichen Aufgaben, allgemein nur eine mittelmäßige Qualität zugeschrieben.“ (2006, S. 50). Das hier auszumachende Missverhältnis besteht also zwischen der durch die gesellschaftlichen Veränderungen hervorgerufene veränderte Praxis, den daraus resultierenden gestiegenen Anforderungen an das frühpädagogische Personal und einer Fachschulausbildung, die eben jenen Anforderungen scheinbar nicht gewachsen ist.

So ist es nach Thole und Cloos (2006, S. 64) auch „keine Frage, dass die künftige Erzieherinnenausbildung den neuen Herausforderungen Rechnung tragen muss.“ Die Diskrepanz allerdings bleibt, wenn auch vorläufig, spürbar für die in der Praxis tätigen frühpädagogischen Fachkräfte in den Kindertagesstätten. Der Bedarf an Veränderungen der Rahmenbedingungen (unbezahlte Verfügungszeiten, keine Extrazeiten für Erhebungen und Beobachtungen, gleichbleibende Gruppengröße und Gehalt bei anspruchsvollerem und individuellerem Arbeiten etc.) ist weiterhin verbesserungswürdig, da diese trotz gestiegener Anforderungen unverändert geblieben sind (Nentwig-Gesemann & Viernickel, 2015, S 61f. oder Viernickel, 2014, S. 105). Die Frage wie (hinsichtlich eben dieser bestehenden Diskrepanz) qualitative Arbeit von Kindertagesstätten bestehen bleiben, verbessert oder überhaupt erst einmal messbar gemacht werden kann, wird im nächsten Kapitel bearbeitet und kritisch betrachtet.

3.3 Zur Qualitätsmessung in Kindertagesstätten

Die scheinbar unzureichende Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften, und damit das Imstande sein, berufliche Aufgaben professionell zu bewältigen, sind momentan langläufige Argumente für die Professionalisierung und Diskussion um die Qualität von Kindertagesstätten und dessen pädagogischen Personals (Pasternack, 2008, S. 40ff.). Da das in der vorliegenden Arbeit zu entwickelnde Messmodell einen Beitrag zur Professionalisierungsdebatte und damit auch zum erweiterten Qualitätsverständnis zu leisten vermag, wird in diesem Teil der Arbeit, die Herangehensweise zur Erstellung eines eben solchen Messmodells untersucht.

Die Betrachtung von *Qualität* in Kindertagesstätten hat vor allem im Zuge der gesellschaftspolitischen Diskussion zur Investition in das sogenannte „Humankapital“ erhalten (Grochla, 2008, S. 19). Das professionelle Arbeiten in Kindertagesstätten und die damit verbundene Vorbereitung auf Schule und das Erwerbsleben stellt damit eine Art *erste* Investition im Bildungsbereich dar. Qualitätssicherung in den Institutionen der ersten Lebensjahre bedeutet im volkswirtschaftlichen Sinne somit auch langfristiges Wirtschaftswachstum. Der Staat hat also ein Interesse daran das „Humankapital“, welches in Kindertagesstätten steckt, möglichst früh zu fördern und ist deshalb daran interessiert die Qualität eben solcher Institutionen aufrechtzuerhalten.

Tietze und Harms (2007) weisen darauf hin, dass gerade beim Thema Qualität die Aspekte, Dimensionen und Theorien von Qualität nicht immer eindeutig auszuarbeiten sind. „Wer sich mit Fragen der Qualität in Kindergärten befasst, sieht sich einem vieldimensionalen und facettenreichen Gegenstandsbereich gegenüber. In Abhängigkeit davon, welche Bezugsgruppe die Frage nach der Qualität stellt, fallen die Antworten unterschiedlich aus.“ (2007, S. 6). Sie verweisen damit auf eine weitere Diskrepanz in der Frühpädagogik. Die Qualitätsbeurteilung von Kindertagesstätten. Insgesamt wird unter Qualität (im wissenschaftstheoretischen Sinne) ein vielfältiges und mehrschichtiges Konstrukt verstanden. Fthenakis (BMFSFJ, 2003, S. 85) ist bei der Konstituierung eines Qualitäts-Konstrukts vor allem die Mitarbeit möglichst vieler Nutzer wichtig. Diese verschiedenen Akteure sollen während des Aushandlungsprozesses die Definition, Feststellung und Sicherung pädagogischer Qualität garantieren.

Damit ist Fthenakis, im Gegensatz zu Tietze, ein relativistischer Zugang zur Konstruktion des Begriffes „pädagogische Qualität“ auch im Konnex von Kultur und Gesellschaft sehr wichtig. Bei diesem Ansatz wird Qualität als ein „dialogischer und kritisch reflexiver Prozess“ gesehen. Das Konzept des Qualitätsverständnisses ist damit weitläufiger und spezieller. Demnach liegt das Hauptaugenmerk in Fthenakis Ausführungen auf den dialogischen Aushandlungsprozessen, um das Konstrukt pädagogische Qualität überhaupt konstituieren zu können (Grochla, 2008, S. 30).

Ganz anders näherte sich Tietze et al. der Konstruktion des Begriffes. Mit der Titelfrage seiner Untersuchung „Wie gut sind unsere Kindergärten?“ versucht Tietze et al. (1998) das Konstrukt pädagogischer Qualität in Kindertagesstätten zu erforschen und erste Ergebnisse zu liefern. Erstmals wurde mit dieser Untersuchung in Deutschland auf der Grundlage eines expliziten Qualitätskonzeptes das Konstrukt der pädagogischen Qualität in Kindertagesstättengruppen systematisch untersucht. Dazu gehörten die Analyse des Zusammenhanges verschiedener Qualitätsaspekte sowie die Auswirkung pädagogischer Qualität auf die Entwicklung von Kindern, die eine Kita besuchten. Tietze reagiert damit auf die bis dato unzureichenden fachlichen und fachpolitischen Instrumente, um pädagogische Qualität sichtbar und messbar zumachen bzw. konstant zu sichern. Er definiert die pädagogische Qualität vorab als ein Konstrukt und generiert somit einen normativen Qualitätsbegriff (Tietze et al., 1998, S. 22ff.). Das mehrdimensionale Konstrukt der pädagogischen Qualität teilt sich nach Tietze in drei Bereiche.

- Pädagogische Prozesse (Prozessqualität)
- Pädagogische Strukturen (Strukturqualität)

- Pädagogische Orientierungen (Orientierungsqualität)

Unter *Prozessqualität* wird die Gesamtheit der Erfahrungen verstanden, die das Kind in der sozialen (interaktiven) und räumlich-materiellen Umwelt macht. Darin inbegriffen ist die alltägliche Betreuung des Kindes, die Interaktionen zwischen den Kindern und den frühpädagogischen Fachkräften sowie die arrangierten Räume und Materialien der Kindertagesstätte (Tietze et al., 1998, S. 22ff.).

Die *Strukturqualität* konzentriert sich auf die situationsunabhängigen Rahmenbedingungen, welche zeitlich unabhängig (da beständig) auch auf die Prozessqualität Einfluss nehmen können. Darunter fallen Aspekte wie die Größe der Gruppe, der frühpädagogische Fachkräfte-Kind-Schlüssel, die Ausbildung sowie Berufserfahrung der frühpädagogischen Fachkräfte, aber auch räumliche Bedingungen (z. B. Größe) und Ausstattung der Einrichtung. Im Gegensatz zu den anderen zwei Bereichen, ist dies die einzige Dimension, deren Merkmale politisch regulierbar und in den jeweiligen Landesverordnungen auch geregelt sind.

Im Bereich der *Orientierungsqualität* wird vor allem Bezug auf die frühpädagogische Fachkräfte selbst und ihre Norm- und Handlungsvorstellungen, Wertorientierungen und Überzeugungen bezüglich ihrer Aufgaben, der pädagogischen Qualität sowie die Entwicklung der Kinder genommen. Auch dieser Bereich wird als „zeitlich relativ stabil und überdauerndes Konstrukt“ beschrieben und beeinflusst, ebenso wie die Strukturqualität, auch die Prozessqualität (Tietze et al., 1998, S. 22ff.). Das von Tietze entworfene Qualitätskonzept beinhaltet keinen speziellen theoretisch-fundierten oder pädagogischen Entwurf, vielmehr nimmt er Expertenmeinungen und empirische Forschungsergebnisse als Grundlage seiner Ausarbeitung. Sein Hauptaugenmerk bei der Konstruktion liegt darauf, die von ihm definierten Eigenschaften pädagogischer Qualität überprüfbar zu gestalten bzw. darauf, Abhängigkeiten zwischen den einzelnen Bereichen sowie die Einflüsse von pädagogischer Qualität auf die Kinder zu analysieren. Zwar beachtet er die Wirklichkeitsannahmen der Beteiligten (Befragung der Eltern und Erzieherinnen), schließt diese dann aber wieder über Fremdbestimmungsverfahren (Fremdevaluation) aus (vgl. Tietze, 1998 sowie Grochla 2008, S. 47ff.).

Fundament seines Expertenansatzes sind die Entwicklungschancen des Kindes. Neben der Generierung eines eigenen Qualitätsbegriffes, liegt Tietzes Fokus klar auf der Orientierung des outcome der eben genannten Entwicklungschancen sowie deren überprüfbaren Effekte. Diese anti-relativistische Ansicht endet wissenschaftstheoretisch gesehen mit subjektiven Aussagen und Beschreibungen zu dem von ihm definierten Konstrukt pädagogischer Qualität (Grochla, 2008, S. 48ff.).

Damit richtet Tietze sich im methodischen Vorgehen nach dem sogenannten ausschließenden Ansatz, während, wie vorher beschrieben, Fthenakis den einschließenden Ansatz (möglichst viele Akteure) vertritt. Tietze definiert extern die Dimension und das Konstrukt von Qualität, muss sich damit aber der Kritik beugen, dass er die „Experten der Praxis“ und kulturellen Hintergründe vernachlässigt und es demnach nicht möglich ist „die zu evaluierenden Maßnahmen mit all ihren spezifischen Ausprägungen adäquat zu berücksichtigen.“ (Grochla, 2008, S. 29). Damit folgt Tietze et al. (1998) einer deskriptiv-analytischen Begriffsauffassung von pädagogischer Qualität, die ein mehrdimensionales und empirisch fassbares Konstrukt darstellt, welches sich aus normierten wissenschaftlichen Expertenmeinungen und Erwartungen generiert und damit eindeutige Kriterien erstellt, an denen es die hochwertige Qualität von Kindertagesstätten zu messen gilt.

Im Gegensatz zu Tietze versucht Honig (2004) den Qualitätsbegriff im Vorhinein nicht normativ zu definieren. In seiner Veröffentlichung, „Was ist ein guter Kindergarten?“ (2004), geht Honig nicht nur von einer anderen Fragestellung aus, sondern versucht von einer anderen Position an die Bestimmung des Konstruktes pädagogischer Qualität heranzuführen. Seine Ausführungen beschreiben die Prozesse der Qualitätsdebatte, die davon lebt, dass eben jene

Frage immer noch unbeantwortet ist, jedoch in der Logik bestimmter Studien und Forschungen als vorausgesetzt deklariert wird. Der Titel „Was ist ein guter Kindergarten?“ stellt schon aufgrund seiner Fragestellung einen bereits vorhandenen und akzeptierten Qualitätsbegriff in Frage, und diskreditiert insgeheim damit alle bereits vorhandenen Studien und Gütesiegel zur Qualität von Kindertagesstätten. Somit muss er sich nicht mit dem normativen Begriff des „pädagogischen“ auseinandersetzen. Durch die von ihm vorgenommene erfahrungswissenschaftliche Vorgehensweise beschreibt er also nicht die Zustände von Qualität in Kindertagesstätten gemessen an normativen Qualitätsbegriffen, sondern zeigt prozessuale Strukturen gelungener und damit guter Kitapraxis auf (Honig, 2004, S. 13).

Wir antworten auf die Frage nach dem guten Kindergarten nicht mit einer Aussage darüber, was pädagogische Qualität ist, wie also ein guter Kindergarten beschaffen sein soll, sondern wie gute Praxis entsteht. Anders formuliert: Wie bewirkt (früh-) pädagogische Praxis, was sie leistet? (Honig, 2004, S. 13ff.).

Durch die Fragestellung des *Wie* in Bezug auf eine gute Praxis, wird automatisch die soziale Wirklichkeit der Kindertagesstätte mit einbezogen. Die „Kultur“ der Kindertagesstätte, seine Strukturen, all das was „in dem Horizont der Erwartungen, in die sie eingebettet ist“, kann somit beachtet werden. Die zu untersuchenden Faktoren sind also die Strukturen und deren Aktionismus in Beziehung zu den allgemeinen Erwartungen – „wie also *Qualität hervorgebracht* wird“ (Honig, 2004, S. 15).

Für Honig ist Qualität also weniger ein Begriff, sondern eher eine Vielzahl von Ansichten, Erwartungen, Fokussen und „kulturellen“ Hintergründen im Mikrokosmos Kindertagesstätte. Er bezieht bei seiner Untersuchung sowohl frühpädagogische Fachkräfte als auch die Eltern mit ein und nimmt dabei die Rolle des Laien in seine Erforschung des Konstruktes mit auf. Denn nach Honig können, wie bei der Pisa-Untersuchung die Schulen, auch Kindergärten von aussen (z. B. von Eltern) recht gut beurteilt werden. Das bestätigen auch, verglichen mit den Beurteilungen des Fachkräfteteams, die Aussagen der Elternschaft, welche verblüffenden Übereinstimmungen deutlich machen (Honig, 2004, S. 39). Weiterhin wird hier, im Gegensatz zu Tietze, die Sichtweise der Erzieherin auf die Rahmenbedingungen und ihre eigene Kompetenzwahrnehmung in dem Anforderungsgefüge einer „guten“ Kita berücksichtigt. Honig hat in seiner Studie die Qualitätserwartungen von Eltern und frühpädagogischen Fachkräften herausgearbeitet und sowohl einzeln analysiert als auch mit einander verglichen. Die Zufriedenheit der Eltern mit der Kindertagesstätte richtet sich hauptsächlich daran, wie gut die frühpädagogischen Fachkräfte qualifiziert sind, wenn Kinder ständig und gut betreut werden, dass die Fachkräfte klare Erziehungsziele verfolgen und die Kreativität der Kinder gefördert wird. Das Kriterium der „guten Betreuung“ (als Qualitätsmerkmal) hat aus Sicht der Eltern den stärksten Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Kita (Honig, 2004, S. 39). Honig macht deutlich „Die Ansprüche der Eltern an gute Kindergärten sind in vielen Punkten recht homogen“ (2004, S. 39). In den weiteren Ausführungen fällt auf, dass für die Eltern nicht die Bildung der Kinder als vordergründige Aufgabe der Kita im Fokus steht, sondern eine gute und zuverlässige Betreuung. Für Honig ist das ein Indiz, dass die Kita von Eltern vorrangig als Betreuungsinstitution gesehen wird und deren Leistung ganz speziell, in Bezug auf eben diese Aufgabe, gemessen wird. Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung ist, dass wenn Kitas als verbesserungsfähig eingestuft wurden, es vorrangig an den Teams lag, die pädagogische Defizite aufwiesen. Hauptsächlich mangelte es den Eltern „an fachlicher Kompetenz und klaren Leitlinien des erzieherischen Handelns“. Damit ist neben der Betreuungsfunktion, die Förderung der Persönlichkeit und die Vermittlung von Erziehungszielen einer der wichtigsten Faktoren für Eltern hinsichtlich der Qualität einer Kindertagesstätte (Honig, 2004, S. 39).

Wie bereits erwähnt unterscheiden sich bei Honig (2004) die Qualitätsvorstellungen der frühpädagogischen Fachkräfte kaum von denen der Elternschaft (S. 40ff.). Aber es gibt auch Differenzen zwischen diesen beiden Bezugsgruppen bezüglich der von Honig (2004)

vorgegebenen Kriterien. Die deutlichsten Meinungsunterschiede gibt es in kirchlichen Einrichtungen. Die Eltern rücken hierbei beispielsweise die pastoralen Aufgaben in den Fokus und messen Kindertagesstätten eher daran, ob diese klare Konzepte aufweisen und ob „die kulturelle Herkunft bei der Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder berücksichtigt wird“. Für frühpädagogische Fachkräfte ist es dagegen wichtig, dass sie als stetige Bezugspersonen für die Kinder gesehen werden. Eltern hingegen würden auch gern mehr in Hinblick auf die Bestimmungen des Kinder- und Jugendhilfe Gesetz (KJHG) bezüglich ihrer Kindertagesstätte partizipieren können. Die frühpädagogischen Fachkräfte agieren aus ihrem beruflichen Selbstverständnis heraus und stellen die damit verbundene Bedeutung des pädagogischen Arbeitsauftrages (Bindung, Bildung, Erziehung und Betreuung) dem Fokus der Eltern (Betreuung und Erziehung) gegenüber. Damit ist eine Diskrepanz zwischen den Ansprüchen bzw. der Aufgaben-Wahrnehmung der Fachkräfte und denen der Eltern auszumachen. Dies hat zur Folge, dass die Erwartungen an „gute Kindergartenarbeit“ aus berufspraxisorientierter Sicht höher sind als die Ansprüche der Eltern von außen (Honig, 2004, S. 46ff.). Die von Eltern und frühpädagogischen Fachkräften generierten konsensualen Zielkategorien sind damit einerseits die „Verwirklichung des Dienstleistungsauftrages einer guten Kinderbetreuung“ und andererseits die „Erfüllung eines pädagogischen Auftrages (Personwerdung, Eigenverantwortlichkeit)“ (Honig, 2004, S. 121).

Die Debatte um den Begriff „Qualität von und in Kindertagesstätten“ ist mit der Ausarbeitung von Honig neu aufgebrochen. Qualität kann einerseits, wie bei Tietze et al. (1998), als normatives Konstrukt entstehen oder eben auch, wie bei Honig (2004), aus der multiperspektivischen Sicht definiert und anschließend evaluiert werden. Auch Fthenakis (2002) bezieht die Komplexität des Alltages einer Kindertagesstätte mit in seinen Ausführungen ein und verweist auf die Bedeutung der konkreten menschlichen Erfahrung und Wichtigkeit eben dieser Perspektive; auch hinsichtlich der Sinnkonstruktion in diesem Prozess (Fthenakis, 2002, S. 31).

Insgesamt kommen sowohl Honig (2004) als auch Fthenakis (2002) zum Konsens, dass die unterschiedlichen Perspektiven aller Akteure in die Qualitätsdebatte, im Sinne eines partizipatorischen Aushandlungsprozesses, mit einbezogen werden müssen. Da diese Forschungsarbeit zum Ziel hat einen Qualitätsbeitrag zum aktuellen Professionalisierungsprozess beizutragen, und sich mit den Anforderungen an das frühpädagogische Personal auseinanderzusetzen, ist die von Honig formulierte Erwartungsperspektive sehr beachtenswert. Denn für Honig ist Qualität ein mehrperspektivisches Konstrukt, ohne die Frage nach Effekten bzw. dem Outcome zu stellen. Für ihn ist Qualität eine Zuschreibung verschiedener Erwartungen. Dadurch definiert sich Qualität zwar auch aus unterschiedlichen Blickwinkeln, sie steht aber mit der Position der Akteure in Zusammenhang. Diese Multiperspektive kann gleichzeitig sowohl als eine Chance für einen umfassenderen Qualitätsbegriff als auch als Ergänzung in der aktuellen Professionalisierungsdebatte genutzt werden. Der Erwartungsaustausch, die generalistischen Erwartungen sowie die Konsensbildung von Kriterien verschiedenster Perspektiven und Erwartungsträgern, kann dazu beisteuern, die Diskussionen um Erwartungen und Anforderungen zu fokussieren und voran zu treiben, ohne dabei auf einen „Qualitätsverlust“ des Qualitätskonstruktes verzichten zu müssen. Das heisst, dass in dem zu entwickelnden Messmodell die Ebene der generalistischen Erwartungen seitens der Berufspraxis einbezogen werden muss.

Als Moment eines pädagogischen Feldes wird die pädagogische Qualität im Kontext der Erwartungen und Ansprüche als multifunktional gesehen, sie ist perspektivisch, d.h. sie ist an die situiereten Handlungsorientierungen der Akteure gebunden, die das Feld gestalten und sie ist performativ, d.h. dass sie sich als Feldlogik im Handlungsvollzug expliziert (Honig, 2004, S. 121).

Damit weist Honig auch nochmal darauf hin, dass es aufgrund der performativen Handlung schon allein deshalb schwierig ist, Qualität als ein spezifisches Tun nachzuweisen. „Den Erzieherinnen als professionellen Akteuren kommt dabei die Aufgabe zu, den virulenten Qualitätsurteilen und -erwartungen mit einer Praxis entgegenzutreten, die im Lichte generalisierter Erwartungen als qualitätsrelevant erscheint.“ (Honig, 2004, S. 120).

Da eine Kita verschiedene gesellschaftliche Funktionen erfüllt (u.a. Ermöglichung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf), ist sie eben auch in die gesellschaftlichen Erwartungshorizonte eingebunden. Qualität in Kitas muss deswegen auch eben die o. g. Multifunktionalität einbinden und mehrperspektivisch untersucht werden. (Grochla, 2008, S. 42). Wie in Abbildung 1 zu sehen gibt es nicht nur sozialpolitische Ansprüche an eine gute Praxis, sondern auch die Erwartungen, die (neben derer der Eltern) von aussen an den Kindertagesstätte und damit verbunden auch an die frühpädagogischen Fachkräfte heran getragen werden z.B. über Erwartungsträger wie Trägervertreter, Fachberaterinnen,



Abbildung 2. Kita im Spannungsfeld generalisierter Erwartungen nach eigener Darstellung in Anlehnung an Honig 2004.

Wissenschaftlerinnen oder auch Politiker (Honig, 2004, S. 120). Dazu gehören auch die Erfüllung gesetzlicher Vorschriften (z.B. Ausbildung und Aufgaben von Fachkräften), Anforderungen der beruflichen Schulen an die Praxis hinsichtlich der Auszubildenden. Aber auch bildungspolitische Erwartungen, die z.B. Chancengleichheit fordern sowie die gesamtgesellschaftlichen Erwartungen, die einfordern Kinder als Heranwachsende in individuellen, pluralisierten Lebenswelten wahrzunehmen und dabei die Lebenswelt und Herausforderung geänderter Sozialisationsbedingungen zu beachten.

Daraus resultiert, dass sich Qualität über die eigenen (die des frühpädagogischen Fachpersonals) Erwartungen und Anforderungen anderer Erwartungsträger formt. Preissing bringt es auf den Punkt: „Qualität von Kindertageseinrichtungen wird bestimmt durch die verschiedenen Erwartungen und Ansprüche, die Kinder, Eltern, Erzieherinnen, Träger, Gesellschaft, Wissenschaft an die öffentliche Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern stellen.“ (2009, S. 65).

In dem Gesamtgefüge der Erwartungen an das Berufsbild einer Erzieherin kann man mehrere Erwartungsträger ausmachen, die zwar in ihrer Art Erwartungen an die Praxis herantragen, jedoch keine Grundlage bieten, um eine Umsetzung in der Praxis zu verpflichten. Alle relevanten Perspektiven finden sich deswegen in den gesetzlichen Grundlagen wieder.

Neben dem Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) sind es aktuell die Landesgesetze, Rahmen- und Orientierungsplänen sowie Beschlüsse der KMK (Kultusministerkonferenz), welche die Erwartungshaltung, und damit die Anforderungen, direkt für die Kitapraxis formulieren und an sie herantragen. In diesem Kapitel wurden verschiedene Perspektiven auf den Qualitätsbegriff der Kindertagesstätten zusammengetragen. Anschließend wird im nächsten Kapitel der damit verbundenen „Auftrag“ einer Kita, also die Anforderungen und Aufgaben des frühpädagogischen Personals herausgearbeitet. Als Grundlage eines Messmodells, welches in die Diskussion um Qualität eingebettet ist, scheint die Herangehensweise von Honig (2004) über die Erwartungshaltung von frühpädagogischen Fachkräften an ihre Institution eine gelungene Möglichkeit zu sein, dies auch für das hier zu entwickelnde Instrument zu verwenden. Da allerdings die Erwartungen nicht an die Institutionen, sondern an die frühpädagogischen Fachkräfte selbst (berufliche Kompetenzen) untersucht werden sollen, werden in diesem Falle die Erwartungen an eine Kindertagesstätte in Form von Anforderungen des aktuellen Berufsbildes erschlossen.

Aufgrund der Fülle der Erwartungen (Anforderungen) werden im nachfolgenden Kapitel die aktuellsten Anforderungen an das frühpädagogische Personal herausgearbeitet und für das zu entwickelnde Messmodell ermittelt. Das Messmodell kann damit auch als eine erweiterte Form in der Zusammenführung von der Aussenperspektive (normativen Qualitätskriterien = Anforderungen) und der Perspektive des frühpädagogischen Personals (hinsichtlich ihrer Ressourcen und bezüglich der Anforderungen) betrachtet werden. Die von Honig beklagten Differenzen von Qualität (als erkenntnistheoretisches und gegenstandstheoretisches Problem) können zumindest aus Sicht der pädagogischen Wirklichkeit der frühpädagogischen Fachkräfte damit auch erforscht und beschrieben werden. Der substantielle Begriff von Qualität wird zwar auch normativ ermittelt, entwickelt sich allerdings aus der Multiperspektive der Erwartungsträger heraus (Honig, 2004, S. 27ff.).

Das zu entwickelnde Messmodell könnte somit im aktuellen Professionalisierungsprozess auch einen erweiterten Beitrag in der Debatte um das Konstrukt (beruflich-professionelle) Qualität in Kindertagesstätten leisten. Denn Qualität aus Sicht von frühpädagogischen Fachkräften hinsichtlich ihrer beruflichen Kompetenzen zu erfassen, bedeutet auch den damit möglicherweise verbundenen Austausch von Wissen und Erfahrungen mit Leitung, Fachberatung und Weiterbildungsinstitutionen zu imitieren. Inhalte dieser Diskussionen wären dabei die Möglichkeiten für das Kind und seine Bedürfnisse stetig zu verbessern sowie Hürden fachlich fundierter Handlungen abzubauen.

3.4 Anforderungsprofil frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten

Um ein entsprechendes Anforderungsprofil herauszuarbeiten müssen neben den Kompetenzdimensionen erst einmal die Anforderungsbereiche des frühpädagogischen Personals in Kindertagesstätten für das zu entwickelnde Messmodell ermittelt werden. Die Anforderungen umfassen Aufgaben und Erwartungen an frühpädagogische Fachkräfte für die Arbeit in Kindertagesstätten, die insbesondere durch Wissenschaft, Forschung, Politik und Gesetz formuliert und fortwährend aktualisiert und ergänzt werden.

Um diesen Komplex zu untersuchen und aufzulösen, bedarf es vorerst einer Analyse der wesentlichen Aufgaben und Anforderungen frühpädagogischer Fachkräfte über bundes- und landesrechtlichen Regelungen sowie wissenschaftliche Standards für die Arbeitsaufgaben und Anforderungen der frühpädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Schon mit der UN-Kinderrechtskonvention von 1990 wurden die Rechte der Kinder in den Mittelpunkt gestellt. Zu den wesentlichsten Aussagen eben dieser Konvention gehört nicht nur, dass alle Kinder ein Recht auf Bildung haben, sondern auch, dass diejenigen, die zur Bildung der Kinder beitragen, diese als volle Entfaltung von Persönlichkeit, Begabung und geistigen sowie körperlichen Fähigkeiten des Kindes verstehen (UN-Kinderrechtskonvention, 1989). Dieses

Recht der Kinder wurde im SGB VIII (einschließlich dem TAG (Tagesbetreuungsausbaugesetz) und dem KICK (Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz)), den Kitagesetzen der jeweiligen Länder und in den Rahmenvereinbarungen zur Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften wie folgt festgehalten:

Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, an der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen. (§ 22 Abs. 3 KHJG/ SGB VIII)

sowie:

Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten

1. mit den Erziehungsberechtigten und Tagespflegepersonen zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses,
2. mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen, insbesondere solchen der Familienbildung und -beratung,
3. mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern und um die Arbeit mit Schulkindern in Horten und altersgemischten Gruppen zu unterstützen.

Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen. (§ 22a Abs. 2 SGB VIII).

Das allgemeine Aufgabengebiet der Erziehung, Bildung und Betreuung ist damit bundesgesetzlich zwar klar formuliert, doch die einzelnen Inhalte und Umsetzungsmöglichkeiten wurden in die Handhabung der jeweiligen Länderrahmenpläne und die exekutiven, die frühpädagogischen Fachkräfte, übergeben. Die JMK und KMK haben neben der „Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen“ (KMK 2000) zusätzlich zu den bundesgesetzlichen Regelungen 2004 einen „gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ beschlossen, indem sie den Bildungsauftrag und die Bildungsziele aus ihrer Sicht formulierten und somit zur „Verwirklichung der Bildungs- und Lernchancen der Kinder in den Tageseinrichtungen des Elementarbereiches beitragen“ (JMK & KMK, 2004, S. 2). Darin werden die Kindertageseinrichtungen als Orte frühkindlicher Bildungsprozesse beschrieben. Den Schwerpunkt bilden dabei die *frühzeitige Stärkung individueller Kompetenzen und Lern dispositionen* sowie die *Unterstützung des kindlichen Forscherdrangs im Zusammenhang der Werteerziehung*, dem *Lernen lernen* und der *Förderung und Unterstützung der Weltaneignungen*. Das heisst auch, den Kindern grundlegende Kompetenzen zu vermitteln und individuelle Ressourcen zu entwickeln und zu stärken, damit das Kind künftige „Lebens- und Lernaufgaben“ bewältigen kann (JMK & KMK, 2004, S. 2ff.). Daran schließt sich auch Averhoff, Herkommer, Jeannot und Strodtmann (2014) an. Sie haben in ihrem Werk *Pädagogisches Handeln professionalisieren* die Lernfelder der Ausbildung spezifisch beschrieben und Anregungen für Lernsituationen verfasst. Allerdings ist die Perspektive stark auf die in Ausbildung befindlichen Erzieherinnen konzentriert, deren generalistische Ausbildung nicht ausschließlich den Fokus der Praxisstätte Kita und damit die Aufgaben und Anforderungen von frühpädagogischen Fachkräften beinhaltet.

Neben den „grundlegenden Voraussetzung für die Umsetzung der Rahmenpläne“, wie etwa die Wahrnehmung der Interessen und der Themen der Kinder, als Grundlage zu planender Angebote, sowie der systematischen Beobachtung und Dokumentation, teilt die JMK und KMK (vgl. 2004, S. 4 oder auch Kasüschke, 2008, S. 106ff. sowie Dietrich et al., 2016) die sogenannten Bildungsbereiche thematisch wie folgt ein:

- 1 Sprache, Schrift und Kommunikation
- 2 Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung
- 3 Mathematik, Naturwissenschaften
- 4 Musische Bildung/Umgang mit Medien
- 5 Körper, Bewegung, Gesundheit
- 6 Natur und kulturelle Umwelten

Auch die Rolle der Fachkräfte wird im gemeinsamen Rahmen beschrieben. Das frühpädagogische Personal ist in der Kindertageseinrichtung Moderator und Organisator zugleich. Ihre „Rolle“ wird hierbei hoch detailliert in Bezug auf die Wahrnehmung der Kinder beschrieben. „Sie ermutigen die Kinder, regen sie zur fragenden Erkundung ihrer Welt an, beantworten die Fragen der Kinder nicht abschließend, sondern versuchen durch ihre Antworten das kindliche Interesse zu erweitern und zu vertiefen und führen an die Kinder Themen heran, die sich nicht aus der unmittelbaren Anschauung und dem Erleben erschließen.“ (JMK/ KMK, 2004, S. 5).

Um eine individuelle und persönliche Beziehung der Fachkraft zum Kind aufzubauen, werden die damit verbundenen Eigenschaften der Fachkräfte mit „emotionale Wärme, Einfühlungsvermögen, Klarheit, Echtheit sowie Verlässlichkeit“ beschrieben. Als Voraussetzung für professionelles fachliches Handeln wird außerdem die Beobachtung und Reflexion des eigenen Verhaltens, Zugänge und Vorlieben sowie Abneigungen bezüglich der jeweiligen Bildungsbereiche aufgeführt (JMK & KMK, 2004, S. 5).

Da das zu entwickelnde Messmodell in einer Fragebogenstudie über frühpädagogische Fachkräfte in Niedersachsen eingebettet ist, werden folgend noch einmal die Anforderungen an das frühpädagogische Personal aus landesspezifischer Sicht aufgezeigt⁴. Gemäß dem Orientierungsplan des Landes Niedersachsen hat in erster Linie die Erzieherin den Auftrag zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Alter von 0-10 Jahren (Niedersächsisches Kultusministerium, 2005). Dabei fördert sie die Kinder in ihrer Entwicklung so, dass diese sich zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten entwickeln. Die Erzieherin achtet dabei auf eine individuelle Förderung der Begabung und spezieller Interessen der Kinder. Der Abbau und die Kompensation von Benachteiligungen (psychischer, physischer oder sozio-kultureller Natur) stehen dabei im Mittelpunkt. Die Förderung von Gesundheit, emotionaler Entwicklung und der Sprachentwicklung, die dabei zu berücksichtigende Religion und Kultur sowie die sozialen Hintergründe sind Aufgabe und Auftrag zugleich (Niedersächsisches Kultusministerium, 2002).

Die Gestaltung der Erziehungs-, Bildungs- und Gruppenprozesse bezieht nicht nur eine geschlechtsspezifische, demokratische Erziehung mit ein, sondern auch die der individuellen Beziehungen und Stärkung der Persönlichkeit. Das bedeutet, von einer Erzieherin wird verlangt, dass sie neben der Alltags- und Lebensraumgestaltung, eine individuelle Beziehung zu den Kindern aufbaut. Basierend auf dieser Sicherheit, können Werte vermittelt und Kinder zu Eigenständigkeit und sozialverantwortlichem Handeln geführt werden. Dieses sozialverantwortliche Handeln wird auch durch Vermittlungs- und Aushandlungsprozesse in

⁴ Es ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass sowohl die Auswahl der zu ermittelnden Anforderungsbereiche, die Antworten der Fachexpertinnen und die Daten des Fragebogens „landestypische“ Merkmale aufweisen können, da sowohl die theoretische Herleitung, die Ausbildung als auch das Berufsbild diesbezüglich geprägt sind. Anderweitig bevorzugte Anforderungsbereiche oder in anderen Bundesländern präferierte Kompetenzen sind daher hier nicht als marginal zusehen. In der Gesamtheit dieser Forschungsarbeit wird versucht ein möglichst umfassendes Bild der frühpädagogischen Arbeitsbereiche und –Inhalte aufzuzeigen.

Konfliktsituationen geschult, die von der Erzieherin initiiert und begleitet werden. Ein weiterer Schwerpunkt in der Arbeit der frühpädagogischen Fachkräfte ist die Förderung von Erlebnisfähigkeit, Musik, Kreativität und Fantasie sowie die Beobachtung und Dokumentation von Bildungs- und Lernprozessen im Kitaalltag (Niedersächsisches Kultusministerium, 2005).

Ebenso wichtig wie die Arbeit mit den Kindern, ist die Kooperation mit den Eltern sowie mit lokalen Einrichtungen und Institutionen, die rund um die Kinder oder deren Familienangehörigen agieren. Zu dieser Netzwerk- bzw. Gemeinwesenarbeit gehören vor allem die Erziehungspartnerschaft und die Zusammenarbeit mit der Schule. Ein weiterer Auftrag der Fachkräfte ist es, neben den eben genannten Kooperationen auch die Übergänge so zum Beispiel vom familiären Betreuungssystem in die Krippe, von Krippe in Kindergarten oder auch von Kindergarten in die Grundschule (sogen. Transitionsprozesse) für die Kinder so zu gestalten, dass diese mit einer größtmöglichen Sicherheit erfolgreich bewältigt werden können (SGB VIII und Niedersächsisches Kultusministerium, 2002/2007).

Auch die Zusammenarbeit im Team soll gesichert werden. Die pädagogische Arbeit resultiert aus der Erstellung und des Fortschreibens einer pädagogischen Konzeption, an die auch die frühpädagogischen Fachkräfte der Einrichtung zu beteiligen sind (Kultusministerkonferenz, 2002).

Ein weiterer Fokus der Aufgaben frühpädagogischer Fachkräfte ist es, sich mit der eigenen Person, den eigenen Haltungen und Handlungen auseinanderzusetzen. Durch gezielte Biografiearbeit und didaktisch-methodischer Reflexion soll eine professionelle Perspektive entwickelt werden, um sich so mit der Berufsrolle zu identifizieren und eine ebenso professionelle wie berufliche Handlungskompetenz zu entwickeln. Eine qualitative Sicherung dieser Handlungskompetenz soll durch die Dokumentation pädagogischer Angebote und deren Auswertung erfolgen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2002). Doch die Orientierungs- und Rahmenpläne sind nicht die einzigen Dokumente, die das Bündel der Erwartungen an den Beruf der Erzieherin in Kindertagesstätten aufzuzeigen versuchen.

Im Orientierungsrahmen für Hochschulen der Robert-Bosch-Stiftung wurde ebenfalls das Bild der (*akademisch*) *ausgebildeten* frühpädagogischen Fachkraft in Kindertagesstätten aus Sicht der Wissenschaft in Bezugnahme auf bildungspolitische sowie familien- und gesellschaftspolitischen Anforderungen (Robert-Bosch-Stiftung, 2008, S. 62) erarbeitet. Die Profilbildung der Frühpädagoginnen umfasst 28 „Bausteine“, welche die Anforderungen und Aufgaben an die akademisch ausgebildete frühpädagogische Fachkraft beschreiben. Sie stellen die relevanten Bildungsinhalte, ihre Qualifikationsziele, Inhalte und Kompetenzerwerbe sowie methodisch-didaktische Ideen grob gesagt in den Facetten „Grundlagen der Frühpädagogik“, „Bildungsbereiche“, „Arbeitsfeld“ und „Institution und praktisches Studieren“ dar (Robert-Bosch-Stiftung, 2008, S. 62). Dabei stellt die Robert-Bosch-Stiftung auch fest, dass weder alle Bildungsinhalte abzubilden waren noch, dass das Thema Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren erarbeitet werden konnte (Robert-Bosch-Stiftung, 2008, S. 12ff.). Im Bereich Qualifikation/ „pädagogisches Handeln“ orientierten sich die Autorinnen am Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit und benennen folgende Dimensionen zur Unterteilung: 1. Wissen und Verstehen, 2. Analyse und Einschätzung, 3. Forschung und Recherche, 4. Planung und Konzeption sowie 5. Organisation und Durchführung sowie der Evaluation (Robert-Bosch-Stiftung, 2008, S. 24ff.).

Auch Viernickel und Schwarz (2009) haben für ihre Expertise „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ eine Zusammenfassung der Aufgaben des frühpädagogischen Personals erarbeitet. Sie teilen diese in fünf Bereiche ein. Beobachtung und Dokumentation, Sprache und Sprachförderung, Zusammenarbeit in Familien, der Gestaltung des Überganges von Kita in die Grundschule sowie die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Den Bereich der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren haben die Autorinnen bewusst nicht mit aufgenommen, da sie keine spezifischen gesetzlichen Regelungen für die Analyse gefunden haben (Viernickel & Schwarz, 2009, S. 29). Um die vielfältigen Aufgaben und damit verbundenen Kompetenzen für das Messmodell

übersichtlicher wahrnehmen zu können, wurde aus der Fülle der gesetzlichen Grundlagen, Rahmen- und Orientierungsplänen ein „Aufgabenkatalog“ (siehe Tabelle 1) der beruflichen Anforderungen von frühpädagogischen Fachkräften entwickelt und inhaltlich mit den damit verbundenen Bereichen „Wissen“ und „Können“ ergänzt.

Tabelle 1

Anforderungen und Aufgaben an frühpädagogische Fachkräfte. Eigene Darstellung in Anlehnung an die Orientierungs- und Rahmenpläne des Landes Niedersachsen der JMK und KMK sowie der Robert-Bosch-Stiftung (2008) und Viernickel/ Schwarz (2009)

Aufgaben/Anforderungen	Wissen	Können
Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren	Entwicklungspsychologisches, soziologisches, biologisches und pädagogisches Grundlagenwissen (Ko-Konstruktion, Spiel, Aneignung der Welt), Neurobiologie, Bindungstheorie	Pädagogisch-reflektiertes und auf aktueller Wissenschaftstheorie sowie Beobachtung basiertes Handeln
Bildungsbereich Mathematik	Bereichsspezifisches Wissen, pädagogisches und didaktisches Grundlagenwissen	Didaktik
Bildungsbereich Naturwissenschaften	Bereichsspezifisches Wissen, pädagogisches und didaktisches Grundlagenwissen	Didaktik
Bildungsbereich Musik & Kunst	Bereichsspezifisches Wissen, pädagogisches und didaktisches Grundlagenwissen	Didaktik
Bildungsbereich Sprache Förderung der deutschen Sprache	Bereichsspezifisches Wissen, pädagogisches u didaktisches Grundlagenwissen Fachwissen in Grammatik, Aussprache und Rechtschreibung	Didaktik Sprachanregung, Sprachproduktion
Erziehung	Psychologisches, soziologisches und pädagogisches Grundlagenwissen	Empathie, Emotionalität
Betreuung	Psychologisches, soziologisches und pädagogisches sowie rechtliches Grundlagenwissen	Überblick und Organisation
Förderung individueller Begabung/Ressourcen/Behinderung	Heilpädagogisches Grundlagenwissen	Empathie, Interessenbewusstsein
Förderung der Gesundheit	Sport, Hygiene, Essen, Körper	Bewegungsspiele Motivieren und Animieren
Persönlichkeit stärken	Inklusion/ Exklusion/ Gender	können, Kind in seiner Besonderheit an- und wahrnehmen
Vielfalt (Diversität) Religion, Kultur, Soziales Milieu, Gender	Soziologisches Grundlagenwissen	Sozio-kulturelle, sozial- emotionale, religiöse Werte und Normen sowie Hintergründe beachten
Emotionale Entwicklung fördern	Psychologisches Grundlagenwissen	Emotionsregulation, Wahrnehmung, Empathie, Bewertung eigener und fremder Emotionen
Wertevermittlung (gesellschaftlich)	Didaktisches Grundlagenwissen	Normen und Regeln bestimmen, einhalten und vorleben Eigene Rolle kennen und Bildungsangebote an Geschlechtsthematik „anpassen“
Geschlechtsspezifik	Gender, Vielfalt	Konsequenzen sichtbar machen, Vorbildfunktion
In sozial-verantwortliches Handeln einführen	Allgemeinwissen über Normen und Werte (auch anderer Kulturen), Didaktik	Kindern Sicherheit vermitteln, motivieren, ausprobieren lassen
Kenntnisse und Fähigkeiten zur Eigenständigkeit/ Selbstständigkeit	Psychologisches und physiologisches Grundlagenwissen	Kindern Gestaltungsfreiräume bieten
Förderung von Erlebnisfähigkeit, Kreativität und Fantasie	Grundlagen der Spielpädagogik, Psychologie und Kunst	Kinder und Eltern partizipieren, handwerkliches Geschick
Lebensraumgestaltung	Grundlagen zur Raumgestaltung	

Ausgleich zwischen Bewegung und Ruhe	Psychologisches und physiologisches Grundlagenwissen	Wahrnehmung/Sensibilität für individuelle kindliche Bedürfnisse; Maß und Balance der gegensätzlichen Pole, Entspannungsphasen bewusst gestalten Sich selber sicher fühlen, Empathie, Akzeptanz und Toleranz des Anderssein, wohlwollende Haltung ausüben, Kinder integrieren können
Geborgenheit/Sicherheit vermitteln/Beziehungen aufbauen	Physiologisches und psychologisches Grundlagenwissen/Bindungstheorie	Überblick haben über Gruppengeschehen, Prozesse und individuelle Interessen Angebote planen und durchführen, ressourcenorientiert arbeiten
Alltagsgestaltung	Organisation/ Management	Planen, Initiieren und Durchführen Motivieren zum Spielen, Ausprobieren, Projekte gestalten, Aufmerksamkeit für spezifische Interessen
Individuelle Angebote ("Förderpläne") entwickeln/Kompensation und Abbau von Benachteiligungen	Pädagogisches, physiologisches und psychologisches Grundlagenwissen	
Erziehungs-, Bildungs-, Betreuungsprozesse gestalten	Entwicklungspsychologie	
Beziehungen gestalten & Gruppenprozesse begleiten	Grundlagenwissen um Gruppenstrukturen und -prozesse	
Kind in seiner Persönlichkeit und Subjektstellung sehen	Psychologisches Grundlagenwissen	Beobachtung/Dokumentation, Hinterfragen von besonderen Verhaltensweisen
Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnisse erkennen	Psychologisches Grundlagenwissen	
Initiierung, Begleitung, Dokumentation und Auswertung pädagogischer Angebote	Pädagogisches und qualitatives Grundlagenwissen (GLW), Dokumentation und Beobachtung	
Transitionsprozesse gestalten und begleiten	Grundlagenwissen verschiedener Transitionsprozesse	
Beobachtung/Dokumentation	Medienkenntnis, Technik- und Grundlagenwissen	
Einfühlungsvermögen	Psychologisches Grundlagenwissen	
Vermittlungs- und Aushandlungsprozesse organisieren	Konfliktmanagement	Streitsituationen erkennen, Kommunikation in den Mittelpunkt der Austragung stellen (gewaltfrei)
Unterstützung in Konfliktsituation (gesamtes Umfeld)	Konfliktmanagement	
Pädagogische Konzepte entwickeln und fortschreiben	Psychologisches und pädagogisches Grundlagenwissen, Management, Projektentwicklung	
Netzwerke anderer Institutionen/Geschäftsstelle/Träger	Organisation/Projektmanagement/ Kooperationsarbeit	Sprachliche Kompetenz, organisierende Fähigkeiten
Erziehungspartnerschaft	Kooperations- und Netzwerkarbeit, Gesprächsführung, Beratung, Familien/Biografiearbeit	Kooperations- und Netzwerkarbeit, Motivation, Initiieren, Partizipieren, Hinterfragen, Gesprächsführung, Beratung
Teamarbeit	Gruppenprozesse/Kommunikation/ Didaktik	
Netzwerk- und Gemeinwesenarbeit	Lokale Netzwerke kennen/Projektmanagement/ Kooperationsarbeit	Organisieren, kooperieren, initiieren
Juristische Grundlagen	Rechtliche Grundlagen	
Schulen	Kooperationsarbeit	Organisieren, kooperieren, initiieren

3.5 Zusammenfassung der zu untersuchenden Anforderungsbereiche

Nicht alle Anforderungen an den beruflichen Alltag einer Erzieherin können aufgrund des Umfangs in der Befragung erhoben werden, daher muss für die Entwicklung des Messmodells zwar eine gewisse Aufgabenvielfalt im Anforderungsprofil der frühpädagogischen Fachkraft vertreten sein, es ist aber nicht möglich alle Erwartungen, Profile und Aufgaben mit einzubeziehen. Die Auswahl basiert einerseits auf die im Jahr 2010 am intensiv diskutiertesten Anforderungsbereiche (z. B.: Niedersächsisches Kultusministerium, 2005; NQI, 2010; Speth 2010; Koge, 2007) und andererseits auf die bei der Entwicklung zur Übersicht herausgebildeten Bereiche, die sowohl die pädagogische (Kind gerichtete), institutionelle und kooperative Arbeit umfassen. Die Bildungsbereiche Mathematik sowie Naturwissenschaften und Technik wurden aufgrund der großen Anzahl an bereits bestehenden Untersuchungen nicht mit in die Auswahl mit aufgenommen. Für die Entwicklung des Messmodells werden folgende Anforderungsbereiche ausgewählt:

- Arbeit mit den Kindern unter 3 Jahren (Bildung & Erziehung)
- Sprachentwicklung und -förderung
- Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft
- Beobachtung/Dokumentation und Fallverstehen
- Vielfalt (Diversität)

Arbeiten mit Kindern von U3: Die wissenschaftliche und auch politische Aktualität (Unterstützung und Ausbau von Kindertagesstätten, Rechtsanspruch Kitaplatz U3 etc.) und die Gegenwärtigkeit dieses Themas in der Praxis, lassen es zu, dass der Bereich der unter Dreijährigen als ein einzelnes Thema geführt wird. Dazu zählen sowohl alle allgemeinen neuen (und alten) Erkenntnisse in neurowissenschaftlicher, physiologischer und psychologischer Sicht, als auch die Spiel- und Lern- und sozial-konstruktivistischen Aneignungstheorien von Kindern.

Sprachentwicklung und -förderung: Der Sprachentwicklung von Kindern und der damit verbundenen Sprachförderung wird aktuell in Deutschland ein enormer Stellenwert zugesprochen. Diese ist dafür relevant, dass Mädchen und Jungen in Kindertagesstätten ihr Denken zweckmäßig und differenziert ausdrücken können. Grundlegend für diese Arbeit ist eine persönliche Bindung, damit in Interaktionen mit den Kindern die Kommunikations- und Handlungsstrukturen einen Sinn ergeben und weiterhin zur bevorstehenden Chancengerechtigkeit in der Schule beitragen (JMK/ KMK, 2004, S. 4ff.).

Beobachtung Dokumentation: „Beobachten meint ein aufmerksames Wahrnehmen, das darauf zielt, ein Ereignis oder Verhalten zu verstehen, eine Vermutung zu überprüfen, eine Entscheidung zu treffen.“ (Leu, 2006, S. 232). In der Kindertagesstätte ist eine auf das Kind gerichtete, professionelle Arbeit ohne Beobachtung und Dokumentation fast unmöglich. Als Grundlage, und somit auch Teil der beruflichen Praxis, hat die Beobachtung und Dokumentation in den letzten Jahren ebenfalls an Bedeutung gewonnen und soll auch in der Auswahl der Anforderungsbereiche nicht fehlen. Zu den wichtigsten Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden gehören z. B. bei der Portfolioarbeit Fotos, Videos, Lerngeschichten und standardisierte Beobachtungsbögen. Die Beobachtung und Dokumentation zählt auch in den frühpädagogischen Bildungsplänen zum Kanon der zentralen Aufgaben der Erzieherin (z. B.: Niedersächsisches Kultusministerium, 2005, S. 39ff.)

Elternarbeit und Erziehungspartnerschaft: Unter Elternarbeit versteht man eine partnerschaftliche Beziehung zwischen den Eltern und den frühpädagogischen Fachkräften. Eine vertrauensvolle und intensive Zusammenarbeit beider Parteien soll zur Persönlichkeitsstärkung sowie zu einer gelungenen Bildung und Erziehung von Kindern beitragen. Die Zusammenarbeit ermöglicht es den Fachkräften ein gestärktes Selbstverständnis für das einzelne Kind im Wirkungskreis der ganzen Familie zu erweitern (Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff, 2008, S. 144) und ist damit auch eine der zentralen Aufgaben frühkindlicher Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Im gemeinsamen Rahmen der JMK und KMK wird

auf die gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsverantwortung zwischen Eltern und Fachkräfte hingewiesen. Diese sollte möglichst partnerschaftlich gestaltet sein, um zu der Verwirklichung von Bildungs- und Lernchancen der Kinder beizutragen. Dazu gehören neben regelmäßigen Gesprächen auch Informations- und Bildungsangebote sowie Beteiligungsmöglichkeiten von Eltern (JMK & KMK, 2004, S. 7).

Vielfalt (Diversität): Vielfalt ist nach Munsch (2010) nicht nur Alltags- sondern auch ein Fachbegriff. Durch unterschiedliche Verwendung des Begriffes ist dieser Ansatz nicht einheitlich definiert. Im Verständnis der Frühpädagogik (Sozialwissenschaften) beruht der Begriff auf den sogenannten Diversity Politics. Diese unterscheiden nach gender, race and class und stellen damit die Themen der geschlechtsspezifischen (oder kritischen) Rollenbilder und Verhaltensmuster, ethnische Zugehörigkeit und nach sozialen Klasse als Kategorien dar, die sich intersektional zueinander verhalten (Munsch, 2010, S. 26ff.).

Auch in den Bildungsplänen und Orientierungsrahmen anderer Bundesländer wird das Thema Vielfalt in den Mittelpunkt der Arbeit der Kindertagesstätte gestellt. Die Unterschiede in Bezug auf Geschlecht sowie Herkunft aber auch Religion, Lebensweise und Alter und Entwicklungsstand sollen wahrgenommen und berücksichtigt werden und als Chance der kulturellen Vielfalt für das globale Zusammenleben die Zukunft sichern (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2011, S. 44).

Behr (2006) hat ein Anforderungsprofil erstellt, welches die komplexen Aufgaben von frühpädagogischen Fachkräften mehrdimensional darstellt. Sie geht auf die Anforderungen an das berufliche Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen dadurch ein, dass sie dem frühpädagogischen Personal Rollen zuschreibt und schlussfolgert demzufolge, dass die Erzieherin als (Behr, 2006, S. 88):

- Spezialistinnen für öffentliches Kinderleben in Erziehungsinstitutionen
- Expertinnen für Familienarbeit
- Expertinnen für das einzelne Kind und die Gruppe
- Netzwerkarbeiterinnen
- Verbindungsglied infrastruktureller Umwelt
- Begleiterinnen frühkindlicher Lern- und Bildungsprozesse
- Gemeinwesenarbeiterinnen und Interessenvertreterinnen
- Sozialpolitikerinnen vor Ort
- Innovationsexpertinnen
- Spezialistinnen für das kulturelle Nebeneinander
- Integrationsfachkräfte
- Spezialistinnen für Qualitätsfragen
- Expertinnen für ökonomisches und unternehmerisches Denken
- Partizipationsstrateginnen
- Medienexpertinnen
- Strateginnen für Genderfragen
- Dienstleisterinnen, Bedarfsplanerinnen, Konzeptentwicklerinnen
- Wegbereiterinnen einer gelingenden Zukunft der Kinder

zu sehen ist. Diese Perspektive eröffnet einen anderen Blick auf die Anforderungen des frühpädagogischen Personals. Sie geht weniger auf die einzelnen Aufgaben ein, sondern definiert über das Bündel von Erwartungen die Rollenzuschreibung. Aus akteurstheoretischer Sicht ist eine Erhebung für eben solche Rollenzuschreibungen über die Selbsteinschätzung des Akteurs ebenfalls sehr spannend. Es lässt damit nicht nur einen Vergleich der Rollenzuschreibung (Fremdzuschreibung vs. Eigenzuschreibung) zu, sondern erweitert gleichzeitig die Perspektive des Berufsprofil „Erzieherin“ um die des Akteurs selbst (Wie sehe ich als Erzieherin eigentlich meinen Beruf?).

Die Ausführungen von Beher (2009) wurden in veränderter und gekürzter Form in die Befragung der *Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von frühpädagogischen Fachkräften in Niedersachsen* mit eingebaut und als erweiterte Auswertung ebenfalls analysiert.

Ein weiterer Aspekt, der gerade in der praktischen Arbeit in einer Kindertagesstätte - auch im Spannungsfeld und der Schnelllebigkeit einer sich wandelnden Gesellschaft -, nicht zu unterschätzen ist, ist das neben all den gesetzlichen Vorgaben, Orientierungen, Rahmen und Plänen zur *Bildung, Erziehung und Betreuung* die Anforderungen nicht nur der Diskrepanz der Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel eins) unterliegen, sondern auch der Implementierung. Denn im widersprüchlichen und spannungsreichen Handlungsfeld reagiert das pädagogische Personal in den Mikroprozessen stets auf die Situation selbst und unterliegt damit auch den stetigen Veränderungen der Bedingungen (Breitenbach, Bürmann & Thünemann, 2012, S. 97).

„Das Grundparadox von Vorgabe und Stellvertretung einerseits und Autonomie und Freiheit andererseits“ (Breitenbach et al., 2012, S. 97) ist damit auch in der täglichen Kitapraxis vertreten. Die aus diesem Paradoxon resultierenden strukturellen Antinomien erfordern damit einerseits eine Positionierung zu den Handhabungen und andererseits eine hohe Flexibilität (Breitenbach et al., 2012, S. 97).

Es gibt also auch im Erzieherinnenberuf Antinomien, die das Handeln (im logischen Widerspruch) erschweren. Helsper (2002) schlussfolgert daraus, dass wenn zwei Aussagen (zu Handlungen) sich widersprechen, daraus eine beliebige Handlung entsteht (Helsper, 2002, S. 64ff.). Doch je höher das professionelle Selbstverständnis bzw. die professionelle Haltung, desto eher kann sich die pädagogische Fachkraft hinsichtlich der Diskrepanzen professionell positionieren. Die professionelle *Haltung* zur Arbeit und zu den Anforderungen muss dementsprechend auch als Teil der Erfassung für ein Messmodell und deren Dimensionen in die Operationalisierung mit einfließen (siehe weitere Ausführungen Kapitel 4.2 Berufliche Kompetenzen im Praxisfeld Kindertagesstätte).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es im Detail eine große Anzahl an Aufgaben und Anforderungen an das frühpädagogische Personal in der Institution Kindertagesstätte gibt. Die „generalisierte“ Beschreibung von Bildung, Betreuung und Erziehung beinhaltet weit mehr Aufgabenstellungen und Anforderungsthematiken als man oberflächlich vermuten würde. Auch die Rollenzuschreibungen, über dem von Beher (2006) ausgearbeiteten Anforderungsprofil einer Erzieherin, zeigen nochmal deutlich die verschiedenen Erwartungszuschreibungen dieses Berufsfeldes auf. Im ersten Schritt für die Entwicklung des Messmodells war es daher wichtig, die einzelnen Aufgaben und Anforderungen zu bündeln und in thematische Anforderungsbereiche einzuteilen. Dabei ist zu beachten, dass die ausgewählten Anforderungsbereiche einem ständigen Wandel in ihrer Wichtigkeit, den Inhalten und Kontexten unterliegen und daher nicht als zeitlos oder dem Kontext abhängig betrachtet werden dürfen. Die Aufgaben und Anforderungen der frühpädagogischen Fachkräfte wurden in diesem Abschnitt im Detail aufgezeigt und die thematischen Anforderungsbereiche herausgearbeitet. Da für das Messmodell Aufgaben und Anforderungen jedoch als berufliche Kompetenzen kompatibel zusammengefasst werden sollen, wird im nächsten Kapitel das Thema berufliche Kompetenz genauer untersucht und ein entsprechendes Kompetenzverständnis entwickelt, um dies in ein gängiges Modell zur Erhebung zu implementieren.

4 Kompetenzen im Berufskontext: Verständnis, Dimensionen, Modelle

Im ersten Teil dieser theoretischen Ausarbeitung werden der Begriff und das Verständnis von Kompetenz erläutert. Anschließend wird in diesem Konnex das Modell der beruflichen (Handlungs-)kompetenz sowie weitere gängige Modelle und Instrumente zu Kompetenzerfassung beschrieben. Ausgehend von diesen theoretischen Darstellungen wird eine Definition und ein Kompetenzverständnis für die Erfassung beruflicher Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte erarbeitet und damit eine Operationalisierungsmöglichkeit „entworfen“.

4.1 Kompetenzverständnis⁵

In der Alltagssprachlichen Verwendung wird das Wort Kompetenz einerseits als Eigenschaft und Zustand verwendet, andererseits aber als etwas in Bezug auf Institutionen (eher fachliches). In diesen Zusammenhängen wird Kompetenz oft mit einem vorstehenden Adjektiv benutzt. So gibt es die interkulturelle Kompetenz, die soziale sowie digitale Kompetenz und sogar die nach der FIFA für die Weltmeisterschaft 2006 extra ausgelegte Rasenkompetenz (Hoffrogge, 2006).

In den Geisteswissenschaften sieht die Begriffsklärung etwas schwieriger aus. Anfang der 90er Jahre löste der Begriff der Kompetenz den der Qualifikation (insbesondere den der Schlüsselqualifikation) im allgemeinen Sprachgebrauch ab. Wichtig bei der Unterscheidung von Qualifikation und Kompetenz ist, dass es einen großen Unterschied zwischen diesen beiden Konstrukten gibt. Denn Qualifikation umfasst zwar Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, wird aber „nicht erst im selbstorganisierten Handeln sichtbar, sondern in davon abgetrennten, normierbaren und Position für Position abzuarbeitenden Prüfungssituationen“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XIX). Dabei werden nämlich nur das gegenwärtig-aktuelle Wissen und die Fertigkeiten widerspiegelt, das selbstorganisierte und kreative Handeln jedoch ist kaum erfassbar. Die Selbstorganisation ist demnach ein wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang, denn Qualifikationen sind, solange sie Sachverhalte fokussieren und infolgedessen auf Leistungsresultate abzielen, fremd- statt selbstorganisiert und dienen damit der „Erfüllung vorgegebener Zwecke.“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XIX). Die Selbstorganisation ist also ein wesentlicher Teil von Kompetenz, die den Unterschied zur Qualifikation „markiert“.

Weiterhin definiert sich der Begriff der Kompetenz über die Verknüpfung zwischen Wissen und Können und wird nach Klieme und Leutner als „Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen“ (2006, S. 6) dargestellt. Umgangssprachlich wurde Kompetenz etwa mit Fähigkeit gleichgesetzt, doch es gehört ein bisschen mehr dazu als nur „etwas zu können“. Fertigkeiten beschreiben im Allgemeinen Geschicklichkeiten, die bei der Ausführung bestimmter Tätigkeiten erlernt oder erworben werden (Duden, 2007). Geistige oder praktische Anlagen, die zu etwas befähigen bzw. die Voraussetzung eine Fertigkeit zu verwirklichen, bezeichnet man als Fähigkeit. So ist die Fertigkeit nicht ohne Fähigkeit ausführbar; umgekehrt die Fähigkeit ohne Fertigkeit nicht erkennbar. Die umfassende Beschreibung für Fertigkeiten und Fähigkeiten nennt Gnahn (2010, S. 26) *Können*. Ähnlich sieht das auch Bandura (1990), für ihn ist „Wissen und Fähigkeiten zu besitzen, etwas deutlich anderes, als sie in unterschiedlichen Situationen erfolgreich anzuwenden, die oft mehrdeutige, unvorhersagbare und stresserzeugende Elemente enthalten.“ (1990, S. 315).

Der Kompetenzbegriff wird fachspezifisch in doppelter Weise benutzt. Es gibt zunächst die juristische Zuordnung von Kompetenz, die damit die Zuständigkeit für juristische Sachlagen definiert. Weiterhin gibt es aber auch eine erziehungswissenschaftliche bzw. psychologische Begriffserklärung. Diese Begrifflichkeit meint die verantwortungsvolle, verständliche sowie mündige Bewältigung der im Rahmen der Zuständigkeit übertragenen Aufgaben. Der Begriff kann im Rahmen pädagogischer Professionen und damit auch in Professionalisierungsprozessen eingefügt werden.

⁵ Diese Arbeit ist nicht darauf ausgerichtet ein einheitliches Verständnis von Kompetenz zu erarbeiten, sondern die Grundlage für ein bedarfsanalytisches Kompetenzverständnis im Kontext beruflicher Anforderungen frühpädagogischer Fachkräfte (Messmodell) zu entwerfen.

Dabei unterscheiden sie sich in drei Komponenten, die Kompetenz als Konstrukt ausmacht. Zum einen ist es die „Fähigkeit, gegebene Aufgaben sachgerecht zu bewältigen“, weiterhin muss ein „Bewusstsein von der Verantwortung“ existieren, welches dazu führt die Anforderungen nach den maßgeblichen Rahmenbedingungen korrekt auszuführen und schlussendlich die eben schon erwähnte Zuständigkeit, welche sich auf den ersten beiden Komponenten gründet und die „für die Erfüllung bestimmter Aufgaben, welche sich aus der spezifischen Fähigkeit und Berufsethik definieren lassen“ (Nieke, 2012, S. 49).

Nach Hartig (2008) stellt die Auslegung eine sehr nützliche Definition in der Begriffsabgrenzung dar und ist dennoch „so verdichtet, um daraus konkrete Messmethoden für empirische Erfassungen ableiten zu können“ (S. 15). „Kompetenzen sind erlern- und vermittelbare kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 4). Kompetenzen können demnach nur durch Erfahrungen mit spezifischen Anforderungen und in den damit verbundenen Situationen in einem Lern- bzw. Aneignungsprozess unter Berücksichtigung des jeweiligen Vermögens erworben werden.

Berufliche Kompetenz steht also im engeren Sinne für das Potential professionelle berufliche Handlungen auszuüben. Um diese zu überprüfen bedarf es entweder der Beobachtung von Verhalten bzw. Handlungen oder der Erfassung über Selbsteinschätzung kognitiver Dispositionen. Die kognitive Disposition ist auch bei der klassischsten aller Kompetenzdefinitionen (von Weinert (2001)) Grundlage für die Problemlösefähigkeit bzw. Kompetenz. Die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (S. 27f.)

Rauner (2009) differenziert ebenfalls die Sicht auf Dispositionen (hier Leistungspotenziale) und erweitert das Verständnis um die Perspektive des Kontextes und deren Aufgaben, die aber ganz deutlich keiner Spezifik unterliegen, sondern einen allgemeinen Charakter aufweisen.

Mit Kompetenzen werden dagegen Fähigkeiten im Sinne von subjektiven Leistungspotenzialen bezeichnet, die auf die Lösung und Bearbeitung einer Klasse von Aufgaben verweisen, deren Kontext lediglich durch einen Beruf bzw. eine Berufsbildposition, nicht jedoch durch konkrete Aufgaben definiert ist. Die beruflichen Aufgaben sind nur in ihrer allgemeinen Charakteristik, aber nicht in ihrer Spezifik benannt. Daher sind Kompetenzen anwendungsoffen. (S. 34).

Sehr entscheidend bei der Definition eines spezifischen Kompetenzkonstruktes ist auch die Definition von Kontext. So muss der Kontext der empirischen Fragestellung der Untersuchung individuell und gerichtet definiert werden, denn der Kontext bezieht sich unmittelbar auf die Situationen und Anforderungen des spezifischen Kompetenzkonstruktes. Hartig (2008) bestätigt diesen Aspekt in dem er formuliert, dass

Der relevante Kontext für die Definition eines Kompetenzkonstrukts also einerseits hinreichend konkret und andererseits aber auch nicht zu eng gefasst sein [...] da sonst einfaches Sachwissen oder isolierte Fertigkeiten unnötigerweise als Kompetenzen etikettiert werden. Ein naheliegendes Kriterium, um die mögliche Willkür von Kontext- und damit Kompetenzdefinitionen einzuschränken, ist der Bezug auf eine Menge hinreichend ähnlicher realer Situationen, in denen bestimmte ähnliche Anforderungen bewältigt werden müssen.“ (S. 21).

Die im Berufsbildungsgesetz (BBiG) definierte Berufsfähigkeit ist das erklärte Ziel einer Berufsausbildung. Die damit verbundenen, in der Ausbildung erworbenen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten – also Qualifikationen – werden „über die Anforderungen definiert, die für die Ausführung beruflicher Aufgaben erforderlich sind. Diese werden in den Berufsbildern in der Form von Berufsbildpositionen festgelegt.“ (Rauner, Heinemann & Hassler, 2009, S. 5).

Für das Kompetenzverständnis bleibt also festzuhalten, dass Kompetenzen erworben werden müssen und sowohl Fähigkeiten als auch Fertigkeiten beinhalten. Die jeweils aber erst in

den entsprechenden Handlungssituationen (hier: berufliche Anforderungen) sichtbar werden. Dabei steht die Verknüpfung von Wissen und Können im Vordergrund. Können ist dabei mehr als nur eine Fähigkeit und Fertigkeit zu besitzen, vielmehr geht es darum, diese in unterschiedlichen Situationen erfolgreich, d. h. professionell, im Kontext anzuwenden. Die praktische Erfahrung mit spezifischen Anforderungen fördert dabei den Aneignungs- und Anwendungsprozess. In diesem Zusammenhang gilt nach Grunert (2012) das Generierungsprinzip. Erworbene Kompetenzen zeigen sich demnach nicht nur in den spezifischen Situationen (Performanz), sondern eben diese Anwendung von Kompetenzen in spezifischen Situationen führt konstitutiv auch zu einem Ausbau oder weiteren Erwerb von Kompetenzen (S. 42f.). Eine Überprüfung von Kompetenzen kann entweder über Beobachtung (objektiv) oder über Selbsteinschätzungen (subjektiv) der Akteure stattfinden. Allerdings ist dabei zu beachten, dass Kompetenzen nur in allgemeinen beruflichen Anforderungen aber nicht in spezifischen Aufgaben sichtbar sind. Wie nun die beruflichen Anforderungen und das Kompetenzverständnis in einer für das zu erhebende Messmodell geeigneten Definition vereinbart bzw. erhoben werden können, versucht das nächste Kapitel zu klären.

4.2 Berufliche Kompetenzen im Praxisfeld Kindertagesstätte

Das Berufsfeld Kindertagesstätte und die damit verbundenen Anforderungen an das frühpädagogische Fachpersonal wachsen stetig in ihrer Komplexität. Der damit einhergehende Prozess bezüglich der sich ändernden Rahmenbedingungen der frühpädagogischen Arbeit führt zu einer Erhöhung der Anforderungen und prägt damit ganz wesentlich das Berufsfeld. Denn der Bedarf an speziellen Qualifikationen und beruflichen Kompetenzen zur Bewältigung der Anforderungen steigt (vgl. Robert-Bosch-Stiftung, 2011, S. 39 sowie Schreyer, Krause, Brandl & Nicko, 2014).

Um das professionelle und damit hochwertige Arbeiten in der Kindertagesstätte weiterhin zu gewährleisten, muss das frühpädagogische Personal beruflich kompetent mit diesen neuen Anforderungen umzugehen wissen, denn Professionalität zeichnet sich nach Tietgens (1988) dadurch aus, dass Kenntnisse, welche breit gelagert, wissenschaftlich vertieft und damit vielfältig abstrahiert werden, dazu führen diese auch in konkreten Situationen angemessen anzuwenden (S. 37f.).

Die Aufgaben und Anforderungen der frühpädagogischen Fachkräfte wurden im vorherigen Kapitel aufgezeigt und die für das Messmodell relevanten thematischen Anforderungsbereiche herausgearbeitet. Die Anforderungen an einen Beruf sind mit einer Profilierung der beruflichen Position und den damit verbundenen Rollenerwartungen verknüpft. Das über die Erwartungen (Anforderungen) geprägte Berufsbild, prägt demnach auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. die beruflichen Kompetenzen der Rolleninhaberin (die der frühpädagogischen Fachkräfte). Die Fragen die es also in diesem theoretischen Teil zu beantworten gilt, lauten: Was ist Kompetenz? Welche beruflichen Kompetenzen benötigt eine Erzieherin, um die genannten Anforderungen (professionell) bewältigen zu können? Und wie kann man diese messbar machen?

Damit verbunden ist die Herausarbeitung eines entsprechenden Kompetenzverständnis und -modelles (bzw. vielleicht schon existierendes -instrumentes), um ein geeignetes Schema zu konstruieren und anschließend synoptisch mit den beruflichen Anforderungen zu vereinen. Ähnlich undurchsichtig wie die *Anforderungen* an den Erzieherinnenberuf, sind auch die daraus resultierenden beruflichen Kompetenzen. Prott bemängelte schon 2006 die unklaren beruflichen Anforderungen an den Erzieherinnenberuf und argumentiert, dass ohne eine Klärung dessen, auch der Umfang und das Niveau der erwarteten Kompetenzen weiterhin unklar bleiben. Er fordert in seinem *Insiderbericht* für die Aus- und Weiterbildung des frühpädagogischen Personals auf „die Lernziele klar zu benennen und daraus die erforderlichen Kompetenzen abzuleiten und deutlich zu machen, ob diese Kompetenzen in der Ausbildung oder im Rahmen von Fort- und Weiterbildung zu erwerben sind“ (2006, S. 222).

Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass die Anforderungen im Sinne der eben beschriebenen Berufsbildposition der Erzieherin in einer Kindertagesstätte und der damit einhergehende Kontext das Grundgerüst der Kompetenzerhebung bilden. Da in der alltäglichen

Arbeit in einer Kindertagesstätte Situationen und Handlungsanforderungen oft dadurch charakterisiert sind, „dass sie – als Interaktionssituationen – nicht standardisierbar sind“ und „oft hochkomplex, mehrdeutig und vielfach schlecht vorhersehbar“ (Robert-Bosch-Stiftung, 2011, S. 39), stellt auch die zuvor erwähnte Einbindung des Kontext (als allgemein definierte berufliche Anforderungen) eine optimale Erhebungsvariante im zu entwickelnden Messmodell dar.

Als Ergänzung zu den schon häufig erwähnten Einteilungen der Kompetenzen in die Dimensionen Wissen und Können, dienen die Ausführungen von Hildrud von Spiegel (2006, S. 96ff.). Sie unterteilt die umfassenden beruflichen Anforderungen auch in Dimensionen. Die Dimension *Wissen* umfasst die Grundlagen wissenschaftlichen Wissens. Dazu gehören Wissensbestände von Theorien, Methoden sowie Techniken und aktuellen Erkenntnissen. *Können* umschreibt ein „Bündel methodischer Fähigkeiten“ (Spiegel, 2006, S. 96) durch die berufliche Aufgaben methodisch umgesetzt werden können. Merkmal dieser Dimension ist, dass die Fertigkeiten geübt werden können und erlernbar sind. Zu den Hauptkompetenzen gehören die Fähigkeiten kommunikativ und flexibel zu sein. Die Dimension *Haltung* beinhaltet das für den jeweiligen Arbeitskontext wertgeleitete Handeln, Reflexion und das Verlangen eigene Einstellungen mit denen der beruflichen in Frage zu stellen, sich damit zu konfrontieren. (Spiegel 2006, S. 96ff.).

Die drei Dimensionen, die damit auch im Vordergrund der Erhebung beruflicher Kompetenzen für das zu entwickelnde Messmodell stehen, sind einerseits das

- Wissen (Anforderungsrelevantes Fachwissen) sowie das
- Können (bestimmte Anforderungen zu bewältigen) und die
- Haltung (Bereitschaft mit Anforderungen und sich selbst umzugehen).

Diese Dimensionen, eingebettet im Kontext allgemeiner beruflicher Anforderungen, ergeben nun das hier entwickelte Grundverständnis von beruflicher Kompetenz und dienen damit als theoretische Grundlage für das Messmodell.

Die Definition des Kompetenzkonstruktes die sich für diese Forschungsarbeit daraus ergibt, vereint die verschiedenen Ansprüche der theoretischen Ausarbeitungen und steht damit auch als Grundlage für das Messmodell. Die Definition lautet:

Berufliche Kompetenz ist ein Bündel von Fähigkeiten (berufliches Handlungswissen) und die Bereitschaft (*Haltung*) mit spezifischen Anforderungen umzugehen und berufliche Situationen professionell zu bewältigen (*Können*). Dabei ist zu beachten, dass der berufliche Kontext nicht durch konkrete, spezifische Aufgaben, sondern durch die spezifisch-inhaltlichen beruflichen Anforderungen (Berufsbildposition) definiert worden sind.

Mit dem nun beschriebenen Kompetenzverständnis und der davon abgeleiteten Definition von beruflicher Kompetenz wird nun für eine Erhebung ein Messmodell gesucht. Hierbei sollen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Wissen und Können) möglichst in das Modell implementiert werden können, um dann als entsprechendes Erhebungsinstrument genutzt zu werden.

4.3 Kompetenzmodelle und Instrumente

Da es eine Fülle an bereits konstruierten Modellen und Instrumenten zu Messung beruflicher Kompetenzen gibt, werden im nächsten Abschnitt die gängigsten vorgestellt, um ein geeignetes Modell für die Implementierung des zu entwickelnden Messmodells nutzen zu können.

In der aktuellen Bildungsforschung wird bei der Kompetenzdiagnostik zwischen Kompetenzstruktur-, Kompetenzniveau- und Kompetenzentwicklungsmodellen unterschieden. Unter den Kompetenzstrukturen werden die möglichen verschiedenen Dimensionen von Kompetenz zusammengefasst. Kompetenzniveaus wiederum spiegeln den Grad der erbrachten Leistung wider, also ob jemand in seiner Kompetenz eher hoch, niedrig oder mittelmäßig eingeschätzt wird (Schott & Azizighanbari, 2008, S. 22).

Bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen ist es wichtig zwischen denen zu entscheiden, die sich ausschließlich auf kognitive Leistungspositionen beziehen und denen, die auch Motivation als Bestandteil von Kompetenzen einschließen. Wenn also die volitionale Ebene als Untersuchungsgegenstand (z. B. Handlungskompetenz) eine Rolle spielt, sollte diese in der

Definition auftauchen. Dabei ist es wichtig, die Ebenen *motivational* und *kognitiv* empirisch getrennt voneinander zu erfassen. Allerdings bedeutet eine Integration der Motivation in das Kompetenzmodell, dass Aussagen zur Kompetenz nur in Verbindung mit Motivation zu treffen sind. Eine Erzieherin würde beispielsweise nur dann als kompetent gelten, wenn sie die kognitiven Leistungen erbringt und gleichzeitig motiviert ist (Hartig, 2008, S. 24). So ähnlich sehen das auch Rauner, Heinemann und Hassler „Kompetenzmodelle haben die Funktion, die grundlegenden Kriterien, denen Problemlösungen in der Arbeitswelt genügen müssen, sowie die darauf bezogenen Leitideen und Ziele beruflicher Bildung zu operationalisieren und die Konstruktion von Testaufgaben – hinreichend konkret – anzuleiten.“ (2009, S. 11) Durch die Vieldeutigkeit des Begriffs und die verschiedenen Untersuchungsperspektiven, die sich mit dem Thema Kompetenz beschäftigen, existieren auch unterschiedliche Modelle von Kompetenz. Für die Erhebung beruflicher Kompetenzen und deren „Messbarkeit“ werden folgend die gängigsten Modelle und Instrumente vorgestellt. Die Ebenen eines Kompetenzmessverfahrens ergeben sich aus dem entwickelten Kompetenzverständnis (siehe Definition Kapitel 4.2 Berufliche Kompetenzen im Praxisfeld Kindertagesstätte) und der Art des Kompetenztyps, den die Entwickler als Hauptaspekt ihres Verfahrens sehen. Daraus schlussfolgert man die genaue Festlegung der Kompetenzklassen (-gruppen etc.) sowie die Konzentration auf die Augenblicks- oder Entwicklungssicht, auf subjektive oder objektive Methoden und auf qualitative oder quantitative Erforschung (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XXII f.). Da sich für diese Untersuchung bereits eine Definition von Kompetenz erschlossen hat, werden nun Modelle und Instrumente von Kompetenz beschrieben, um diese als Grundlage für die Implementierung zu nutzen.

4.3.1 Handlungskompetenz

Zu den bekanntesten Modellen von Kompetenz zählt der Begriff der Handlungskompetenz (vgl. *Abbildung 3*). Er wurde von Roth (1971) geprägt. Unter Handlungskompetenz versteht man im Bereich der Sozialwissenschaften, in der Erziehung das Ziel der Mündigkeit zu erreichen. Damit ist ein verantwortungsvolles (mündiges) Handeln verbunden. Dazu gehört auch die Kompetenz zu



Abbildung 3. Kompetenzmodell nach Roth (1971).

interpretieren. Roths Kompetenzmodell enthält drei wesentliche Säulen von Kompetenz. Die Selbst-, Sach- und die Sozialkompetenz (1971, S.180ff.) (vgl. hierzu Abb. 2)

Die Personale oder auch Selbstkompetenz steht nach Roth (1971, S. 544f.) für ein auf das Subjekt gerichtetes verantwortliches Handeln. Dabei entspricht das Erlernen von Selbstkompetenz bei Roth auch einer moralischen Entwicklung. Nach Krenz (2007, S. 28ff.) umfasst die Selbstkompetenz auch all das, was mittels der Methoden der Selbstreflexion zugänglich gemacht werden kann, um eigene Handlungsstrategien und -kompetenzen weiter zu entwickeln. Dazu zählen das Ergründen der eigenen Biografie, der Umgang mit Belastungen im Alltag und Kenntnisse über eigene Stärken und Schwächen wahrzunehmen. Im speziellen Fall der Erzieherin bedeutet dies vor allem die Herstellung von Zusammenhängen zwischen Lebensgeschichte, Berufswahl und Handlungsmotivationen. Die eigenen handlungsleitenden Normen und Werte sollte man nicht nur kennen, sondern auch fachlich überprüfen sowie eigene Emotionen kontrollieren können, um sich vor berufsfeldspezifischen Problemen zu schützen (Krenz, 2007, S. 27ff.).

Unter Sachkompetenz versteht Roth die Befähigung für bestimmte Sachbereiche handlungsfähig zu sein. Die Sachkompetenz begründet sich im spielerischen Hantieren und ist hauptsächlich ein kognitiver Lernprozess (Roth, 1971, S. 181f. & 456ff.). Gnahs (2010) nimmt diesen Gedanken auf und erweitert den Begriff der beruflichen Sachkompetenz. Er versteht darunter vor allem die Kenntnisse und Bewältigungsfähigkeiten eines *berufsspezifischen Aufgabenfeldes* und deren Sachverhalte (2010, S. 26ff.).

Das Spektrum dieser Aufgaben und Sachverhalte (Theorien) im frühpädagogischen Feld, leitet sich vor allem aus den berufspolitischen, gesellschaftlich notwendigen und fachlich begründeten Anforderungen ab (siehe Seite 20). Die Erzieherin ist in der Lage die Anforderungen darauf hin zu prüfen, ob diese ethisch vertretbar sind und sich als pädagogisch sinnvoll erweisen. Zur Sachkompetenz gehört ebenfalls die Reflexion der eigenen Handlungsstrategien, die Gestaltung der Methodenkompetenz und der respektable Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen (Krenz, 2007, S. 28ff.). Die Sozialkompetenz wird definiert als Handlungsfähigkeit in gesamtgesellschaftlichen, sozialen und politisch bedeutsamen Bereichen. Dazu gehört es auch, Konflikte zu erfassen sowie auf diese einzugehen und austragen zu können (Roth, 1971, S. 181f.). Mündigkeit entwickelt sich bei ihm also auch immer im Zusammenhang von den genannten Einzelkompetenzen.

Im Umbruch der Neugestaltung der Ausbildungsvereinbarungen und Lehrpläne für berufsbildende Schulen, wurde das Modell von Roth 1991 ebenfalls leicht modifiziert übernommen. Die KMK hat 2007 in der *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe* die drei Bereiche des Kompetenzmodells von Roth ebenfalls als Grundlage verwendet, weiterentwickelt und um die

- 1) Methoden-,
- 2) Kommunikations- und
- 3) Lernkompetenz erweitert.

Diese Kompetenzen beschreiben im einzelnen 1) ein zielgerichtetes und planmäßiges Vorgehen in der Bewerkstellung von Aufgaben, 2) auf Situationen kommunikativ einzugehen, verstehen und gestalten zu können sowie 3) befähigt zu sein Gegebenheiten zu verstehen, deren Zusammenhänge zu erschließen und diese auszuwerten sowie strukturell einzuordnen zu können. Darüber hinaus ist das Verständnis von Lerntechniken und Strategien für ein lebenslanges Lernen damit verbunden (Keil & Pasternack, 2010, S. 18).

4.3.2 Berufliche Handlungskompetenz

Das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz schließt sich einer, in der Berufspädagogik weithin akzeptierten Definition an das allgemeine Konzept der Handlungskompetenz mit der Trias (Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz) an (Klieme & Hartig, 2007, S. 22). Gerade in psychologischen und sozialwissenschaftlichen Studien hat sich bislang die Unterscheidung von Fach-, Sozial-kommunikativer, Personale sowie Methodenkompetenz manifestiert (Gnahs, 2010, S. 28). Es stellt die grundlegende Basis für die Berufspädagogik dar. Während die Fachkompetenz alles dokumentarisch Festgehaltene (Zeugnisse, Zertifikate etc.) beinhaltet, kann man dies für die anderen Bereiche eher weniger gut rational darstellen. Häufig sind sowohl methodische, persönliche als auch sozial-kommunikative Fähigkeiten nicht oder nur unzureichend dokumentiert.

In der erweiterten Auffassung von beruflicher Handlungskompetenz wird neben der Vermittlung beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten auch die Entwicklung beruflicher Identität als Teil der Voraussetzung beruflicher Kompetenzentwicklung mit inbegriffen. Vor allem Blankertz (1983) beschäftigt mit den Sinnstrukturen die mit der Berufsrolle verbunden sind. Dabei geht es um Antizipation, Engagement und Identifikation im Beruf. In der Studie von Blankertz wird aufgezeigt, wie untrennbar die Entwicklung der Identität mit der der Kompetenz zusammenhängt (Blankertz, 1983, S. 139). Für Rauner, Heinemann und Hassler (2009) ist die berufliche Identität damit schlichtweg eine Dimension von beruflicher Handlungskompetenz, welche auch als diese in ein Kompetenzmodell zu integrieren wäre. Dazu müsste die

berufliche Identität und berufliches Engagement so operationalisiert werden, dass sie im Rahmen quantitativer Studien beschreibbar sind, ist es möglich, beides – Engagement und berufliche Identität – einerseits mit der Entwicklung beruflicher Kompetenzen, andererseits mit eingeführten Skalen zur Beschreibung betrieblicher und schulischer Ausbildung zueinander in Beziehung setzen. Das ermöglicht es ferner, den Einfluss des Niveaus von Arbeitsaufgaben, die Selbständigkeit bei der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen, das Verhältnis zu Lehrern und Ausbildern etc. auf die Entwicklung beruflicher Identität und beruflichen Engagements zu bestimmen. (Rauner, Heinemann & Hassler, 2009, S. 11).

Da im zu entwickelnden Messmodell die Ebene der beruflichen Identität keine Beachtung finden wird, werden weitere Modelle und Instrumente aufgezeigt, deren Perspektive sich eher auf die Dimensionen von Kompetenz richtet als auf die Anwendung bzw. Performance die in engem

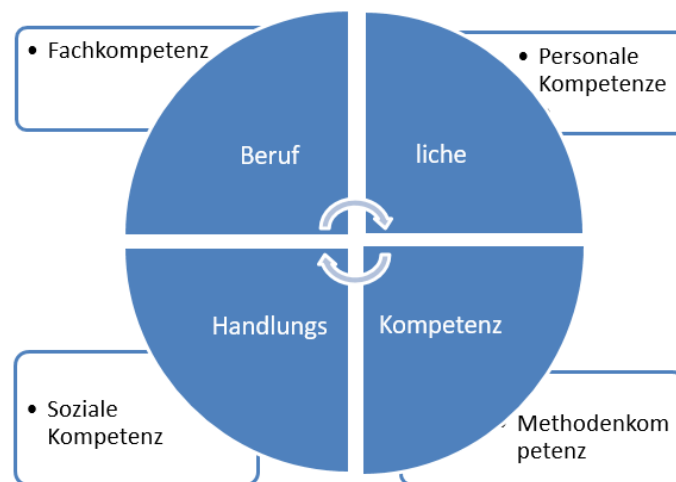


Abbildung 4. Modell Sonntag und Schäfer-Rauser (1993).

Verhältnis zur Identität steht. Eine allgemeine Darstellung der beruflichen Handlungskompetenz bietet auch das folgende Modell (siehe Abbildung 3). In den meisten Konzepten zur Kompetenz und Kompetenzentwicklung wird die berufliche Handlungskompetenz in die Facetten Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz unterteilt (Sonntag & Schäfer-Rauser, 1993). Es verhilft dazu die einzelnen Kompetenzen übersichtlicher einzuordnen und zu arrangieren. Dabei ist zu beachten, dass sich die hier genannten Kompetenzen nicht unabhängig voneinander definieren lassen und sich in bestimmten Kontexten auch immer wieder überschneiden können (Sonntag & Schäfer-Rauser, 1993).

Die Einteilung stellt in der momentanen Kompetenzforschung zwar ein Grundgerüst für die einzelnen Ebenen von Kompetenz dar, definiert aber nicht einzelne Anforderungen, Aufgaben oder Dimensionen. Die Definitionen der Ebenen sind folgend erläutert. „Unter der Fachkompetenz werden organisations-, prozess-, aufgaben- und arbeitsplatzspezifische berufliche Fertigkeiten und Kenntnisse gefasst sowie die Fähigkeit, organisationales Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten, Probleme zu identifizieren und Lösungen zu generieren.“ (Sonntag & Schäfer-Rauser, 1993, S. 188). Damit wird im Prinzip der für das hier zu entwickelnde Kompetenzmodell wichtigste Bereich am besten beschrieben. Die Methodenkompetenz beschreibt die Fähigkeit, situationsübergreifend, flexibel und strukturiert Probleme zu beschreiben, um sie einer Entscheidungsfindung zugänglich zu machen. Der Facette Sozialkompetenz werden Fähigkeiten, kommunikativ und kooperativ, selbst organisiert „zum erfolgreichen Realisieren oder Entwickeln von Zielen und Plänen in sozialen Interaktionssituationen“ (Sonntag & Schaper, 1992, S. 188) beizutragen, zugeordnet. Die Kompetenzdimension Selbst- oder Personale Kompetenz beschreibt bspw. die Mitgestaltung, Organisation und konstruktive Arbeit am Arbeitsplatz. Dazu zählt auch, inwieweit Verantwortung der Einzelnen übernommen wird (Sonntag & Schäfer-Rauser, 1993, S. 188).

Bei der Operationalisierung dieses Modelles, müsste man die Kompetenzen gemäß der einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten unterteilen. Dabei könnte man zwar auch die Anforderung der Berufsbildpositionen einfließen lassen, jedoch wäre aufgrund der Fülle der einzelnen

Fähigkeiten, die Generierung viel zu spezifisch. Für eine Operationalisierung zur Erfassung aller Kompetenzen hinsichtlich der Anforderungsbereiche, müssten auch die Grenzen zwischen den einzelnen Kompetenzen ebenfalls eindeutig nachweisbar sein. Die Dimensionen „Wissen“ und „Können“ würden als Fähigkeiten und Fertigkeiten zwar beachtet werden, jedoch wäre auf die Dimension „Können“ zu verzichten. Da das erklärte Ziel die Entwicklung eines Messmodell ist, welches den momentanen Ist-Stand der Kompetenzeinschätzung (Ressourcen) von frühpädagogischen Fachkräften bezüglich der aktuellen Anforderungen erfassen soll [und nicht deren einzelnen Kompetenzen, bezogen auf ihr berufliches Handeln,] stellt auch diese Modell keine adäquate Grundlage für eine Operationalisierung dar.

Das nächste Modell (siehe *Abbildung 5*) ist ebenfalls fundamental auf dem



Abbildung 5. Kompetenzmodell nach Frey (2002).

Handlungskompetenzmodell von Roth (1971, S. 175ff.) aufgebaut. Es stellt die verschiedenen Kompetenzen auch als Ausgangslage für die Operationalisierung der beruflichen Handlungskompetenz in das Zentrum. Dieses Modell wurde von Frey (2002) speziell für frühpädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten und deren berufliche Handlungskompetenz entwickelt. Bei Frey (2002, S. 142) werden die drei Dimensionen nach Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz aufgelistet. Wie man sehen kann, wird dieses Modell aus Gründen der veralteten (2002) und viel zu undifferenzierten Darstellung des Berufsbildes als Grundlage für die Entwicklung des Messmodells ebenfalls ausgeschlossen.

4.3.3 Pädagogische Kompetenz nach Nieke

Das Modell der pädagogischen Kompetenz wird nach Nieke, genau wie bei anderen Kompetenzkonzepten, auf Zielbestimmungen zurückgeführt. Dabei lässt sich pädagogische Kompetenz auf drei sogenannte Teilbereiche disponieren. Erstens die allgemeine, zweitens die berufliche und drittens die professionelle Kompetenz (Nieke, 2012, S. 38ff.).

Mit allgemeiner pädagogischer Kompetenz meint Nieke die Fähigkeiten und das Selbstmanagement bezüglich des alltäglichen Lernens. Dabei geht es nicht um spezifische Lernleistungen, sondern um allgemeine Kompetenzen – z. B. die Erziehungskompetenz von Eltern (Nieke, 2012, S. 39).

Die berufliche pädagogische Kompetenz ist mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung zur Erzieherin oder Kindheitspädagogin verbunden. Sie stellt die Befähigung zur Tätigkeit in entsprechenden Arbeitsfeldern – hier einer Kindertagesstätte – aus (Nieke, 2012, S. 39). Die

professionelle pädagogische Kompetenz grenzt sich von der beruflichen pädagogischen Kompetenz insofern ab, als dass diese durch formale Abschlüsse an Hochschulen (und nicht an Fachschulen/-akademien) definiert werden. Für die Art immer komplexer werdende Berufsfelder, muss die wissenschaftliche Ausbildung gewährleisten, dass auch für die Bewältigung von bestimmten Anforderungen umfangreichere nichtalltägliche Wissensbestände erforderlich sind und ein reflexives, eigenständiges professionelles Handeln erreicht werden muss (Nieke, 2012, S. 40).

Beim Modell der professionellen pädagogischen Kompetenz von Nieke (siehe *Abbildung 6*) steht das professionelle Handeln im Mittelpunkt und ist eingebettet in einen systematischen Gesamtzusammenhang. Die Gesellschaftsanalyse thematisiert dabei nicht nur die pädagogischen Aufgaben, sondern auch die damit zusammenhängenden gesellschaftlichen und politischen Kontexte. Bei der Situationsdiagnose geht es um das konkrete Handeln. Das soziale Handeln findet im sozialen Raum statt und schlüsselt so die „Bedingungen, Neigungen und Bedürfnisse der Adressaten“ (Nieke, 2012, S. 54) auf. Dazu gehören auch die Ebenen: Körper, Seele, Raum und Interaktion. Unter Selbstreflexion versteht Nieke (2012) die Norm- und Werterhaltung beruflicher Prinzipien sowie das berufliche Selbstbild des Akteurs (S. 40ff.). Das professionelle Handeln, eingebettet in dieses heuristische Schema, teilt Nieke (2012) selbst auch nochmal in fünf Phasen ein. Dabei wird zuerst von der „Bestimmung des Ziels“ ausgegangen und anschließend der Handlungsplan festgelegt. Dabei ist zu beachten, dass die begründete Entscheidung für eine Handlungsalternative erst nach der Bewertung verschiedener Möglichkeiten erfolgt. Weiterhin wird die Handlungssituation analysiert bevor es dann zur Handlungsdurchführung übergeht. Hierbei werden die eingeübten Handlungsmuster auch nochmal in drei Komplexe eingeteilt. Die „direkte Interaktion“, die „Vermittlung von Inhalten“ und das „Handeln in Organisationen“ (S. 7ff.).

Die formale Kategorie des professionellen Handelns ist nach diesem Modell eine stark abstrahierte Ebene und es muss, um diese zu ermitteln eine hohe Operationalisierungsleistung erfolgen (Nieke, 2012, S. 8ff.).

Da im Mittelpunkt bei der Entwicklung des Messmodell nicht nur die nach Niekens Modell entworfene professionelle pädagogische Kompetenz und auch nicht einzig die professionelle Haltung steht, wird dieses Modell nicht den Zweck und Anspruch erheben, die Erfassung beruflicher Kompetenzen über das Berufsbild und dessen Anforderungen erschließen zu können.

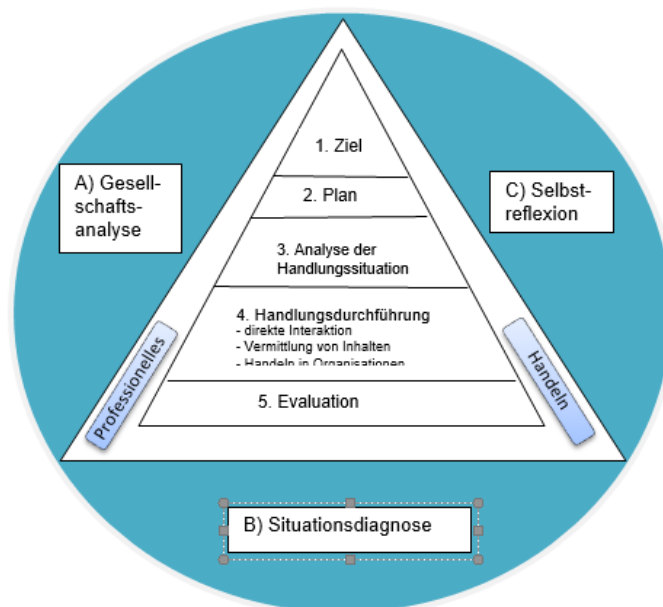


Abbildung 6. Kompetenzmodell nach Nieke (2012).

4.3.4 Kompetenzmodell nach Erpenbeck und Rosenstiel

Nach diesem Modell schließen Kompetenzen die Ebenen Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen mit ein, lassen sich jedoch nicht darauf dezimieren. Denn es gibt etwas, was bei Kompetenzen nicht ausser Acht gelassen werden darf. Die *Handlungsfähigkeit in offenen, unsicheren und komplexen Situationen*. Sie ist nur dann möglich, wenn bspw. selbstverantwortete Regeln, Werte und Normen zum selbstorganisierten Handeln beitragen (siehe *Abbildung 7*, nächste Seite). Auch bei diesem Modell ist der Kontextbezug sehr entscheidend. Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, S. XIVff.) grenzen ihr Modell jedoch klar von dem üblichen Modell der Berufspädagogik ab (siehe *Abbildung 3* und *Abbildung 5*).

Sie haben von Kompetenz ein „einengendes Verständnis“, denn die Domäne (oder auch der Kontext) in der die Kompetenz handlungswirksam wird, ist der alleinige Bezug. So kann eine in Lateinamerika erlernte interkulturelle Kompetenz in einem Land wie Südostasien unproduktiv sein. Für Erpenbeck und Rosenstiel sind Kompetenzen ebenfalls schwer ermittelbare Leistungsdispositionen. Das Konstrukt der Kompetenz ist nur erkennbar bzw. messbar wenn sie anwendbar (Performanz) gemacht wurde. So ist Kompetenz auch oft nur als eine Art der beobachtbaren (ausstehenden) Zuschreibung (Attribution) zu „bewerten“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. XIVff.).

Da die integrierten Komponenten des hier aufgezeigten Kompetenzmodelles schwer mit der herausgearbeiteten Definition und dem für diese Arbeit entwickelten Verständnis von Kompetenz vereinbar sind und Kompetenzbeobachtungen über testarische Verfahren oder Fremdbeobachtungen vorerst irrelevant erscheinen, scheint auch dieses Modell kein adäquates Messinstrument für hier verfolgte Forschungsvorhaben zu sein.

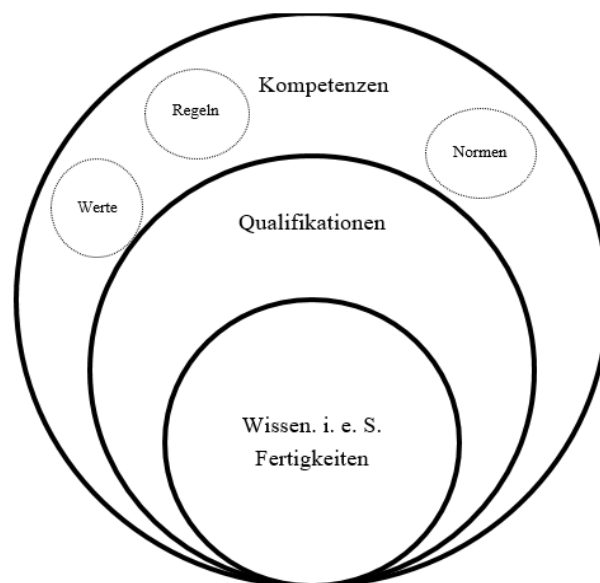


Abbildung 7. Kompetenzmodell nach Erpenbeck & Rosenstiel (2007).

4.3.5 Kompetenzmodell nach Kauffeld und Grote

Unter Kompetenz verstehen Kauffeld und Grote „alle Fähigkeiten, Fertigkeiten, Denkmethode und Wissensbestände des Menschen, die ihn bei der Bewältigung konkreter sowohl vertrauter als auch neuartiger Arbeitsaufgaben selbstorganisiert, aufgabengemäß, zielgerichtet, situationsbedingt und verantwortungsbewusst - oft in Kooperation mit anderen - handlungs- und reaktionsfähig machen und sich in der erfolgreichen Bewältigung konkreter Arbeitsanforderungen zeigen.“ (2002, S. 1 & 2007, S. 337)

Kauffeld und Grote beziehen sich in ihrem Kompetenzverständnis hauptsächlich auf die Kompetenzorientierung von Roth (1971) und Sonntag und Schaper (1992) sowie auf Erpenbeck & Heyse (1997). Sie unterteilen in Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Ergänzen allerdings in ihrem Kompetenzverständnis, dass sich die „soziale Kompetenz“ nur in Interaktionen

nachweisen ließe und daher ohne Kommunikationskompetenz nicht auskommt könne (Erpenbeck & Rosenstiel 2007, S. 337 oder auch 2002).

In ihrem in Zusammenarbeit mit Ekkehart Frieling verfasstem Handbuch Kompetenzentwicklung (2009) fokussieren die Autorinnen hauptsächlich die Kompetenz-entwicklungen bei Führungskräften nach Maßnahmen und Trainings sowie Teamentwicklungs-prozessen. In dem Handbuch zu Kompetenzmessung (Erpenbeck und Rosenstiel, 2007) geht es den Autorinnen vielmehr um die Instrumente zur Erhebung von verschiedenen Kompetenzen. Im einheitlichen Definitionsverständnis verstehen die Autorinnen unter Kompetenz einen systematischen Zusammenhang zwischen Wissen und Können, der es Personen ermöglicht sowohl vertraute als auch neue Arbeitsanforderungen zu bewältigen. Erst wenn diese spezifischen Situationen erfolgreich und effektiv bewältigt wurden, sind Kompetenzen nachweisbar (S. 224).

Die Ausführungen bei Kauffeld und Grote (2002) stützen die bislang aufgeführten Ausarbeitungen und gehen konform mit der ausgearbeitet Definition für das hierzu entwickelnde Messmodell. Der Fokus einer Untersuchung mit diesem Kompetenzverständnis läge auf der Erhebung der vier Dimensionen von Kompetenz und nicht den spezifischen Arbeitsanforderungen. Die sozialen-interaktionale Kompetenz und die Kommunikations-kompetenz müsste zusätzlich in aufwendigen Beobachtungsverfahren erhoben werden. Die Anforderungsbereiche und die Einschätzungen der frühpädagogischen Fachkräfte gingen damit verloren.

4.3.6 Kompetenzmodell der Robert-Bosch-Stiftung „Profis in Kitas“ (PIK)

In ihrem Qualifikationsrahmen „Frühpädagogik studieren“ arbeitet die Robert-Bosch-Stiftung die Studieninhalte auf, die für die methodisch-didaktische Gestaltung eines Studienganges berücksichtigt werden sollten, und entwirft darüber ihr Kompetenzbeschreibendes Modell. Das Modell (siehe *Abbildung 8*) beinhaltet drei Dimensionen.

Darunter fallen 1. der Prozess des frühpädagogischen Handelns, 2. die Handlungsfelder, in denen die einzelnen Prozessschritte angewandt werden und schließlich 3. die professionelle Haltung, welche die ersten beiden Dimensionen horizontal durchquert und nicht nur im Studium sondern auch in der Praxis beständig weiterentwickelt werden sollte (Robert-Bosch-Stiftung 2008 S. 24).

Das Modell kommt inhaltlich dem zugrundliegenden Verständnis dieser Forschungsarbeit sehr nahe. Doch ist in dem Modell die Abgrenzung zwischen Qualifikationserwerb und Kompetenzbefähigung nicht ganz auszumachen. Zudem stellt die Dimension Haltung im Speziellen und das Modell im Allgemeinen einen persönlichkeitsbildenden Moment dar. Es geht vielmehr um den Erwerb und die Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, als um die Erhebungsmöglichkeit schon ausgebildeter beruflicher Kompetenzen.

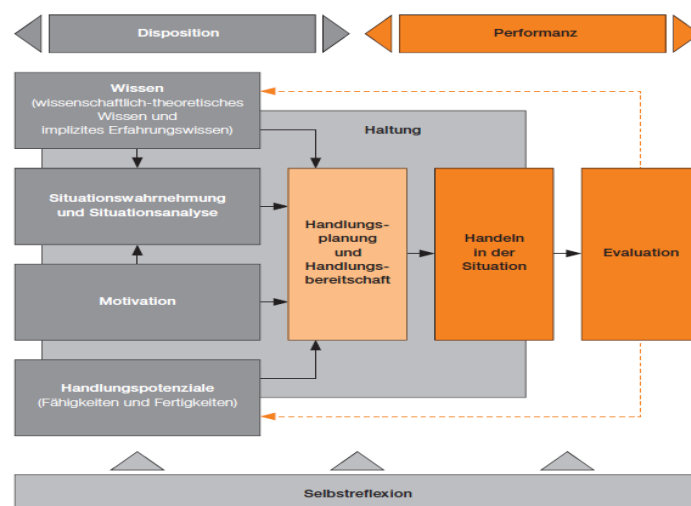


Abbildung 8. Kompetenzmodell Robert-Bosch-Stiftung (2008).

4.3.7 Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch

In der Expertise zu Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh, 2014, S. 10) stellen die o.g. Autorinnen ihr von 2011 überarbeitetes Kompetenzmodell vor.

Darin beschreiben sie, dass Fachkräfte dann kompetent sind, wenn sie in vielschichtigen, nicht immer vorhersehbaren Situationen „eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet handeln“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 9). Die Fachkraft verfügt dabei über fachliches und theoretisches Wissen sowie eine Reflexionskompetenz hinsichtlich ihrer bereits gemachten beruflichen Erfahrungen. Diese drei Komponenten weist die Fachkraft in spezifischen Situationen und deren besonderen Anforderungen einzusetzen. Besonderes Merkmal und Fokus des Modells ist hierbei, dass die o.g. Autorinnen das Konstrukt in zwei temporäre Einheiten unterscheiden. Einerseits die Potentiale der Fachkraft als Voraussetzung (fachliches Wissen und theoretisches Können) und andererseits die tatsächliche Nutzung dieser Potentiale (dann Ressource) als realisierten Handlungsvollzug (Umsetzungswissen und *faktisch-situatives Können*). Desweiteren beinhaltet das Modell erstmals Kontext- und Rahmenbedingungen, die als Prädiktor für Handlungs- und Planungsbereitschaft sowie für Motivation und Handlungsrealisierung darstellt. Die Handlungsfelder für das in *Abbildung 9* aufgezeigte Modell unterteilen die Verfasserinnen in Gruppenarbeit, Eltern- und Familienarbeit, Arbeiten in und mit der Institution und der Netzwerk- und Kooperationsarbeit.

In der nachstehenden Grafik (*Abbildung 9*) wird außerdem deutlich, dass die Dimension Haltung als „Background“ der personalen Kompetenzen gesehen wird, nämlich im sozialisationstheoretischen Sinn auch als Habitus bezeichnet. So gelungen das gesamte Modell auf die Praxisrelevanten Handlungssituationen abgestimmt ist, so komplex und zeitintensiv wäre eine sozialwissenschaftlich-professionelle Prüfung dessen.

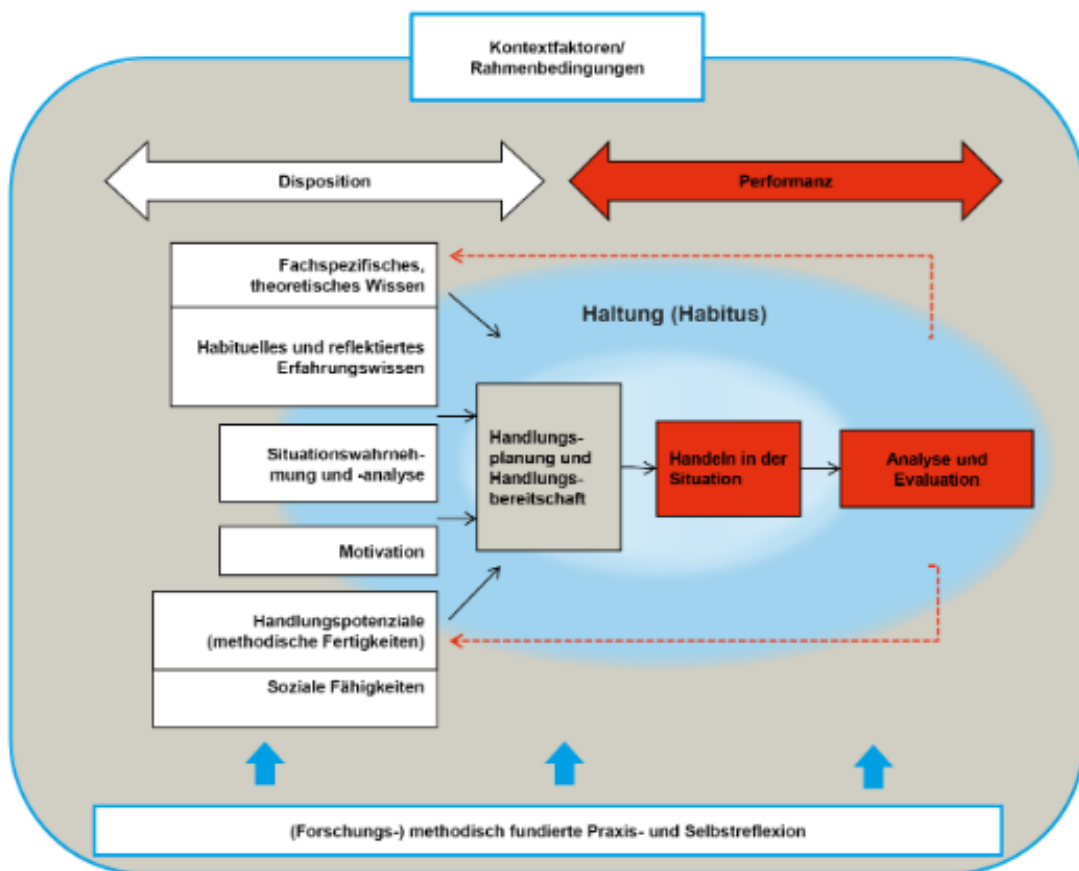


Abbildung 9. Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2014, S. 10).

4.4 Fazit

Da im Zuge der Erarbeitung verschiedener schon entwickelter Modelle und Instrumente kein geeignetes herausgearbeitet werden konnte, wird für das herausgearbeitete Kompetenzverständnis ein eigenes Messmodell entwickelt. Das Kompetenzverständnis wird in der bereits erwähnten Definition noch einmal zusammengefasst:

Berufliche Kompetenz ist ein Bündel von Fähigkeiten (berufliches Handlungswissen) und die Bereitschaft (Haltung) mit spezifischen Anforderungen umzugehen und berufliche Situationen zu bewältigen (Können). Dabei ist zu beachten, dass der berufliche Kontext nicht durch konkrete, spezifizizierte Aufgaben, sondern durch die allgemeinen beruflichen Anforderungen (Berufsbildposition) definiert wird.

Die beruflichen Anforderungen und deren dimensionale Ebenen Wissen, Können, Haltung bilden das Fundament des zu entwickelnden Erhebungsinstrumentes. Der Bereich des Kontextes und die Aufschlüsselung, der damit verbundenen Kompetenzen werden mit in das Kompetenzmodell integriert. Den Kontext bilden die in Kapitel 3.5 (Seite 31) genannten aktuellen Anforderungen und Aufgaben des frühpädagogischen Personals. Die Ergänzungen von Kauffeld und Grote (2002) um das „Persönlichkeitsmerkmal“ *Kommunikationskompetenz* sowie die auf Sach- oder Selbstkompetenzebene immer wieder genannte *Reflexionskompetenz* (vgl. Spiegel, 2006; Krenz, 2007; Nieke, 2012) werden als latente Faktoren zur Erfassung allgemeiner beruflicher Anforderungen mit in das Strukturgleichungsmodell (unabhängig vom Messmodell zur Erfassung spezifisch-inhaltlicher Anforderungen) mit aufgenommen.

5 Messperspektive: Selbsteinschätzungen als unabdingbare Perspektive in akteursbezogenen, quantitativen Untersuchungen⁶

Zu den häufigsten Methoden der Kompetenzbeurteilung zählt die Beobachtung. Hierbei nehmen aussenstehende Personen die Kompetenzen anderer wahr und vergleichen diese. Auch Tests gelten oft als Methode, um Kompetenzen mittels umfangreichen Aufgaben festzustellen (Gnahn, 2010, S. 57). Bei der Auswahl oder Entwicklung eines Messinstruments muss man Vorab entscheiden, ob es sich bei der Beurteilungsperspektive um eine Selbst- oder eine Fremdbewertung handeln soll (Pawlosky, Menzel & Wilkens, 2005, S. 352ff.).

Ein weiteres Problem sozialwissenschaftlicher Forschung ist, dass es sich bei der Erhebung von Kompetenzen nicht um naturwissenschaftliche Einheiten, Maße oder Größen handelt, sondern um „objektive“ und damit schwer messbare sozialwissenschaftliche Variablen (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2003, S. XIXf.). Nicht nur weil die Persönlichkeitsmerkmale oder Handlungsfähigkeiten vorab definiert und gemessen werden müssen, auch aufgrund dessen handelt es sich bei einer (vorherrschend durch Beobachtung durchgeführten) Erhebung bzw. Messung immer auch um eine Interpretation und damit um eine „Übersetzungsleistung“, die letzten Endes zum Rückschluss auf die Kompetenz führt. Selbst externe Beobachter/-innen werden durch bestimmte Rahmenbedingungen beeinflusst und können nie ganz die Wirklichkeit des zu beobachteten widerspiegeln (Erpenbeck & von Rosenstiel 2003, S. XXX/S. XXVIff.). Kompetenzbeobachtungen können sowohl als objektives als auch als subjektives Messverfahren durchgeführt werden. Subjektive Beurteilungen haben den Vorteil, dass sie in sehr kurzer Zeit von vielen Personen durchgeführt werden können.

Weiterhin wird von Frey und Balzer (2007) die Meinung vertreten, dass hinsichtlich der beruflichen Kompetenzen und Verhaltensweisen, das Subjekt (Befragte/r) am besten selbst Auskunft über sich und sein Verhalten geben kann. So sichert die Methodik auch die subjektiven Einschätzungen des komplexen Vorgangs von Handlungen (S. 350). Berechtigt ist an dieser Stelle wohl die Frage, wie Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften gemessen werden sollen,

⁶ Teile dieses Kapitel beziehen sich auf Ausarbeitungen in Granzow 2010 (unveröffentlicht)

ohne sie dabei zu beobachten oder in eine Testsituation zu bringen und damit ihre alltägliche Lebenswelt und Wirklichkeit perspektivisch aussen vor zulassen.

Wie schon erwähnt, mahnen verschiedene Wissenschaftler/-innen die Forschungsmängel zum frühpädagogischen Fachpersonal und ihrer Wirklichkeit an (z. B. Tietze et al., 1998, S. 92). Sie fordern aufgrund der bislang wenig untersuchten und wenig bekannten Ergebnisse dazu auf, in „zukünftigen Untersuchungen die pädagogische Intentionalität, die von den Frühpädagogische Fachkräfte verfolgt werden“ zu erfassen bzw. Konstrukte zu entwickeln, welches die Erzieherin in den Mittelpunkt der Befragung stellen (Tietze et al., 1998, S. 357). Die Erhebung von Daten der sozialen Wirklichkeiten von frühpädagogischen Fachkräften haben nicht nur den Vorteil diese Forschungslücke zu schließen, sondern ermöglicht den frühpädagogischen Fachkräften auch ein Stück Partizipation im eigenen Professionalisierungsprozess. Honig formuliert diese Thematik mit folgenden Worten: „Da aus Untersuchungssicht die Perspektive der Erzieherin befragt wird, ist eben auch die konstruierte und soziale Wirklichkeit der Erzieherin wichtig – denn nur sie kann bewerten was sie in ihrer Wirklichkeit wahrnimmt.“ (2004, S. 101).

Mit eben dieser erweiterten Perspektive kann also a) die Forschung erweitert werden, ohne b) die frühpädagogischen Fachkräfte ein „objektives“ Textverfahren durchlaufen lassen zu müssen. Die eigene Wirklichkeit, die Wahrnehmung von Kompetenzen (nach vorherig benannten Kriterien), die Kommunikation ihrer beruflichen Bedarfe und Ressourcen sind Perspektiven, welche bislang in quantitativen Studien unberücksichtigt geblieben sind.

Um die Bedeutung von Handeln und konstruierten Wirklichkeiten besser in den Kontext der Erfassung von selbst eingeschätzten Kompetenzen verstehen zu können, wird an dieser Stelle ein theoretischer Exkurs zum aktuellen sozialwissenschaftlichen Paradigma und dessen Wichtigkeit in Bezug auf die forschungsethische Haltung zu Selbsteinschätzungen in quantitativen Untersuchungen (konstruierten Wirklichkeiten) folgen.

„Die Welt, die für uns ist, ist die in unserem menschlichen Leben Sinn habende und immer neuen Sinn für uns gewinnende, Sinn und auch Geltung.“ Husserl (1954, S. 266) beschreibt damit in einem Satz die Wichtigkeit der konstruktivistischen Grundtheorien. Er zeigt einerseits auf, dass unser Handeln nur in der von uns konstruierte Welt Sinn ergibt und andererseits zieht er damit die Grenze zur Beurteilung fremder Sichtweisen auf subjektives Verhalten. Auch Max Weber richtet den Gegenstand der Soziologie auf die zentrale Frage nach dem sozialen Handeln, dessen Format auf die Bedeutung und den Sinn eben dieses Handelns zurückzuführen ist. Er erklärt damit auch, dass durch Handlungen, Dingen Bedeutung zugeschrieben wird, die nicht als eindeutig zu werten sind, sondern *verstanden* werden müssen. Ohne dieses *Verstehen* ist eine Betrachtung des sozialen Handelns nicht möglich. Die Interpretation und dessen Rahmen (Sinnhintergrund) sind ebenfalls immer auch abhängig vom Interpretieren zu verstehen. Das *Verstehen* ist demzufolge keine Methodik, sondern das oberste Ziel der Wissenschaft (Weber, 1964, S. 1ff.).

Das Thomas-Theorem bestätigt eben diese Aussagen. „Wenn Menschen Situationen als wirklich definieren, dann sind diese auch in ihren Folgen wirklich.“ (Thomas, 1965, S. 14 & S. 80ff.), hierbei wird deutlich, dass eben nicht (objektive) Fakten für „Wirklichkeiten“ entscheidend sind, sondern wie die Menschen diese Fakten für sich definieren.

Dabei geht es auch um die Diskrepanz zwischen der subjektiven Wirklichkeit und einer „objektiven Realität“. Thomas knüpft damit unmittelbar an Webers Gedanken an und legt den Fokus auf den Menschen als Akteur seines Handelns im Zuge seiner Wirklichkeitsvorstellung.

Auch der Sozialpsychologe Georg Herbert Mead ist wissenschaftstheoretisch eng mit den Themen verbunden. Seine Theorie zum Sozialbehaviorismus legte den Schwerpunkt auf die *Beobachtung* des Verhaltens und grenzte sich damit von der psychologischen Theorie der Psychoanalyse und des Behaviorismus ab. Er sah das Individuum als ein in seinem Handeln aktives und vernunftbegabtes Subjekt. Mead legt seinen Schwerpunkt darauf, dass nicht die objektiven Gegebenheiten das Verhalten der Menschen bestimmen, sondern sie davon abhängig sind, wie die Menschen sie definieren. Während Weber seinen Schwerpunkt der Analyse weitreichender Generalisierung von Typen großer Organisationen legte, interessierte sich Mead für das Individuum und analysierte aus dem Verständnis des Alltages sozialer Situationen heraus, dass nur durch Interaktion die Bedeutung von Verhalten und Ereignissen erlernbar ist. So schafft der Mensch es, sich in der Welt zu Recht zu finden, er erlernt seine Rolle in der sozialen Realität und

somit die ihm damit zugeschriebenen Erwartungen. (Joas, 2007, S. 33) Herbert Blumer war es, der den Begriff des symbolischen Interaktionismus nach Meads plötzlichen Tod prägte (Abels, 2004, S. 41). In seinem Aufsatz „Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus“ (1973) versucht Blumer eine eindeutige Formulierung zur Position des symbolischen Interaktionismus zu definieren. Dabei beschreibt er drei Prämissen, die die Grundlage des symbolischen Interaktionismus bilden.

Die erste Prämisse ist die, dass Menschen „Dingen“ gegenüber nach ihrer Bedeutung handeln. Dinge beschreiben in diesem Fall Menschen, Pflanzen, Tiere, Handlungen, Institutionen, Gruppen oder auch Leitideale.

Die zweite Prämisse geht noch einmal auf die Bedeutung dieser Dinge ein. Nach Blumer (auch nach Mead) ist die Bedeutung aus der sozialen Interaktion heraus abgeleitet oder entstanden.

Die dritte Prämisse besagt, dass Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, je nach Auseinandersetzung mit den Dingen, bestätigt oder geändert werden können. Einen weiteren wichtigen Teil in diesem Aufsatz bildet die Definition von *Bedeutung*. Denn die Bedeutung, die die Dinge für Menschen aufweisen, bekommt in der Theorie des symbolischen Interaktionismus einen gesonderten Stellenwert zugeschrieben. *Bedeutung* von Dingen geht im symbolischen Interaktionismus aus dem Interaktionsprozess zwischen verschiedenen Personen hervor (Blumer, 1973, S. 80ff.). Blumer bringt dies mit folgenden Sätzen auf den Punkt. „Die Bedeutung eines Dinges für eine Person ergibt sich aus der Art und Weise, in der andere Personen ihr gegenüber in Bezug auf dieses Ding handeln. Ihre Handlungen dienen als Definition dieses Dinges für diese Person.“ (1973, S. 83) sowie „Menschen [...] leben in Welten von Objekten und werden in ihrer Orientierung und ihrem Handeln von der Bedeutung dieser Objekte gesteuert.“ (Blumer, 1973, S. 101). Für Blumer – so schrieb er selbst in seinem Aufsatz (1973) ist der symbolische Interaktionismus nicht nur Lehrmeinung, sondern eine bestimmte Betrachtungsweise innerhalb der empirischen Sozialwissenschaft. Daraus schließt er weiterhin, dass die methodologischen Grundsätze mit den grundlegenden Erfordernissen der empirischen Wissenschaft übereinstimmen müssen. (Blumer, 1973, S. 104ff.) Die theoretische Vorgehensweise für die empirische Wissenschaft ist also im Allgemeinen von Blumer aufgearbeitet worden.

Alfred Schütz war es jedoch, der erst der Theorie Blumers (und Meads) eine erkenntnistheoretische Fundierung gab. Alfred Schütz legte die Grundsteine für die phänomenologische Soziologie, in dem er Webers Gedanken aufnahm und diese mit seiner philosophischen Begründung erweiterte. Nach Schütz war Webers Hauptproblem, dass er die Beschaffenheit des subjektiven Sinns und die Beziehung zwischen Handelnden und des anderen nicht ausreichend begründete. In seinem einzigen selbst veröffentlichten Werk „der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt“ versucht er eben für dieses Problem Webers eine philosophische Basis aufzuzeigen. Mittels der Phänomenologie hat er es geschafft, eine Antwort auf die grundlegende Frage der Soziologie zu geben. Nämlich wie die Menschen die Wirklichkeit handhaben, die sie zusammen mit anderen teilen (Albers, 2004, S. 55).

Zunächst einmal sei zu sagen, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit nach Schütz all die Ereignisse und Tatbestände umfasst, die das Handeln der Gesellschaftsmitglieder ausmacht und bestimmt.

Alltagswissen ist das, was sich die Gesellschaftsmitglieder gegenseitig als selbstverständlichen und sicheren Wissensbestand unterstellen müssen, um überhaupt interagieren zu können. Denn Interaktion im spezifisch menschlichen Sinne, in der der eine vom anderen ein bestimmtes Verhalten erwartet und zugleich erwartet, dass der andere ebenfalls ein ganz bestimmtes Verhalten umgekehrt von ihm erwartet, setzt eine gemeinsame – oder doch zumindest als gemeinsam unterstellte – Verständigungsbasis für die wechselseitige Orientierung und Abstimmung der Handlungszüge der an der Interaktion Beteiligten voraus. (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 1973, S. 20).

Aus einem solchen Interpretationsprozess entspringt also wiederum das soziale Handeln und ist so auch das Resultat desselben und geschieht mittels der *sinnhaften* Strukturierung des Sozialen durch die Handelnden selbst. Demnach steht das Handeln im Mittelpunkt der Herstellung von Sinn und Bedeutung. Für diese Arbeit würde das bedeuten, dass sich *Sozialisation* über den Prozess der Kompetenzaneignung, der Umwelt eine Bedeutung zuzuschreiben, definiert. So wendet sich der

Mensch in Prozessen einer immer schon ablaufenden Interpretation, seinen Wahrnehmungen und Bedeutungen zu. *Demonstrativ gesagt ist Wahrnehmung also schon Interpretation und Selektion an sich* (Marotzki, 2010, S. 4).

Zusammenfassend kann man also sagen, dass es für Schütz zwei Konstruktionsebenen von Wirklichkeit gibt. In der ersten haben Menschen diese Welt bereits im Voraus gegliedert und interpretiert, während auf der zweiten Ebene (die Konstruktion der Konstruktionen) im sozialen Bereich von Handelnden gebildet werden und so auch die soziale Ordnung eines Bereiches rekonstruierbar macht (Marotzki, 2010, S. 15). Die Rekonstruierbarkeit eben dieser Alltagswelten wurde zum damaligen Zeitpunkt von zwei wesentlichen Vertretern methodentheoretisch entwickelt. Zum einen sei Harold Garfinkel (Schüler Schützs) zu nennen, der mit der Ethnomethodologie die phänomenologische Soziologie mit dem Pragmatismus und dem symbolischen Interaktionismus verband. Zum anderen entwickelten Barney Glaser (Schüler von Lazarsfeld) und Anselm Strauss (Schüler Blumers) ebenfalls auf Grundlage des symbolischen Interaktionismus Mitte der 60er Jahre die Grounded Theory. Mit diesem Verfahren legten sie den Grundstein für eine Methode mehrerer ineinandergreifender Verfahren, für die Analyse qualitativer Daten. Das Erkenntnisinteresse dieser verdichteten Methode gilt eher der Entdeckung sozialer Prozesse oder Theorien menschlichen Verhaltens, denn der Rekonstruktion subjektiver Perspektiven (Strübing, 2008, S. 7ff.).

Die Zeit von Weber über Mead bis Glaser und Strauss läutete, wie anfangs erwähnt, ein neues Zeitalter der verstehenden Sozialwissenschaft ein. Mit der Wahrnehmung, der theoretischen Aufarbeitung und Analyse des sozialen Handelns – des Verhaltens der Menschen – wurde ein erster Schritt in die Interpretation und Rekonstruktion von Situationen und Vorgängen (sozialer) Interaktion gegangen. Diese Zeit des Umbruchs wird auch als die des „Interpretativen Paradigma“ bezeichnet. Damit wird ebenfalls eine klare Grenze gesetzt hinsichtlich der bisherigen – konträren soziologischen Theorien – die des „Normativen Paradigmas“ (Kuhn, 1976, S. 37ff.). Das *neue* Interpretative Paradigma ist demnach eine „grundlagentheoretische Position, die davon ausgeht das alle Interaktion ein interpretativer Prozess ist, in dem sich Handelnde durch sinngebende Deutung dessen, was der andere tut oder tun könnte, aufeinander beziehen.“ (Matthes, 1973, S. 201). Diese phänomenologische Sicht des interpretativen Paradigmas fragt also nach dem Zugang des Menschen zu seiner Lebenswelt; seinen konstituierten Welten, den konstruierten Wirklichkeiten und dem Sinnhaften dahinter. Schütz und Luckmann (1975, S. 23) deklarieren daraus so etwas wie eine ethische Grundhaltung für die Sozialwissenschaften:

„Die Wissenschaften, die menschliches Handeln und Denken deuten und erklären wollen, müssen mit einer Beschreibung der Grundstrukturen der vorwissenschaftlichen, für den – in der natürlichen Einstellung verharrenden – Menschen selbstverständliche Wirklichkeit beginnen. Diese Wirklichkeit ist die alltägliche Lebenswelt.“ (1975, S. 23). Es geht hierbei um das Verständnis für die subjektiv-erlebte alltägliche Lebenswelt. Denn sie ist jener Bereich der Wirklichkeit, „an dem der Mensch in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt (...) Die Lebenswelt des Alltags ist folglich die vornehmliche und ausgezeichnete Wirklichkeit des Menschen.“ (Schütz & Luckmann, 1975, S. 23). Kleve ergänzt diese Ansicht indem er das Phänomen der Selbstbezüglichkeit oder Selbstreferenz aus dem konstruktivistischen Denken hervorhebt. Denn als lebende und psychische Systeme“ sind wir nur in der Lage⁷ uns „auf unsere eigenen Zustände (z.B. Sinneswahrnehmungen, Beobachtungen oder Beschreibungen) beziehen zu können“. Unsere Wahrnehmung und damit unsere Objektivität von Welt ist „eine durch uns konstruierte Einheit.“, woraus sich „die Paradoxie ergibt, dass <objektive> Erkenntnis nur subjektiv sein kann.“ (1996, S. 12f.).

⁷ und das ausschließlich

Zusammenfassung

Das Verstehen gilt auch in dieser Forschungsarbeit als oberstes Ziel. Um dies zu ergründen, müssen Wirklichkeitsauffassungen (der frühpädagogischen Fachkräfte) erforscht werden. Denn nur die zu untersuchende Akteurin ist in der Lage zu bewerten, was sie in ihrer Wirklichkeit wahrnimmt. Diese Perspektive ist maßgeblich wichtig in Bezug auf diese Forschung, da die frühpädagogischen Fachkräfte und ihre Einschätzungen möglichst „wirklichkeitsnah“ also aussagekräftig erhoben und abgebildet werden sollen. Dafür ist eine Form der Rekonstruktion notwendig, die erlaubt sowohl eine wissenschaftliche Theorie in Form eines Messmodelles darzustellen und dabei auf die subjektiven Sichtweisen der Zuuntersuchenden nicht zu verzichten. Das heißt konkret, dass für diese Studie eben auch nur die frühpädagogische Fachkraft als Akteurin ihrer alltäglich erlebten Lebenswelt, *die Wirklichkeit* für die zu erhebenden Daten mitteilen kann um die beruflichen Kompetenzen ihrerseits einzuschätzen.

Im Falle der vorliegenden Dissertationsschrift wird versucht das berufliche Handeln sowie die Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften über ein Messmodell zu erschließen und zu beschreiben. Da auch Forschung und Wissenschaft sich nur innerhalb ihres „konstruierten“ Kreises - der ihrer Welt Sinngabende, habenden und geltenden Wirklichkeit bewegt, ist ein Modell auf Grundlage des interpretativen Paradigmas und dem damit verbundenen Konstruktivismus zu entwickeln, welche das (berufliche) Handeln also nur über den Akteur selbst zu erfassen vermag. Denn auch die Akteure definieren durch die an sie gerichteten Erwartungen ihre eigene (berufliche) Rolle.

Die konstruierte Wirklichkeit der frühpädagogischen Fachkräfte, in Bezug auf ihre Rolle des beruflichen Erlebens, zwischen Anforderung und Einschätzung zu erfassen, erfordert einerseits also die Entwicklung eines Konstrukts (Messmodell), welches die beruflichen Kompetenzen über die Anforderungen an den Beruf abbildet und dabei die subjektive Sichtweise der Akteurinnen berücksichtigt.

Andererseits haben die frühpädagogischen Fachkräfte damit – nicht nur im Sinne des lebenslangen Lernens und der Reflexion ihrer beruflichen Identität – die Möglichkeit sich selbst über dieses Modell einzuschätzen und Ressourcen sichtbar zu machen und dabei die Gelegenheit einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierungsdebatte im Sinne einer praktischen Partizipation zu leisten.

Das Messmodell ist über die Anforderungen eines allgemeinen Erwartungsträgers (Orientierungsrahmen, Gesetze, Wissenschaft etc.) gestaltet worden. So ist es auch möglich, Ergebnisse anderer Studien über ähnliche Erwartungen mit denen der hier erforschten Selbsteinschätzungen der frühpädagogischen Fachkräfte zu vergleichen und eventuell auftretende Diskrepanzen in den Beurteilungen der beruflichen Kompetenzen anders zu betrachten. Zwar muss bei der Modellentwicklung – im Sinne einer verstehenden Soziologie – auch davon ausgegangen werden, dass der Inhalt der z. B. thematischen Anforderungsbereiche oder Dimensionen von beruflicher Kompetenz nicht sinngemäß derjenige ist den die frühpädagogischen Fachkräfte (und diese wieder untereinander individuell) konstituieren bzw. damit verbinden, jedoch ist durch die ausgearbeiteten, *allgemeingültigen* Erwartungen an die frühpädagogische Fachkräfte (berufliche Anforderungen) und die damit verbundene reflexive Wirklichkeitskonstruktion von beruflichem Handeln ein berufliches Bild auf einen herunter zu brechenden intersubjektiven gemeinsamen Nenner zurück zu führen. Denn (berufliche) Identität entsteht über den Blick auf sich selbst, durch Identifikation über (berufliche) Erwartungen und Einstellungen anderer und der reflexiven Selbstverortung im Identifikationsprozess (Abels, 2004, S. 105). Und eben jene beruflich erfahrenen Erlebnisse, Einstellungen und Erwartungen sind nichts weiter als „reflexive Zuwendungen des Ichs auf abgelaufene Erlebnisse“ (Abels 2004, S. 64 zitiert nach Schütz, 1932, S. 104), so auch die erlebten Erfahrungen im beruflichen Handeln, der Spiegelung durch die Kollegen, Eltern, Kinder etc. Der (berufliche Handlungs-)Sinn wird also über die gemachten (beruflichen) *Erfahrungen durch Erwartungen konstruiert*. Dieser Sinn ist deshalb „eine Selbstausslegung des Erlebnisses von einem neuen Erleben her“ (Abels, 2004, S. 64; zitiert nach Schütz, 1932, S. 104) und gar nicht über Fremdverstehen generierbar.

Subjektive Einschätzungen beruflicher Kompetenz sind also dahingehend bedeutend und unablässig, dass in einem Professionalisierungsprozess erstens die Perspektive des Akteurs des zu

untersuchenden Berufsfeldes mit einbezogen werden kann bzw. muss und zweitens sie die Wirklichkeiten widerspiegeln, in denen sich die zu Untersuchenden wahrnehmen. Die bisherigen Qualitätsstudien haben weitestgehend auf diese Perspektive verzichtet⁸ und damit eine wichtige Eigenschaft sozialwissenschaftlicher Forschung aussen vorgelassen. Die subjektive Sicht der frühpädagogischen Fachkräfte wird folgend in Form von Selbsteinschätzungen im Messmodell erhoben.

6 Forschungsfragen und Hypothesen

Für die empirischen Studien (Studie 1 und Studie 2) entwickelten sich zusätzlich zum Forschungsinteresse und im Zuge der theoretischen Bearbeitung folgende Fragen und Hypothesen.

Forschungsfragen

1. Wie kompetent sind frühpädagogische Fachkräfte im Erzieherinnenberuf hinsichtlich des derzeitigen (2010) Professionalisierungsprozess? (F_01)
2. Wie ist es möglich ein gültiges Messmodell zu entwickeln, welches berufliche Kompetenzen sowohl in bestimmten Anforderungsbereichen als auch dimensional über Selbsteinschätzungen erheben kann? (F_02)
3. Wie sieht ein gelungenes Strukturgleichungsmodell aus, in dem weitere relevante Konstrukte wie Selbstwirksamkeitserwartung, Reflexion, Kommunikation Beachtung finden? (F_03)
4. Wie kompetent schätzen sich die Fachkräfte hinsichtlich der Anforderungsbereiche ein? (F_04)
5. Wie schätzen sie sich jeweils in den Dimensionen Wissen, Können und Haltung ein? Gibt es Diskrepanzen zwischen den Dimensionen Wissen und Können (z. B. zwischen Berufseinsteigerinnen und Berufserfahrenen)? (F_05)
6. Wie schätzen sie ihre Weiterbildungsbereitschaft diesbezüglich ein? (F_06)
7. Welche begünstigten Faktoren (Prädiktoren) zeigen sich bei der Auswertung beruflicher Kompetenz? (H_01)
 - a. Erfahrungsgruppe
 - b. Alter
 - c. Berufsabschluss
 - d. Jahre praktischer Erfahrung
 - e. Gruppen Alter der Kinder
 - f. Ausbildungsträger
 - g. Kitaträger
 - h. Arbeitsverhältnis (be-/unbefristet)
 - i. Arbeitszeit (Voll-/Teilzeit)
 - j. Öffnungszeiten

Weitere Hypothesen, die aus der Theorie abgeleitet wurden:

8. Berufliches Kompetenzzempfinden korreliert mit den Skalen „Selbstwirksamkeit“, „Kommunikation“ und „Reflexion“ sowie „Umgang mit beruflichen Erwartungen“. (H_02)
9. Berufserfahrung bzw. Erfahrungsgruppe sind Prädiktoren für das Kompetenzzempfinden sowie für die Selbstwirksamkeit. (H_03)
10. Die manifesten Variablen (siehe Nr. 8/ H_01) sind ebenfalls Prädiktoren für Selbstwirksamkeit, Kommunikation, Reflexion, Berufliche Rolle und Erwartungen bzw. Weiterbildungsbereitschaft. (H_04)
11. Frühpädagogische Fachkräfte mit viel Praxiserfahrungen schätzen sich in den „klassischen“ Anforderungsbereichen, wie „Elternarbeit“ und „Dokumentation/Beobachtung“ höher ein, als in den *neuen* Anforderungsbereichen „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“ oder „Vielfalt/Diversität“. (H_05)

⁸ Davon ausgenommen Studien zur Gesundheit und Arbeitszufriedenheit (siehe hierzu GEW, 2007 oder Jungbauer & Ehlen, 2013 oder Schreyer, Krause, Brandl & Nicko, 2014)

Teil II: Empirie

In Teil II dieser Arbeit werden zwei Studien vorgestellt. In Studie eins werden Fachexpertinnen der frühpädagogischen Praxis – das sind Erzieherinnen, Kitaleitungen und Expertinnen der Aus- und Weiterbildung - in qualitativen Interviews sowohl zum Kompetenzverständnis, ihren Erkenntnissen aus der Praxis hinsichtlich des Berufsbildes als auch ihren Erfahrungen in der Ausbildung und der Bewältigung von aktuellen Herausforderungen befragt. In Studie zwei werden die Ergebnisse der theoretischen Herleitung und die der Interviewstudie zusammengeführt und für ein geeignetes Messmodell operationalisiert. In der anschließenden Strukturgleichungsmodellierung wird nicht nur das Messmodell auf Gültigkeit geprüft, sondern auch das entwickelte Hypothesensystem analysiert. Am Ende von Studie zwei werden dann die Ergebnisse der Befragung im Kontext des Messmodells als Ist-Standanalyse dargestellt.

7 Studie 1: Qualitative Interviews

Im Folgenden wird Studie 1 dargestellt. Studie 1 umfasst eine qualitative Studie, deren Daten durch halbstandardisierte Interviews erhoben wurden. Die ausgewerteten Daten sollen die theoretischen Grundlagen (Teil I dieser Arbeit) bestätigen, ergänzen ggf. in Frage stellen und damit die Basis für die Operationalisierung des Messmodells bilden. Im Fokus dieses Kapitels stehen die Perspektive und die Erfahrungen der Praktikerinnen. Ziel der Interviews ist es, ein praxisnahes Verständnis von aktuellen beruflichen Anforderungen und Kompetenzen zu erheben, um für die quantitative Untersuchung das Fundament auf Theorie- und Praxissicht zu bauen. Diese Perspektive gilt es einzuholen und mit den theoretischen Herleitungen zu den Konstrukten Kompetenz und beruflichen Anforderungen abzugleichen.

7.1 Methode

Die Daten der qualitativen Studie wurden mittels eines halbstandardisierten Leitfadens Interviews erhoben. Bortz & Döring (2016) verstehen unter einem wissenschaftlichen Interview

die zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Generierung und Erfassung von verbalen Äußerungen einer Befragungsperson [...] zu ausgewählte Aspekten ihres Wissens, Erlebens und Verhaltens in mündlicher Form. [...] Die Antworten werden dokumentiert und systematisch analysiert. Die vier zentralen Ebenen der mündlichen Befragung sind a) die Befragungspersonen, b) die Interviewerin bzw. der Interviewer, c) die Interviewsituation und d) die Interviewfragen.“ (S. 356).

Weiterhin verweisen sie darauf, dass das Interview, im Gegensatz zur Beobachtung, sowohl auf das aktuelle subjektive Erleben als auch auf Ereignisse und Verhaltensweisen die nicht direkt beobachtet werden können, wie z.B. Geschehnisse die in der Vergangenheit liegen. Befragte sind in der Lage in Interviews mehr Informationen in kürzerer Zeit preiszugeben als bspw. in schriftlichen Befragungen. (Bortz & Döring, 2016, S. 356ff.).

Für die Befragung der Expertinnen aus dem frühpädagogischen Bereich eignete sich ein *halbstrukturiertes* oder auch *halbstandardisiertes* Interview am besten. Es liegt einem Interview-Leitfaden zugrunde, der den Befragten offene Fragen stellt. Bei dieser Befragungsart ist zwar die Reihenfolge der Fragen vorgegeben, diese können aber je nach Interviewsituation und Interviewenden individuell angepasst werden (Bortz & Döring, 2016, S.359ff).

Der Ablauf eines Interviews gestaltet sich über die Inhaltliche Vorbereitung, der Organisation des Interviews, dem Gesprächsbeginn über die Durchführung und Aufzeichnung des Interviews hinzu dem Gesprächsende. Notizen können in Form eines Postskriptums angefertigt werden. Im Anschluss erfolgt die Transkription (Bortz & Döring, 2016, S. 367).

Diese Abläufe haben sich innerhalb des Forschungsprozesses folgendermaßen gestaltet. An der Vorbereitung der Interviews sowie der Organisation der Befragung waren in Abstimmung mit der Projektleitung die Autorin selbst und die Projektmitarbeiterin Katrin Lattner beteiligt. Die Interviewführung übernahmen die eben genannten Personen.

Die Befragung umfasste für das von dieser Arbeit vorausgehende Forschungsprojekt *alle* relevanten Interviewfragen (vgl. im Anhang Nr. A-3 & A-4). Das Expertinneninterview

beinhaltete Fragen zu den Themenkomplexen „Kompetenzen im Erzieherinnenberuf“, „Kompetenzerwerb in der Ausbildung“, „Arbeitsbedingungen“, „Belastungsfaktoren im Erzieherinnenberuf“, „Stressverarbeitungsstrategien“ und „Weiterbildung“. Die umfangreiche Interviewthematik ist dem Umstand geschuldet, dass dieses Forschungsvorhaben in ein Projekt eingebettet war, welches auch andere Forschungsinteressen vereinte (vgl. hierzu Lattner, 2015).

Die für diese Studie relevanten Interviewfragen werden im Folgenden auf Seite 55 im Kapitel 7.4 Interviewfragen genannt. Die Interviewfragen, die für das Promotionsvorhaben verwendet werden, und damit den Bereich der beruflichen Kompetenz abdecken, wurden eigenständig von der Autorin entwickelt. Die Interviews dauerten zwischen 40 bis 90 Minuten und wurden digital dokumentiert. Die anschließenden Transkriptionen (siehe Anhang Nr. A-11) der Interviews wurden mit dem qualitativen Datenanalyseprogramm MAXQDA eingepflegt und bearbeitet.

Die Analyse erfolgte dann im zweiten Schritt. Da die Interviewpartnerinnen aus verschiedenen Arbeitsbereichen kamen (Fachschule, Kitaleitung, Trägervertreter, frühpädagogisches Personal) und damit verschiedene Perspektiven einnehmen, war zu erwarten, dass es auch unterschiedliche Standpunkte zu den Themen gibt. Aus diesem Grund orientiert sich die Auswertungsmethodik deshalb in erster Linie an Flick (1995, S. 200f.) und seinem Ansatz des thematischen Kodierens. Bei Flick ist der Forschungsgegenstand die soziale Verteilung von Sichtweisen auf ein Phänomen/ bzw. Thema. Flick ist grundlegend der Annahme, dass in unterschiedlichen sozialen (Experten-)Gruppen auch differenzierte Perspektiven auszumachen sind. Dabei wird mit folgenden drei Schritten vorgegangen:

- Einzelfälle (Expertinnengruppe) werden in einem (halboffenen) Kategoriensystem analysiert und kurz beschrieben
- Erst in einer offenen (thematisch an den Forschungsfragen orientiert), dann in einer selektierten Kodierung, z. B. im Sinne einer Fein- oder Tiefenanalyse, um eine differenzierte, fallbezogene Auseinandersetzung mit den Themengebieten Anforderungen und Ressourcen (berufliche Kompetenz) im frühpädagogischen Bildungsbereich zu erhalten
- Anschließend werden die Expertinnen in ihren Aussagen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht und ein bestätigendes oder aber auch ergänzendes Kategoriensystem der Theorie entwickelt und so ein grundlegendes Format für die quantitative Untersuchung (Studie II) erworben

Allerdings richtet sich die Analyse ebenso an das schematische Vorgehen nach Mayring (2007) und dessen qualitative Inhaltsanalyse. Für die Validitätsprüfung werden neben der systematisch-nachvollziehbaren Rekonstruktion des Inhalts (Beschreibung als Zusammenfassung der drei Expertinnengruppen) auch die Ergebnisse mit denen der theoretischen Ausarbeitung und der Forschungsfragen verglichen.

7.2 Stichprobe

An der qualitativen Untersuchung nahmen elf ausgewählte Expertinnen aus der frühpädagogischen Praxis und dem Bereich Aus- und Weiterbildung in Niedersachsen teil. Die Auswahl der Experten/-innen unterlag dabei den Kriterien der Akteursvielfalt der frühpädagogischen Praxis und Ausbildungslandschaft, Wissen und Erfahrung der Expertinnen im jeweiligen Tätigkeitsbereich sowie unterschiedliche Trägerformen (öffentlich, kirchlich, frei) und die Bereitschaft zur Teilnahme an der Interviewstudie. Für die Auswertung (auch hinsichtlich eines Gruppenvergleichs) sind die Interviewten in folgende Gruppen eingeteilt worden (vgl. auch Tabelle 2).

- Frühpädagogisches Leitungspersonal (E001, E002, E004, E011)
 - Frühpädagogische Fachkräfte die Kindertagesstätten in unterschiedlicher Größe und mit unterschiedlichen Anteilen in der Gruppenarbeit leiten
- Fachexpertinnen der Aus- und Weiterbildung (E003, E009, E010)
 - Berufsfachschullehrerinnen mit Leitungsfunktion sowie Fachberaterinnen
- Frühpädagogisches Fachpersonal (E005-E008)
 - Frühpädagogische Fachkräfte mit schulischer und akademischer Ausbildung, Praktikantinnen in der Erzieherinnenausbildung

Tabelle 2

Übersicht Interviewte Studie 1

Expertinnengruppe	Codierung	Beruf	Geschlecht
Frühpädagogisches Leitungspersonal	E001	Kitaleitung mit Gruppenstunden	weiblich
	E002	Kitaleitung mit Gruppenstunden	weiblich
	E004	Kitaleitung ohne Gruppenstunden	weiblich
	E011	Kitaleitung ohne Gruppenstunden	weiblich
Fachexpertinnen der Aus- und Weiterbildung	E003	Berufsfachschulleitung und -lehrerin	männlich
	E009	Fachberaterin	weiblich
	E010	Berufsfachschulleitung und -lehrerin	weiblich
Frühpädagogisches Fachpersonal	E005	Erzieherin in Ausbildung	männlich
	E006	Erzieherin (Kindheitspädagoge B.A.)	männlich
	E007	Erzieherin	weiblich
	E008	Erzieherin	weiblich

7.3 Forschungsfragen und Ziele Studie

Ziel der Interviews ist es, ein erweitertes (auch praxisnahes) Verständnis von den aktuellen beruflichen Anforderungen und Kompetenzen zu erheben, um für die quantitative Untersuchung das Fundament auf Theorie- und Praxissicht zu bauen.

- Was verstehen die Akteure des frühpädagogischen Feldes unter Kompetenz?
 - o Vergleich des Kompetenzverständnisses der *Interviewpartner/-innen* versus *Theorie* (theoretische Ausarbeitung)
- Was sind die wichtigsten Kompetenzen im Alltag frühpädagogischer Fachkräfte aus Praxissicht?
 - o Vergleich verschiedener Perspektiven der Interviewpartner/-innen
 - o Verdeutlichung der Anforderungsbereiche in der Praxis und evtl. den vermittelten Kompetenzen der Ausbildungsinstitution
- Braucht man theoretisches Wissen in der Praxis?
 - o Theorie vs. Praxisbezug aus Sicht der Expertinnen
- Welche Kompetenzen benötigt frühpädagogisches Fachpersonal zur Bewältigung besonderer Situationen im Kitaalltag?
- Wie erleben die Expertinnen die Diskrepanz zwischen erhöhten Anforderungen und sinkenden Ressourcen?
 - o Rückschlüsse auf Notwendigkeit von speziellen Fähigkeiten, Kompetenzen und ggf. auch auf Ressourcen

7.4 Interviewfragen

1. Gibt es Ihrer Meinung nach Anforderungen, die für Erzieherinnen schwierig zu bewältigen sind? Wenn ja, welche Anforderungen sind das?
2. Gibt es Ihrer Meinung nach Anforderungen, die Erzieherinnen belasten? Wenn ja, welche?
3. Welche Kompetenzen brauchen Erzieherinnen, um diesen schwierigen Anforderungen in der Praxis gerecht zu werden?
4. In der Ausbildung wurden verschiedene Kompetenzen vermittelt. Gibt es Ihrer Meinung nach Kompetenzen, die Erzieherinnen zusätzlich brauchen, um in der Praxis zu bestehen?
5. In diesem Zusammenhang würde mich interessieren, was Sie unter „Kompetenz“ verstehen?
6. Was sind für Sie die drei wichtigsten Kompetenzen, die eine Erzieherin haben muss?
7. Gab es spezielle neue Anforderungen, was war besonders – was problematisch?
8. Bitte erläutern Sie im Folgenden eine Situationen aus der Praxis, in der Sie gedacht haben: *Hier reicht mein Wissen nicht. (Nur für Erzieherinnen)*
9. Hat das Studium/ die Ausbildung Sie ausreichend auf die Praxis vorbereitet? *(Nur für Erzieherinnen)*

7.5 Auswertung Studie 1

7.5.1, „...wir sind eben nicht die kaffeetrinkenden Basteltanten!“

Die Analyse des frühpädagogischen Leitungspersonals (E001, E002, E004, E011) ergab, dass für diese Expertinnengruppe der Begriff *Kompetenz* in erster Linie sehr viel Bedeutung erhält, da er breit definiert werden kann. Sie tun sich eher schwer damit *Kompetenz* im Allgemeinen zu beschreiben und verfallen deshalb häufig in erklärende Beispiele. An sich wird Kompetenz als ein Konstrukt wahrgenommen, welches ihrer Ansicht nach zwei Schwerpunkte umfasst: *Kompetenzen sind nicht nur fachliche sondern auch persönliche Fähigkeiten und Fertigkeiten*. Vor allem aber umfasst das Konstrukt alle Bereiche der Arbeit (E011, Z. 22) und „...die persönliche Eignung der Erzieherin für genau diesen Beruf mit allem, was dahinter steht.“ (E011, Z. 26). Berufliche Kompetenzen werden weiterhin in Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen aufgefasst und man gewinnt Kompetenzen dementsprechend ständig dazu. Gleichbedeutend setzen sie dies auch mit „fähig sein“ gleich (E001, Z. 16). Die Kompetenzen die frühpädagogische Fachkräfte für die Herausforderungen ihres Berufes benötigen, kann man den Antworten zufolge in drei Kategorien einteilen. Die erste ist die persönliche Kompetenz. Damit einhergehen die Perspektiven Haltung und Eignung, die nicht immer ganz unterschieden werden konnten und die fachliche Kompetenz, die Aussagen über wissenschaftliches oder theoretisch-fachliches Wissen enthielten. Die Expertinnen betonten jeweils die ZWEI wichtigsten Komponenten von Kompetenz – die fachliche UND persönliche. Allerdings ist nach der Auswertung der Interviews auch heraus zu stellen, dass nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ, gesehen, die Persönlichkeit scheinbar bedeutender ist. Die Expertinnen der Leitungsebene geben „der persönlichen Kompetenz, also der Art wie Erzieherinnen sich zeigen, viel mehr Gewicht weil ich glaube im täglichen Leben und auch im Umgang mit Familien n Vorbild sein für Kinder ähm is das also für mich persönlich eine wichtigere Kompetenz“ (E004, Z. 18) und dass ihnen es „viel wichtiger ist als das Rüstzeug. Ich glaub mit Fortbildung und Weiterbildung und Seminaren lässt sich da durchaus auch was aufsatteln, aber wenn diese persönliche Kompetenz fehlt, ist die Erzieherin bei uns im Haus nicht richtig“ (E004, Z. 18).

Die Perspektive dieser viel beschriebenen *persönlichen Kompetenz* wird mit Fähigkeiten wie Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Empathie (auf Kinder eingehen können), persönliche Kompetenzen (Umgang mit Menschen und Kindern, Eltern, Trägern etc.), Freundlichkeit, Offenheit, Zugewandtheit, Ausstrahlung, persönliche Positionierung, Stärken und Talente gut kennen, Sensibilität, Ganzheitlichkeit im Umgang mit Kindern und mit sich selbst, auf Neuerungen eingehen können sowie den Umgang mit Eltern und öffentlichen Institutionen beschrieben. In der Analyse wurde deutlich, dass das Thema Offenheit und die Fähigkeit, auf Neuerungen eingehen zu können, die wichtigsten dieser Kompetenzen zu sein scheinen.

Die Perspektive der *Haltung und Eignung* wurde aus dem Profil der persönlichen Kompetenz sondiert, da sich die Aussagen explizit auf die Haltung bezogen oder eine „geeignete“ Erzieherin beschrieben. Dabei wurde allgemein auf das Bild vom Kind Bezug genommen, offen sein für die Veränderung der Arbeit mit Kindern, Lust auf Veränderungen, Neugier aufs Leben, der deutschen Sprache absolut mächtig sein („Sprache ist unser Medium“), aufs Leben einlassen können und häufig plakativ klingend, aber für die Expertinnen scheinbar nicht unbedeutend: Der Beruf als Berufung und deswegen nur mit entsprechender Herzlichkeit zu bewältigen („Hauptkompetenz ein großes Herz zu haben“; „von Herzen gerne mit Kindern arbeiten“; „die genau weiß, dass der Beruf ihres Lebens sowas wie eine Berufung ist“). Die eigene reflektierte Rolle ist jedoch nicht im Bereich der Haltung und Eignung einzuordnen, da die professionelle Reflexion, im Kontext von Supervisionen, Fallberatungen, Coaching etc., eine erlernte und zugleich gezielt anzuwendende Kompetenz auf wissenschaftlicher Ebene ist, und damit in der nächsten Kategorie einzuordnen wäre.

Bei den fachliche Kompetenzen bzw. dem wissenschaftlichen und theoretischen Wissen wurden vor allem Fähigkeiten und Fertigkeiten was den Bildungs- und Erziehungsauftrag angeht und allgemein die generalistische Fachlichkeit („breit gefächert“) genannt. Zu erweiterten erlernbaren Kompetenzen zählen Techniken der Gesprächsführung, Familienarbeit und Situationen⁹ wahrnehmen und analysieren können. Das „Einschätzen können“ von Kindern (Dokumentations- und Beobachtungsverfahren, sowie Lerngeschichten) sowie Transitionsprozesse gestalten, um die Kinder dann „auch gut auf dem Weg begleiten zu können“ gehört für die Fachkräfte ebenfalls dazu. Aber auch psychologische Grundlagen, wie Entwicklungspsychologie, das „Wissen um Entwicklungsschritte“ sowie sozialpolitische Themen sind relevant für eine professionelle Arbeit („veränderte Mütter und Väterrollen“; „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“). Als voraussichtlich gesonderte Kompetenz dieser Expertinnengruppe wurden noch Fähigkeiten rund um die Personalführung und Leitungskompetenz genannt.

Die verschiedenen Kompetenzperspektiven lassen nicht nur das hohe Maß an Verantwortung und Fachlichkeit erkennen, es stellt auch die personalen Kompetenzen einer Erzieherin in den Mittelpunkt. Nicht ganz unkritisch ist anzumerken, dass die Persönlichkeit in jedem Berufszweig sehr wichtig und von Vorteil ist (Medizinerinnen, Frisörinnen, Bankerinnen), die Professionalität dennoch nicht an eben solchen personalen Kompetenzen festgemacht wird und es umso kritischer zu sehen ist, dass die Expertinnen auf Leitungsebene so viel Professionalität an Persönlichkeit, Haltung und sogar (subjektiver) Eignungseinschätzung ausmachen. *Aus Sicht der Expertinnen sind sowohl die professionellen frühpädagogischen Fachkräfte als auch deren berufliche Kompetenzen mit einer „Mischung aus Professionalität und Herzenswärme“ am besten zu beschreiben.*

Ihr *Berufsfeld* an sich umschreiben die Expertinnen in Leitungspositionen als „Schlüsselrolle“ (E011, Z. 248) Kindern einen positiven Zugang hinsichtlich ihres Selbstbildes auch mit Blick auf die Schullaufbahn zu ermöglichen. Die Arbeit ist gekennzeichnet durch das „sich orientieren an Interessen und Fähigkeiten der Kinder“ (E011, Z. 248) und daran bedarfsorientiert zu arbeiten. Sie nehmen sich als „kleiner Dienstleister des Staates oder der Gesellschaft“ (E011, Z. 132) wahr, sehen ihren Auftrag und dessen Anforderungen. Dennoch grenzen sie sich auch ganz klar von blinden Dienstleistungspositionen ab und markieren an dieser Stelle die Wichtigkeit der Positionierung. Den gesellschaftlichen Beitrag ihrer Arbeit sehen die Leiterinnen in der Bereitstellung eines „Schutzraum zum Aufwachsen“, wo sich Kinder entwickeln können und ihnen in der Vorbereitung der Schullaufbahn eine bestimmte „Aufmerksamkeit zu kommen zulassen“. Dabei wird es den Eltern gleichzeitig ermöglicht Familie und Beruf zu vereinbaren (E004, Z. 43). Sie sehen sich selbst als „große Schlüsselrolle“ (E011, Z. 248), z. B. in der „Vermittlung von „gesellschaftlichen Kompetenzen“ wie „Gruppenleben, [...] Rücksichtnahme, [...] Unterstützung der Lernbereitschaft“ (E011, Z. 248) geben Unterstützung damit „Kinder selber ´n positives Bild bekommen, was die mitnehmen für ihre Schullaufbahn.“ (E011, Z. 148) quasi eine „Ermutigung zum Leben“ (E004, Z. 43). Darin sehen sie die Wichtigkeit ihres Berufsfeldes und damit kommt dem was sie tun eine „große Bedeutung und Verantwortung zu

⁹ Es ist im Antwortformat nicht erkennbar, ob es sich hierbei um Schließelsituationen des klassischen Situationsansatzes handelt oder Situationen für das reflektierte Lernen im Sinne des situationsorientierten Ansatzes

[...] denn weiß man auch was das für eine Auswirkung auf das ganze Leben hat [...] alle sowie Lehrkräfte sollten sich dessen Bewusst sein“ (E002, Z. 36).

Für diese Expertinnengruppe beginnt Professionalität im Sinne beruflicher Kompetenzen dann, wenn man aus der eigenen Profession heraus arbeitet und argumentiert und nicht gemäß der Servicebelangen der Eltern oder Träger. Aufträge die also weder im Kitaalltag noch dem Bildungsauftrag entsprechen untergebracht werden können (Bspw. Einführung von Fremdsprachen). Das „professionelle Standing“ ist in dieser Argumentation immer wieder erwähnt worden. Als wesentliche Aufgabe sehen sie es „Rahmenbedingungen zu schaffen, dass die Eltern gut klar kommen“ (E011, Z. 132). Elternarbeit wird von den verschiedenen Interviewpartnerinnen als zentrales Element erwähnt. Kommunikation als berufliche Kompetenz ist hierbei besonders wichtig und bietet auch die Grundlage für professionelle Elternarbeit (E004, Z. 22). Die häufig erwähnte „Sicherheit für die Eltern“ steht dabei im Vordergrund. Die Eltern sollen ihrer Expertenrolle für das Kind bewusst gemacht werden und Eltern müssen dabei auch manchmal unterstützt werden, um nicht durch Medien, Freunde etc. wieder verunsichert zu werden. Dazu „bedarf es dann auch wieder einer gewissen Feinfühligkeit, es gibt vielfältige Erwartungen die Eltern“ (E002, Z. 40) äußern.

Das Berufsfeld ist weiterhin gekennzeichnet vom interdisziplinären Austausch (Behörden, Träger, Eltern) und wird durch die Begriffe Bildung, Erziehung und Betreuung umrissen. Die Aufspaltung in die Bereiche Naturwissenschaften, Mathematik, Sprache, Bewegung und Umwelt sowie Beobachtung und Dokumentation wird ebenso als neue Herausforderung betrachtet wie die konzeptionellen Anpassungen und die Erweiterung um den Kleinkindbereich von 0-3 Jahren (E002, Z. 12). Die Expertinnen in Leitungspositionen berichten weiterhin, dass im Laufe der Zeit immer mehr Herausforderungen an sie gestellt wurden und die Themen immer komplexer wurden und es auch „für frühpädagogische Fachkräfte die schon lange im Beruf sind, schwierig ist zum Beispiel sich den neuen Anforderungen zu stellen“ (E004, Z. 21).

Die vielfältigen Aufgaben, die frühpädagogische Fachkräfte übernehmen, sind nach Aussagen der Expertinnen in Leitungsposition auch deswegen für viele nicht ganz ersichtlich, weil das Image immer noch veraltet ist. Für die Interviewpartnerinnen ist klar, dass „dieses Ansehen dieses Berufes ist eben nicht so das ist ja das was [...] man in der Öffentlichkeit was man unter dem Berufsbild Erzieherin versteht“ und verdeutlichen das an dem Satz „wir sind eben nicht die kaffeetrinkenden Basteltanten“ (E011, Z. 228) sowie „und was es dann im Endeffekt bedeutet klafft doch sehr weit auseinander also das Ansehen“ (E002, Z. 14). Einher geht damit die Unzufriedenheit hinsichtlich dem Ansehen des Berufes und die damit verbundene geringe Entlohnung bei einem entsprechend vielschichtigen und sehr herausfordernden, intensiven Arbeitspensum, welches es zu bewältigen gilt - „mir das erarbeiten muss, ernstgenommen zu werden oder bzw. die wichtige Rolle die ich im Leben eines Kindes einnehme, mit dem ich ja mehrere Stunden eines Tages verbringe als vielleicht Eltern, Ärzte oder sonst welche Experten die dann mal kurz eben sich mit dem Kind befassen, [...] auch als Sprachrohr der Eltern und des Kindes.“ (E002, Z. 25).

Diese *Diskrepanzen zwischen Anforderungen und eigenen Ressourcen* nehmen auch die Expertinnen in Leitungspositionen sehr differenziert wahr. Ob es die Erwartungen von Eltern und Trägern sind oder die Anforderungen aus Politik und Gesellschaft. Vor allem aber die Anforderungen von der politisch-rechtlichen (gesetzgebenden) Seite werden als diffamierend und übergriffig empfunden. Die Expertinnen stört, „dass wir uns an ganz viele Rahmenbedingungen zu halten haben und wo ich immer das Gefühl hab, das Pferd wird von hinten aufgezäumt also es wird erst ganz viel Rahmen vorgegeben und in der Praxis muss man dann erst sehen wie man das füllen kann und oft stellt sich dann heraus, dass es in der Praxis nicht so leicht umsetzbar ist.“ (E002, Z. 6).

Das heißt, ein entsprechender Partizipationsansatz wird aus der Praxis deutlich vermisst, da die gesetzlich-theoretischen Grundlagen nicht immer mit den Bedarfen der Praxis einhergehen können. Bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen wird von frühpädagogische Fachkräften ein fast selbstverständliches Maß an Eigeninitiative zur Bewältigung dieser erfordert, ohne dass es dafür strukturelle Entlastungen oder finanzielle – schlimmer noch in der *gesellschaftlichen Anerkennung* – oder Aufwandsentschädigungen gibt: „Es ist so, so viel Neues dazu gekommen,

eben auf dieser fachlichen Seite, was unsere tägliche Arbeit angeht“ (E011, Z. 110). Die Krux des ganzen liegt in der Möglichkeit sich für eben diesen bestimmten Bereich weiterzubilden. Die Motivation für Fort- und Weiterbildung ist sehr hoch, doch entweder müssen Erzieherinnen dafür Ressourcen frei machen oder sie sind im Beruf so ausgelastet, dass dafür schlichtweg keine Zeit bleibt. Weiterbildungen werden im Allgemeinen als Konstrukt wahrgenommen den vielen, neuen Anforderungen zu begegnen – also als Chance diese Herausforderung aufzunehmen, allerdings wird auch hier berichtet, dass Fort- und Weiterbildungen nicht immer zufriedenstellend sind und entweder thematisch oder inhaltlich nicht an der Praxis orientiert sind. Die grundsätzliche Motivation sich fortzubilden ist hoch, scheitert jedoch an den allgemeinen Zufriedenheiten mit den Veranstaltungen. (vgl. E001, Z. 48; E011, Z. 96ff.)

Zeitliche Ressourcen sind auch hinsichtlich der strukturell-personalen Rahmenbedingungen ein weiterer Faktor, der professionelles Arbeiten erschwert. Häufig haben Leiterinnen damit zu kämpfen die arbeitsrechtlichen Bedingungen in ihrer Institution zu verorten. Dazu zählen die hohe Zahl an Teilzeitkräfte, zu viele Zweitkräfte, befristete Verträge, keine Vor- und Nachbereitungszeiten, zu große Kindergruppen. All das sind Faktoren die aus der Position einer Leitung her nicht lösbar sind und einer Verantwortung der Träger und der/den politischen Entscheider/-innen obliegt. Um den Anforderungen und Erwartungen stand zu halten ist es daher aus der Sicht der Leitung wichtig, nicht nur ein gutes, flexibles Team zu haben, und dieses auch gut leiten zu können, und mit möglichst viel Reflexionsarbeit (Supervision) aufrecht zu erhalten, sondern auch einen Träger haben, der sich für die Belange in der direkten Praxis einsetzt. Das Konzept sollte möglichst an der im Sozialraum verorteten Institution angepasst sein. Als Aufgabe für sich selbst sehen sie die Öffentlichkeitsarbeit weiter voran zu treiben, sich immer wieder einmischen und präsent zu sein sowie sich politisch für den Erzieherinnenberuf zu engagieren.

Zur Klärung der Diskrepanz wünschen sich die Leiterinnen vor allem Einheitlichkeit für Bildungsstandards auf Landes- und Bundesebene, am besten realisiert durch „ein unabhängiges Bildungsministerium“ oder „eine professionelle Stelle [...] die mit verschiedenen Leuten besetzt ist, aus verschiedenen Bereichen und das die zusammen auch wirklich das Kind in den Mittelpunkt stellen und gucken nach entwicklungspsychologischen Aspekten, nach hirneurologischen Aspekten nach sozialen Aspekten, was am besten ist für die Kinder“ dann wäre auch die Problematik nicht, das bei jedem Regierungswechsel „wir unsere Segel ständig in einen anderen Wind stellen müssen und uns darauf einlassen müssen“ (E001, Z. 10). Denn das „schnelle Umstellen“, die „Mehrfachbelastungen“, der alltägliche „Druck“ allen Erwartungen gerecht zu werden, sich „auf Neues schnell einzulassen“, die körperlichen Belastungen und die erhöhten Anforderungen für die Arbeit mit den Kindern sind Faktoren unter denen frühpädagogische Fachkräfte aktuell arbeiten müssen. Um diesen hohen Anforderungen gerecht zu werden, bedarf es beruflicher und (so die Expertinnengruppe) auch persönlicher Kompetenzen. Es müssen die eigenen Grenzen physischer und psychischer Belastbarkeit erkannt werden. Sich abgrenzen zu können, steht dabei im Vordergrund, aber auch zu wissen wenn eine Überbelastung bevorsteht und selbstbewusst auch damit umgehen zu können, den Anforderungen nicht entsprechen zu können, weil die Ressourcen nicht verfügbar sind oder entsprechende Rahmenbedingungen fehlen. Das kann im Sinne von geregelten Pausen und Rückzugsmöglichkeiten gelten, aber auch selber zu erkennen, wann Grenzen erreicht sind, die einer Unterstützung bedürfen. „Was ´ne Erzieherin beigebracht werden muss oder wo, wo ´ne Erzieherin einfach achtsam sein sollte, ist so ihre eigene Persönlichkeit gut kennenzulernen, [...] das heißt eben, das ich für mich sorgen muss, das ich mich abgrenze. Das hat schon auch was wieder mit dem fachlichen Hintergrund zu tun.“ (E011, Z. 284). Aus Sicht der Expertinnen sind sowohl die professionelle frühpädagogische Fachkraft als auch deren berufliche Kompetenzen mit einer „Mischung aus Professionalität und Herzenswärme“ zu beschreiben. Die Schwerpunkte bei den Expertinnen in Leitungspositionen liegen auf der Eignung und Persönlichkeit. Sie sind in der Lage die Diskrepanzen differenziert zu beschreiben, als „Lösung“ derzeitiger Überlastung/Anforderungsdruck sehen sie die Stärkung der Erzieherinnenpersönlichkeit, die professionell ausgebildet sein sollte und achtsam genug sein muss, um den Herausforderungen begegnen zu können.

7.5.2 „Frühpädagogische Fachkräfte müssen nicht die eierlegenden Wollmilchsäue sein, sie müssen in der Lage sein, sich auf veränderte Situationen adäquat einzustellen.“

Die Fachexpertinnen der Aus-, Fort- und Weiterbildung (E003, E009, E010 - im Folgenden Fachexpertinnen genannt) verstehen unter dem Begriff der Kompetenz, welche Fähigkeiten und welches Können die Menschen wirklich haben. Aus ihrer Perspektive heraus heißt das, nicht nur „was habe ich für Inhalte, jetzt schulisch gesehen, habe ich vermittelt.“ (E003, Z. 15) sondern auch zu welchen Ergebnissen das geführt hat. Der Umgang mit dem Wissen und Können in verschiedenen Situationen spielt dabei eine wesentliche Rolle. Auch bei den Fachexpertinnen unterscheiden die Interviewpartnerinnen zwischen unterschiedlichen Bereichen. Im Vordergrund steht dabei, nicht zu viel Inhalte vermitteln zu wollen, sondern dass die Inhalte verstanden worden sind. Die Fachexpertinnen unterscheiden dabei „zwischen Fachkompetenz, Methoden Kompetenz und personale Kompetenz“ (E003, Z. 19 sinngemäß E010; E009) und weisen ebenfalls darauf hin, dass auch hier gilt, dass es darauf ankommt, dass sie das Wissen, welches sie sich angeeignet haben, auch anzuwenden. „Dinge nicht nur im Kopf haben, sondern sie auch in der Praxis anwenden können.“ (E009, Z. 10) und „Methoden die formen die sie gelernt haben die sie kennengelernt haben das sie die mit Leben füllen können“ (E003, Z. 19), aber auch bei Grenzerfahrungen das nötige Verweisungswissen anwenden können (E009, Z. 121). Das Konstrukt Kompetenz wird auch hier eingeteilt in fachliche, personale, emotionale und handlungsorientierte (Umsetzungs-)Kompetenzen. Wobei betont wird, dass die personale Kompetenz und Fachlichkeit gleichwertig zu sehen sind und dabei die größte Rolle spielen (E010, Z. 14). Aber auch das Thema Haltung findet einen Schwerpunkt, denn es „ist [...] eigentlich immer selbstverständlich, [...] das ist für mich ja da `ne ganz wichtige Sache. Diese Sache, diese Haltung gehört für mich dazu, zu dieser Persönlichkeit.“ (E010, Z. 141), obwohl auch hier nicht wirklich definiert ist, ob genau diese Art von Haltung im Sinne von Persönlichkeitsstruktur bzw. Eignung mitgebracht werden muss oder auch erlernt werden kann. „find ich muss nicht viel Wissen haben mit welcher Haltung man dem Kind begegnet, sondern sie [die Erzieherin; Anm. der Autorin] muss die Haltung haben.“ (E003, Z. 19).

Unter *Fachkompetenzen* wird in diesen Interviews „alles was theoretisch vermittelt wird über Entwicklung von Kindern, über Bildungsansätze, über soziale Konzepte in Kitas also diese ganzen Theorieinhalte, die in der Ausbildung vermittelt werden“ (E009, Z. 8) verstanden. Im Allgemeinen geht es ihnen um das alltägliche Berufsverständnis und das daraus resultierende professionelle Handeln, „das was ich weiß über Dinge, Abläufe, Entwicklungen und auch das was ich umsetzen kann.“ (E009, Z. 10).

Dazu gehört die Anwendung (Können) verschiedener Methoden (Wissen), um den aus der Beobachtung bzw. der Situation heraus entstandenen Bedarf zu analysieren und für die Arbeit zu nutzen. Dazu zählen ebenfalls Wissensgrundlagen über die „kindliche Entwicklung und Bedürfnisse von Kindern. Also es nicht nur aus dem Bauch raus zu machen, sondern auch wirklich zu wissen, in welchem Alter brauchen Kinder was und wie entwickeln sich Kinder und wann sind es Abweichungen oder was ist altersentsprechende Entwicklung [...] dass sie [die Erzieherinnen] in der Lage sind, Entwicklungsprozesse zu erkennen und zu fördern und auch zu gestalten.“ (E010, Z. 16). Weiterhin sind eine gute Kommunikation (auch mit den Eltern) und die Dokumentation wichtig; nicht nur in der täglichen Korrespondenz, sondern auch „um Dinge verbal vertreten zu können, also in Elterngesprächen und auch in Berichten, das nimmt ja immer mehr auch Form an.“ (E009, Z. 16) Ein hohes Maß an Organisation wird ebenfalls als Kompetenz gesehen, da frühpädagogische Fachkräfte oftmals viele Dinge parallel laufen lassen müssen.

Unter *personalen* oder auch „emotionalen“ (E009, Z. 8) Kompetenzen verstehen die Fachexpertinnen empathisch und neugierig zu sein, Interesse am Menschen beziehungsweise an Kindern zu haben und deren Bedürfnisse wahrzunehmen. Dazu gehört auch eine gute Beobachtungsgabe „und daraus Schlüsse zu ziehen, also nicht nur es zu beobachten, sondern das auch dann zu reflektieren und wieder umzusetzen in die Planung.“ (E009, Z. 12) Weiterer Hauptschwerpunkt ist das Eingehen von Beziehungen und diese auch gestalten zu können, sowohl zu Eltern, als auch Kolleginnen und natürlich zu den Kindern.

Als weitere Kompetenz, um im Beruf der frühpädagogischen Fachkraft bestehen zu können, wird auch die Teamfähigkeit genannt. Weiterhin brauchen frühpädagogische Fachkräfte

„ein hohes Maß an Flexibilität und [...] ein hohes Maß an, an Veränderung und sich schnell drauf einzulassen.“ (E010, Z. 30). Dennoch liegt der Fokus bei den personalen Kompetenzen, auf dem Selbstwert bzw. dem Selbstbewusstsein der frühpädagogischen Fachkräfte. Es geht darum, dass frühpädagogische Fachkräfte die Anforderungen zwar ernst nehmen sollen, aber auch kritisch damit umgehen sollen. Die professionelle Erzieherin „braucht ein hohes Maß an persönlicher Stabilität“ (E010, Z. 30) - Die Frage „Was halte ich jetzt fachlich davon. Also halte ich das auch fachlich für nötig, was Eltern von mir fordern und das dann auch zu vertreten, auch den Eltern gegenüber um ja... so den eigenen Standpunkt deutlich zu machen, also da erlebe ich viele frühpädagogische Fachkräfte auch, [...] dass die immer bemüht sind, es möglichst vielen recht zu machen und dadurch glaube ich, gerade so dieses psychische sehr belastend ist.“ (E009, Z. 29). Menschen, die diese Fertigkeiten nicht mitbringen, scheinen auch nicht in der Lage zu sein diese Fertigkeiten erwerben zu können (Eignung zur Erzieherinnenpersönlichkeit) – „wer grundsätzlich nicht neugierig ist, das ist schwierig dann“ – „wer kein Interesse an Kindern hat der ist einfach falsch.“ – „oder wer überhaupt nicht empathisch sein kann oder nicht will“ (E003, Z. 28) – denn wer diese Fähigkeiten nicht a priori schon aufweisen kann, kann diese „auch nicht hier lernen in der Ausbildung“ (E003, Z. 28). Nach Einschätzungen der Fachexpertinnen bedarf einer Basis, im Sinne einer „gewissen Vorbereitung“ und eines bestimmten Bildungsstandards, um überhaupt die Ausbildung zur Erzieherin aufzunehmen um dann die entsprechenden Kompetenzen weiterzuentwickeln.¹⁰

Dennoch legen die Fachexpertinnen vor allem Wert darauf, dass auch die persönlichen Kompetenzen in der Aus- oder Weiterbildung geschult werden. Da „im Erzieherbereich personale Kompetenzen eine ganz hohe Bedeutung haben“ (E010, Z. 10) – weil es ihrer Meinung nach enorm wichtig ist im Beruf als frühpädagogische Fachkraft fit und selbstreflexiv zu sein, um in der Lage zu sein sich selbst zu hinterfragen und auszutauschen. Denn bei der Vielzahl an Anforderungen und der Komplexität des Berufsfeldes stehen frühpädagogische Fachkräfte häufig unter starken Druck. Vor allem die Erwartungen, die von außen, über Träger, Leitung und Eltern, an die frühpädagogischen Fachkräfte herangetragen werden und die Idee, es „möglichst vielen recht machen zu wollen“ (E009, Z. 25) belastet frühpädagogische Fachkräfte enorm.

Doch das sind nicht die einzigen Bedingungen, die die Fachexpertinnen kritisch sehen. Die Diskrepanzen zwischen den Rahmenbedingungen und den gestellten Anforderungen sehen sie vor allem in der Stagnierung der Veränderungsbereitschaft auf politischer und Trägerebene. „Rahmenbedingungen, die sich mit den veränderten Ansprüchen nicht wandeln, führen natürlich zu ‘ner Überforderung und Belastung.“ (E003, Z. 24). Denn, wenn wahrgenommen wird, „dass Kindheit sich ändert und Kinder anders groß werden [...] dann muss ich auch gucken, ob das System, ob die Rahmenbedingungen passen, ob die Gruppengröße passend ist oder [...] ob die Verfügungszeiten nicht gekürzt, sondern ausgeweitet werden müssen, weil wenn ich klar habe, das 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 [...], wenn ich sehe das sich familiales Leben ändert dann reicht es nicht nur aus, Tür und Angelgespräche zu führen, dann muss es intensive Elternarbeit geben und das braucht Zeit, das braucht `n Zeitkorridor [...], das heißt also es nicht eine ganze Menge Rahmenbedingungen die der inhaltlichen Entwicklung der Kindertagesstätte momentan nicht schritthalten und da ist noch viel zu tun würd ich sagen“ (E003, Z. 24; sinngemäß E009). Das Fazit der Fachexpertinnen aus dem Bereich Aus-, Fort- und Weiterbildung lautet: „Strukturelle Bedingungen gehen nicht einher mit der inhaltlichen Veränderung der Arbeit.“ (E010, Z. 24).

Eine Steigerung der Anerkennung in der professionellen Arbeit in Kindertagesstätten ist nach Meinung der Expertinnen nur dann möglich, wenn weiterhin mehr Öffentlichkeitsarbeit und Transparenz, z. B. gegenüber den Eltern, geleistet wird. Die kritische Betrachtung im Rahmen der Pisa-Studie, mit der Auswirkung, dass die Wichtigkeit der ersten Lebensjahre genauer betrachtet wurde, ist die Ausweitung des Angebotes von Kindertagesstätten generell als ein erster Schritt zur

¹⁰ Hier wird also davon ausgegangen, dass die Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte nur weiterentwickelt werden, nicht aber überhaupt erst entstehen können – die Grundlage jeder frühpädagogischen Fachkraft ist ihre Persönlichkeit, die schon vor der Aufnahme einer Ausbildung habituell verankert ist.

Qualitätssteigerung gesehen worden. Dennoch wird aber auch von den Fachexpertinnen eine gerechtere Zahlung und geänderte Rahmenbedingen gefordert, um die nötige gesellschaftliche Anerkennung anzustreben. Der gesellschaftliche Auftrag ist auch hier mit der außerfamiliären (hin von der familienunterstützenden zur familienergänzenden) Bildung-Erziehung-Betreuung aufgrund der gewollten Vereinbarkeit von Familie und Beruf benannt. Der gesellschaftliche Auftrag sieht vor, die Befähigung sozialer Kompetenzen, die Kinder auf die Schule und das Leben vorzubereiten, und damit auch die Basis für die künftige Gesellschaft zu „sichern“. Die Bildungspläne oder Orientierungsrahmen in Niedersachsen haben ihrer Meinung nach einen großen Anteil daran, dass der Bildungsaspekt bei der Trias „Betreuen-Erziehen-Bilden“ viel stärker in den Blick genommen wurde. Als Unterstützung haben die Vorgaben viel Handwerkszeug geliefert, worauf zu achten ist und was Bildung überhaupt bedeutet. Die Orientierungspläne haben auch in der Praxis selbst, das berufliche Selbstverständnis gestärkt, in dem dadurch erstmals gezeigt wurde, wie viel Kompetenz in so einer Kita zusammen kommt (E003, Z. 34).

Unter all diesen vielen verschiedenen und differenzierten Aussagen zu den Kompetenzen und Fähigkeiten, die frühpädagogische Fachkräfte besitzen müssen, ist dennoch für die Fachexpertinnen wichtig, dass sie in ihren Aus- und Weiterbildungen zur qualitativen Weiterentwicklung der Fachkräfte von heute und morgen beitragen können. (E003, Z. 45). Die Berufsausbildung ist sehr generalistisch ausgelegt, dennoch fokussieren sie neben den Inhalten, dass es „was Grundlegendes ist, was vermittelt wird, um darauf aufbauen zu können und dieses Wissen und diese Haltung, dann in die neuen Prozesse einzubringen.“ (E010, Z. 32), vor allem aber wollen sie die enge Verzahnung der Theorie und den Erfahrungen aus der Praxis beibehalten. „Sie müssen nicht die eierlegenden Wollmilchsäue sein, sie müssen in der Lage sein, sich auf veränderte Situationen adäquat einzustellen [...] es geht darum, dass ich in der Lage bin, mich auf diese veränderten Situationen einlassen zu können. Das ist für mich die, die Hauptkompetenz, die, die, die mit vermittelt werden muss.“ (E010, Z. 39). Diese und ähnliche andere Aussagen bringen noch einmal den anwendungsorientierten Aspekt der Kompetenzvermittlung hervor.

Der Schwerpunkt bei den Fachexperten liegt auf der Gleichwertigkeit von fachlichen und personalen Kompetenzen. Zusätzlich sind sie sehr anwendungsbezogen und auf ein richtiges Theorieverständnis bedacht. Sie sehen es als Chance, durch die individuelle, reflektierte und praxisnahe Ausbildung, die Persönlichkeiten der angehenden frühpädagogischen Fachkräfte so zu stärken, dass sowohl das professionelle Handeln im Praxisalltag als auch das Image rund um das Berufsfeld eine Aufwertung erfährt.

7.5.3 „Also Erzieher sind eigentlich so Multitalente.“

Das frühpädagogische Fachpersonal ((E005, E006, E007, E008) unterscheidet sich etwas in der Beantwortung der Frage, was Kompetenz für sie ist. Einerseits gibt es Fachkräfte, die Kompetenzen als bestimmte Fähigkeiten beschreiben, die „Menschen mitgegeben werden“, oder Eigenschaften sind, die man „in sich trägt“¹¹, die den Menschen befähigen „Sachen zu machen, Ziele zu verwirklichen“ (E006, Z. 54) oder auch „alle Fertigkeiten und Fähigkeiten, die ich mitbringen muss, um halt meinen Job ausführen zu können.“ (E008, Z. 36). Dazu zählen neben den erworbenen Kompetenzen, durch die Ausbildung, auch die persönlichen Kompetenzen: „also was bringe ich schon mit, allein durch meine Persönlichkeit, was habe ich für ein Menschenbild“ (E008, Z. 36) oder die Fähigkeit „auch mit Menschen umgehen zu können“ eine bestimmte Art des „Wohltollens“ (E005, Z. 34). Auf der anderen Seite gibt es diejenigen, die Kompetenzen als „nicht angeboren“ (E007, Z. 29), sondern für erlernbar halten, die man „im Laufe des Lebens oder im Laufe der Tätigkeit erweitert.“ (E007, Z. 33), dazu gehört auch das Fachwissen, „sich irgendwo auszukennen, also irgendwie, ja Expertin [...]“ (E008, Z. 140) zu sein.

Im Großen und Ganzen sehen jedoch alle frühpädagogischen Fachkräfte Kompetenzen als Ausdruck dafür -*Etwas zu können*- die sogenannte *Performance* steht dabei im Mittelpunkt. Das

¹¹ „Ich glaube, das ist schwer zu erlernen, sondern das hat man. Man hat halt ein bestimmtes Menschenbild oder nicht, und da kann man, da ist man glaube ich sehr geprägt und kann davon vielleicht auch schwer abrücken, also man kann vielleicht was überdenken oder verändern, aber ich glaube, so im Grunde muss man das schon mitbringen.“ (E008, Z. 36).

Fachpersonal bestätigt dieses durch Aussagen wie: „Für mich ist ein Erzieher kompetent, wenn er wirklich auch Spaß an der Arbeit hat.“ oder „mit liebe an die Arbeit“ geht. Gleichzeitig wird darauf aufmerksam gemacht, wie anspruchsvoll der Beruf im Elementarbereich ist, dass z. B. die Kompetenzen breit aufgestellt sein müssen. Frühpädagogische Fachkräfte „müssen alles können“ und „von jedem was wissen“ (E007, Z. 99), „muss ja wirklich Augen Ohren überall haben und der muss das können und muss so viele Fertigkeiten eigentlich haben“ (E005, Z. 121). Die Umschreibungen erfassen erst mal nur das Gesamtbild des Berufsfeldes, auch die damit verbundenen generalistischen Ansprüche, dass man „Allrounder is das is auch son bisschen Kompetenz, dass man so in allen möglichen Lagen auch eingesetzt werden kann“ (E005, Z. 31) oder anders gesagt „Erzieher sind eigentlich so Multitalente.“ (E007, Z. 99).

Zu den wichtigsten Kompetenzen zählen die Fachkräfte die personalen und sozialen Kompetenzen, wie Empathie, Freundlichkeit, Kritikfähigkeit und Reflexion sowie die Teamfähigkeit, Kreativität und Beziehungsfähigkeit. Aber auch Ruhe in bestimmten Situationen bewahren zu können, geduldig zu sein und technische Versiertheit zählen dazu. Das theoretische Wissen, Fachlichkeit und die „Bereitschaft sich ein Hintergrundwissen verschaffen zu wollen und können“ (E008, Z. 38), werden auch als wichtiger Teil wahrgenommen. Darunter fällt z. B. das Wissen rund um die „Entwicklung des Kindes, um dem auch angemessen gegenüber treten zu können.“ Psychologische Grundlagen sowie die Beobachtungsfähigkeit und daraus resultierendes, situationsangemessenes Handeln oder das Schaffen von Angeboten zählen ebenfalls dazu. Motivation für die Arbeit sehen die Fachkräfte ebenfalls als einen wichtigen Teil der professionellen Arbeit, dabei ist es für sie aber insgesamt auch wichtig „sein eigenes Profil zu finden und sich damit wohl und sicher zu fühlen, also auch so ein Selbstbewusstsein.“ (E007; E008).

Zusätzlich zu den in der Ausbildung erlernten Fähigkeiten und dem Wissen, wünschen sich die Fachkräfte eine detailliertere Auseinandersetzung und anwendungsorientierte Fokussierung, „um das [Wissen] auch umsetzen zu können oder ja anwenden zu können“ (E006, Z. 72). Ein oft genannter Punkt in diesem Zusammenhang ist auch die Haltung zu eben jenen Theorien oder fachlichem Wissen. Dabei sind es vor allem Konzepte rund um die Elternarbeit und die Gesprächsführung, die nach Meinung des Fachpersonals ungenügend in der Ausbildung behandelt wurden. Ein weiteres großes Thema ist das Selbstvertrauen bzw. das Selbstbewusstsein oder die Selbstsicherheit, um bspw. in den Gesprächen mit den Eltern auch fachlich argumentieren zu können.

Ihren *gesellschaftlichen Beitrag* sehen die frühpädagogischen Fachkräfte ebenfalls darin zu einer gelungenen Vereinbarkeit von Familie und Beruf beizutragen und den Kindern gute Bedingungen für eine optimale Entwicklung und Förderung zu bieten. „[...] sie darin zu unterstützen [...], dass sie die bestmöglichen Rahmenbedingungen haben, um ihre Entwicklung irgendwie frei von irgendwelchen Störungen, ja genießen zu können [...]“ (E008, Z. 132). Das Thema Chancengleichheit hängt für sie damit unmittelbar zusammen und sie sehen die Kita als eine Institution, die es ermöglicht frühzeitig, z. B. auf Defizite aufgrund des sozialen Milieus zu reagieren und auszugleichen und somit alle Kinder „auf das Leben vorbereiten.“ (E007, Z. 95). Ihren direkten „Einfluss auf die Gesellschaft“ sehen die Fachkräfte in einer Art Zukunftsarbeit. Sie sagen aus, „dass man die Möglichkeit hat, Weichen zu stellen für eine Gesellschaft [...]“, „wir als Erzieher oder frühpädagogische Fachkräfte leisten oder arbeiten ja eigentlich für die Zukunft“ und „wenn wir eine Gesellschaft von Menschen haben, die aufeinander und auf sich selbst guckt, dann ja, dann fühlt sich das [...] ganz richtig und ganz gut an.“ (E008, Z. 118, E007, Z. 95).

Die Kinder zur Mündigkeit zu erziehen, damit sie als gesellschaftsfähige Personen teilhaben können, ist dabei ihr oberstes Ziel. Dazu gehört auch die Vorbereitung auf die Schule. Als weiteren Schwerpunkt benennen die frühpädagogischen Fachkräfte die Beraterfunktion für Eltern in Sachen Erziehung, wobei aber zu sagen ist, dass dies gleichzeitig für sie eine Diskrepanz darstellt. Da nach Aussagen der Fachkräfte, entweder zu wenig Zeit für die Beratungen bzw. Gespräche vorhanden ist, oder aber sie sich nicht in der Lage fühlen ein solch fachliches Gespräch zu führen – dann stoßen sie in der Zusammenarbeit mit Eltern häufig an ihre Grenzen: „wenn Eltern dann Bedürfnisse äußern und die sehr, sehr nachdrücklich äußern und da ja auch manchmal,

ja zu verbalen Mitteln greifen [...] und da merke ich auch, dass ich an meine Grenzen komme“ (E008, Z. 56).

Weitere Anforderungen des Berufsfeldes stellen die permanenten Stresssituationen dar. Die Lautstärke in Verbindung mit der Gruppengröße, alles „im Blick zuhaben“ und dann „unter einen Hut zu bekommen“ und dann noch „Zeit zu haben für das Kind, und dabei zu dokumentieren“ (E006, Z. 56), sind nur ein paar Situationen, die als Stressoren wirken können. Zusätzlich möchte man den Erwartungen von Eltern, Kolleginnen, Leitung und Kindern gerecht werden und arbeitet unter diesem Druck, der manchmal sogar aus der Öffentlichkeit auf den Beruf einwirkt. Einige frühpädagogische Fachkräfte sehen sich durch die Orientierungspläne des Landes fachlich sowie in der inhaltlichen Arbeit unterstützt. „Wir hatten ja diesen Bildungs- und Erziehungsplan. Das war eine gute Orientierung für mich. Also ich wusste, was muss ich mit den Kindern erreichen. Was müssen die Kinder am Ende können. Das war eine gute Sache.“ (E007, Z. 65).

Dennoch gibt es bestimmte Rahmenbedingungen, die die ohnehin schon anspruchsvolle Arbeit erschweren. So benennen die Fachkräfte in erster Linie hauptsächlich die Zeitdefizite. Dabei unterscheiden sie zwischen den fehlenden Vor- und Nachbereitungszeiten, sogenannten Verfügungsstunden, den nicht vorhandenen Ressourcen, um bspw. Wissen aus Fortbildungen dann im Kitaalltag umzusetzen oder auszuprobieren zu können. Des Weiteren werden kaum Möglichkeiten geboten regelmäßig Urlaub zu nehmen oder sogar an Fortbildungen überhaupt teilzunehmen. Benötigte Regenerationszeiten sind mit dem Kitaalltag scheinbar nicht vereinbar. Die Zeit für Reflexion und Austausch schwindet nach Aussage der Fachkräfte, was zur Folge hat, dass das professionelle Handeln beeinflusst wird. „Ja, also ich habe das Gefühl weniger, weniger Zeit zu haben, um Situationen nachwirken zu lassen. Also weniger Zeit zur Reflexion, mit den Kolleginnen oder im Austausch mit mir selbst sozusagen. Und dadurch vielleicht auch unreflektierte Reaktionen auf das Kind“ (E008, Z. 22) oder „dass mir der Blick verloren geht für die Situation, also das ich nicht mehr alle Informationen aufnehmen kann, das ich mir nicht mehr in Ruhe überlege, warum ist die Situation jetzt so und so verlaufen“ (E008, Z. 26). Neben zu wenig Zeit für Beobachtung und Dokumentation wird die damit verbundene (fast unmögliche) individuelle Förderung von Kinder beklagt. Wünschenswert wäre, „dass die einzelnen Leute auf die Kinder gucken können und das man Hand in Hand arbeitet, das bestimmt auch also eine gute Teamatmosphäre“ (E008; Z. 18).

Eine Diskrepanz, die dabei unmittelbar anschließt, ist das „besonders herausforderndes Verhalten bei einem Kind“ (E008, Z. 52), welchem ebenfalls ohne die Zeit für individuelle Zugänge kaum professionell zu begegnen ist. Ein weiterer Mangel ist der Personalschlüssel. Nicht nur dass die Relation zwischen Erzieherin-Kind, also die Gruppengröße ,bei den Anforderungen zu hoch eingeschätzt wird, es ist auch so, dass die Fachkräfte sich nicht von der Leitungs- oder Trägerebene her, unterstützt sehen, da bei Krankheit oder sonstiger Abwesenheiten von frühpädagogischen Fachkräften für keinerlei Ausgleich gesorgt wird. Und das dann noch bei „Mangelbesetzung“ die vollen Anforderungen erfüllt werden sollen. Mit genau diesem Druck in Stresssituationen wissen die Fachkräfte nicht umzugehen. Weil man „sich so unverstanden vorkommt und daraus kann schon auch mal eine Ungeduld oder auch mal eine Unfreundlichkeit resultieren und ja, also vor allem, also was ich vor allem dann in Stresssituationen bedauere [...] dass mir der Blick verloren geht für die Situation. Da kommen manchmal ja auch viele Anforderungen von den Eltern und werden auch so verbalisiert und kommen manchmal auch geballt also und gerade in Situationen, in denen wir unterbesetzt sind oder unter Druck stehen, kann so etwas schon mal, kann so etwas schon mal schwierig sein (E008, Z. 26).

Dabei „wird schon fast von einem erwartet, das man dann drüber hinaus arbeitet oder es ist so Bedingungen, das man, mehr arbeitet als man eigentlich wieder bekommt, nur damit man ´nen guten Job machen kann.“ (E006, Z. 154). Bei all dem Handlungsdruck in den genannten Situationen besteht dann wieder die Schwierigkeit für die Fachkräfte erst einmal „alles unter einen Hut zu bekommen“ „und da habe ich oft das Gefühl, dass ich dann quasi an den Bedürfnissen des Kindes vorbei organisiere“ (E008, Z. 24). In Situationen mit Handlungsdruck, und dem teilweise bemängelten fehlenden Selbstwert, zu argumentieren und Haltungen entgegen Erwartungen zu

entwickeln, ist es schwierig für das frühpädagogische Fachpersonal, ihre Arbeit „nicht als Dienstleistung“ verkaufen zu müssen.

Neben einem zu hohen Personalschlüssel, fehlendem Personalmanagement, einer niedrigen finanziellen Entlohnung und Verfügungszeiten werden auch ungenügende Raumgrößen und die unzureichende finanzielle Ausstattung als Bewältigungshindernis bzw. Diskrepanz zwischen den Anforderungen professionell arbeiten zu wollen und den vorhandenen Ressourcen gesehen. Ideales und professionelles Arbeiten äußert sich nach Aussage der frühpädagogischen Fachkräfte, wenn „also alles, was alles so zusammenkommt. Das unter einen Hut zu kriegen und da in jedem Bereich wirklich so zufrieden zu sein, dass man sagt „Ja, da hab´ ich jetzt gute Arbeit geleistet“, ohne dass ich mich jetzt völlig verausgaben muss und zehntausend Überstunden mach, nur weil ich meinem Anspruch gerecht werden will.“ (E006, Z. 10).

Um den steigenden Anforderungen gerecht zu werden, wird bevorzugt auch auf den Unterschied zwischen der Fachschulausbildung („ich denke diese Fachschulausbildung, die wir damals hatten, die ging mehr in die Breite. Also man hat aus jedem Bereich ein bisschen was gehabt. Also wir hatten Psychologie und Pädagogik und Natur und Musik und solche Sachen, aber ich fand, das war zum größten Teil an der Oberfläche.“ (E007, Z. 77)) und einer akademischen Ausbildung (Studium B.A. Kindheitspädagogik) hingewiesen. Unterschiede sind z. B. „dass auch viel in die Tiefe gegangen wird. Also viele Sachen lernt man tiefgründiger. Man, man lernt es wissenschaftlich oder man kann es wissenschaftlich belegen.“ (E007, Z. 85). Dabei spielt der Wunsch zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Theorien eine große Rolle, welche das Selbstbewusstsein und die Reflexion für die eigene Arbeit stärken könnte – genau wie Kommunikationskompetenzen. „Ich find´ das generell sehr gut. Ist ja auch, ja, ich denke mal so, ´ne wissenschaftliche Ausbildung [...] hat Vorteile im Erarbeiten gerade bei dem breiten Anforderungsfeld, das man sich selber so die Inhalte vor allem erarbeiten kann, bewerten kann. Wer schreibt jetzt was und was hat er vielleicht für ´ne Absicht dazu und auch so das reflektieren können und die Inhalte sich halt selbst zu Recht legen kann, damit auch was, vor allen, na sich selbst da viel erarbeiten kann.“ (E006, Z. 118).

Frühpädagogische Fachkräfte mit akademischer Ausbildung bestätigen das folgendermaßen: „mir hat das Studium dahingehend geholfen, das ich jetzt eine eigene Haltung zu vielen Sachen habe und mir bilden konnte, und mich auch mit vielen Themenbereichen beschäftigen konnte, die ich natürlich in der Ausbildung schon gehört hatte und mit denen ich mich auseinandergesetzt habe, aber nicht so, also nicht so nah.“ (E008, Z. 90).

Auch die kognitiven Kompetenzen sollten mehr geschult werden, „Dass man die Situation, in der man sich gerade befindet, erfassen kann und auch aus dieser Situation heraus die richtigen Schlussfolgerungen zieht.“ (E007, Z. 45). Aber auch die Rahmenbedingungen werden kritisch begutachtet, z. B. mehr Zeit für Austausch, für Reflexion, Regeneration, Beobachtungen oder kleinere Gruppengröße, am Wichtigsten scheint jedoch unter dem beschriebenen Druck auch mal zu sagen, was gerade nicht läuft, also Offenheit oder eben sich durch den Druck nicht zu sehr zu beugen und eine „große Portion Gelassenheit und Bereitschaft zur Kooperation“ (E008, Z. 58) von sich selbst und anderen einzufordern.

Die finanzielle Entlohnung sowie die gesellschaftliche Anerkennung sind dabei nicht marginal zu betrachten. Frühpädagogische Fachkräfte wissen zwar, „dass das ein Bereich ist, der leider nicht so honoriert wird und wertgeschätzt wird, finanziell, gesellschaftlich, wie´s der Wichtigkeit nach sein sollte“ (E006, Z. 50), dennoch sehen sie die Diskrepanz zwischen den erhöhten Ansprüchen ihrer professionellen zu leistenden Arbeit und der zu geringen finanziellen Entlohnung bzw. mangelnden Anerkennung: „Dass auf der professionellen Ebene, wenn man es so sagen will, und auf der emotionalen, persönlichen Ebene ist es eben eher so manchmal, dieses, ja, sich nicht Wert geschätzt fühlen und nicht gesehen werden, was man so an, an Arbeit leistet,“ (E008, Z. 26).

Als Grund für die fehlende Anerkennung sehen die Praktikerinnen „das frühpädagogische Fachkräfte sich unter Wert verkaufen und Sachen mitmachen, die, wenn man sie theoretisch hinterfragt, keinen Sinn ergeben und sich auch in der Diskussion immer wieder zurückziehen und im Grunde die ausführenden Kräfte dann, es dabei bleibt, dass sie die ausführenden Kräfte sind“ (E008, Z. 94). Für eine steigende Anerkennung sehen sie eine bessere Bezahlung und die

Anpassungen der Rahmenbedingungen „Gesellschaftlich aufwerten heißt ja eigentlich immer, besser bezahlen, bessere Rahmenbedingungen“ bei steigenden Anforderungen. Nachfolgend zählen sie die Image- oder Öffentlichkeitsarbeit zu den wohl wirkungsvollsten, wenn dadurch erreicht werden kann, einen Kitaalltag transparent zu machen, da noch zu viel Unkenntnis über den Beruf und dessen Anforderungen bestehen (vgl. E005, Z. 126; E006, Z. 142). Völlig unverständlich finden sie das politische Hofieren, wie wichtig der Elementarbereich ist und dennoch ein Einfluss auf bessere Rahmenbedingungen wenig spürbar ist (z. B. E006, Z. 154).

Der Druck immer mehr Angebote, Zertifizierungen, Spezialisierungen im Kitaalltag mit einfließen zu lassen, arbeitet entgegen ihrem eigentlichen theoretisch-fundierte Arbeitsstil und erhöht die Anforderungen trotz unbeugsamer Rahmenbedingungen. Eine Entlastung durch die Trägerverantwortlichen bzw. die Leitung wäre wünschenswert, aber auch nicht alles mit sich machen zu lassen gehört dazu. Der kritische Blick auf sich selbst, und damit auf alle Vertreterinnen der eigenen Berufsgruppe, ist ihnen demnach wichtig; unter anderem, „dass viele frühpädagogische Fachkräfte zu wenig Selbstbewusstsein haben und sich zu viel vorgeben lassen, so dass es viel fremdbestimmt ist und man denkt [...] warum lasst ihr das mit euch machen“ (E008, Z.46). Die frühpädagogischen Fachkräfte gehen davon aus, dass „wenn sie mehr Selbstbewusstsein oder wir mehr Selbstbewusstsein haben, das man, also man anders auftritt und, und andere Sachen vermittelt oder anderes Standing hat gegenüber Leuten und das sickert ja irgendwie in die Gesellschaft, also sind wir ja davon auch, also auf jeden Fall gefragt, unser berufliches Bild anders dastehen zu lassen“ (E008, Z. 94) und sich auch mal „zu wehren und mal zusagen, „Nee, das machen wir nicht mit“ [...] dadurch, dass man so wenig berufliches Selbstbewusstsein hat, macht man das mit oder sucht sich keine Lobby oder macht sich nicht auf den Weg, so dreht man sich irgendwie im Kreis.“ (E008, Z. 96).

Frühpädagogischen Fachkräfte erfassen berufliche Kompetenzen als etwas was man kann, in der Regel wird ihrer Ansicht nach das Basiswissen in der Ausbildung bzw. im Studium erworben. Dennoch gibt es auch persönliche Eigenschaften, die sie als wichtig einstufen. Wichtiger als das theoretische Wissen sehen sie die Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten und die Erprobung oder Anwendung – also das Können. Darin sehen sie auch die Schwierigkeiten in der Praxis, dass es ihnen schwer fällt sich durchzusetzen oder ihre Arbeitsweise fachlich zu argumentieren, um so z. B. nicht nur purer „Dienstleister“ zu sein und Ohnmachtserlebnissen vorzubeugen.

Des Weiteren wünschen sich die Fachkräfte mehr Kompetenzen im Bereich Kommunikation und Reflexion. Alles in allem sehen die Fachkräfte nicht nur die Rahmenbedingungen sehr kritisch, sondern sie können präzise benennen, was ihnen fehlt. Das berufliche und fachliche Standing, eine Haltung zu Themen, um eben auch ihre Professionalität sich fachlich zu rechtfertigen, und sich abzugrenzen, um nicht immer allen Ansprüchen und Erwartungen gerecht werden zu müssen. Damit verbunden steht auch eine Stärkung der Selbstwirksamkeit, die sich nach Angaben des frühpädagogischen Personals auch auf das Image auswirkt.

Eine akademische Ausbildung sehen sie dabei als eine gelungene und notwendige Reaktion auf die eben genannten Defizite. Dennoch sehen sie aber auch ganz klar die Diskrepanz zwischen den steigenden Anforderungen ihrer professionellen zu leistenden Arbeit und der zu geringen finanziellen Entlohnung bzw. mangelnden Anerkennung unter gleichbleibenden Rahmenbedingungen.

7.6 Zusammenfassung der Auswertung

Kompetenzbegriff: Auf die Frage:

Was verstehen Sie unter dem Begriff Kompetenz? (Frage 5)

Antworteten die Interviewten hinsichtlich der Konstruktion von Kompetenz sehr ähnlich. Alle verstehen unter dem Begriff Kompetenz ein Konstrukt, das aus Fähigkeiten und Fertigkeiten besteht. Sie unterteilen dabei zum Teil die Ebenen der methodischen (fachlichen), sozialen und personellen Kompetenzen. Grundlegend werden diese Ebenen den Dimensionen *Wissen* und *Können* zugeteilt. Unter Wissen verstehen die Interviewten wissenschaftlich-theoretisches Wissen. Unter Können wird die Umsetzung und Anwendung des Wissens in der Praxis verstanden. Dabei ist zu beachten, dass es darauf ankommt spezielles Wissen in speziellen Kontexten anzuwenden, um professionelles – also situationsadäquates – Handeln hervorzubringen. Als wichtige zusätzliche Ebene wird die *Haltung* zu aktuellen Herausforderungen bzw. neuen Erkenntnissen oder auch die Bereitschaft zur Weiterbildung mit aufgenommen. Die Ebene der *Eignung* umschreibt in diesem Konstrukt die Fähigkeiten, die bei frühpädagogischen Fachkräften a priori schon vorhanden sein sollten. Zu diesen Fähigkeiten zählen neben dem Interesse an Menschen/Kindern, Geduld, Sensibilität/Empathie, Offenheit, Zugewandtheit und Freundlichkeit vor allem *Neugier* und Flexibilität *sich auf Neues einstellen* zu können.¹² Mit diesem Zusatz wurde die Frage

In der Ausbildung wurden verschiedene Kompetenzen vermittelt. Gibt es Ihrer Meinung nach Kompetenzen, die Erzieherinnen zusätzlich brauchen, um in der Praxis zu bestehen?

(Frage 4)

Weitestgehend von den Expertinnen beantwortet.

Die Aufgaben und Anforderungen des Berufsfeldes umschreiben die Interviewten als ein höchst vielfältiges und sehr intensives und flexibles Arbeitsfeld. Dabei werden die Kinder als zentraler Gegenstand der Arbeit gesehen. Im Vordergrund stehen die Förderung ihrer Entwicklung nach individuellen Bedürfnissen, die Beobachtung ihrer Ressourcen und Interessen sowie die Ermöglichung eines chancengerechten Zugangs zur Welt in einem dafür vorgesehenen Schutzraum. Die Trias „Bildung, Erziehung und Betreuung“ steht dabei im Fokus. Die Interviewten sehen in ihrer Arbeit deshalb auch einen großen gesellschaftlichen Beitrag. Dieser liegt in der außerfamiliären (hin von familienunterstützender zur familienergänzender) Bildung-Erziehung-Betreuung aufgrund der (aktuell-politisch gewollten)¹³ Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Die Stärkung des Selbstbildes der Kinder, sie zu befähigen soziale Kompetenzen zu erlangen sowie auf eine Schullaufbahn und ihr Leben vorzubereiten, indem sie ihnen gute Bedingungen für eine optimale Entwicklung und Förderung bieten, frühzeitig [Defizite ausgleichen und sie zur Mündigkeit zu erziehen, ist Hauptziel der Arbeit. Frühpädagogische Fachkräfte leisten dabei auch eine gewisse Zukunftsarbeit für die kommende Generation und deren Gesellschaft.]¹⁴

Gibt es Ihrer Meinung nach Anforderungen, die Erzieherinnen belasten?

Wenn ja, welche?(Frage 2)

Aber auch die Rahmenbedingungen für die eben genannten Anforderungen müssen gegeben sein, um professionelles Arbeiten zu ermöglichen. Schlechte Bezahlung, geringe Anerkennung sowie zu große Gruppen in zu kleinen Räumen werden häufig benannt. Am häufigsten jedoch wird das Zeitdefizit benannt. Damit sind vor allem fehlende Vor- und Nachbereitungszeiten, sogenannte Verfügungsstunden, gemeint. Aber auch unflexible Urlaubszeiten, fortwährend mangelndes Personal, aufgrund von Fortbildungen und Krankheit, sowie fehlende Regenerations- und Pausenzeiten gemeint. Zeit für Reflexionen und Austausch bleibt kaum, so dass auch Beobachtung und Dokumentation zwar immer wieder als Anforderung benannt wird, aber aufgrund der genannten Zeitdefizite kaum bis keine individuelle Förderung von Kindern möglich ist. *Das wiederum führt zu einer erhöhten Unzufriedenheit und einer spürbaren Diskrepanz zwischen Anforderungen, Rahmenbedingungen und eigenen Ressourcen.* Denn bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen, wird ein immer höheres Maß an Eigeninitiative zur Bewältigung dieser

¹² An dieser Stelle ist kritisch anzumerken, dass Fähigkeiten wie Flexibilität, Sensibilität, Empathie usw. Fähigkeiten sind, die alle aus wissenschaftlicher Perspektive erlernbar sind (systemische Beratung/ Konstruktivismus).

¹³ Anmerkung der Autorin

¹⁴ Siehe auch Skala E2 im Anhang Nr. A-6

Anforderungen verlangt. Die Kinder mit ihren Bedürfnissen stehen eigentlich im Mittelpunkt, aber dennoch müssen viele organisatorische Dinge "unter einen Hut gebracht" werden. Die Erwartungen an frühpädagogische Fachkräfte sind seitens der Politik, den Eltern, der Leitung, dem Träger sehr hoch, doch die Rahmenbedingungen sind dafür nicht so gestaltet, um den Erwartungen an allen Stellen gerecht werden zu können. Es herrscht eine eindeutig wahrgenommene Diskrepanz zwischen dem Ansehen, der Entlohnung und den aktuellen Rahmenbedingungen des Berufsfeldes und den (neuen) Anforderungen, die derzeit an den Beruf gestellt werden. Das Gesamtfazit der Interviewten: Die aktuellen strukturellen Bedingungen gehen nicht einher mit der inhaltlichen Veränderung der Arbeit.

Welche Kompetenzen brauchen Erzieherinnen, um diesen schwierigen Anforderungen in der Praxis gerecht zu werden? Und Was sind für Sie die drei wichtigsten Kompetenzen, die eine Erzieherin haben muss? (Frage 3 und Frage 6)

Inhaltliche Anforderungen zur Bewältigung des umfangreichen Berufsfeldes sind vor allem die Grundlagen zur *Kommunikation* (Gesprächsführung und Beratung), *Beobachtung und Dokumentation*, *Elternarbeit*, *Psychologische Grundlagen*, *Entwicklungstheoretische Grundlagen* - insbesondere *Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren*, Naturwissenschaften sowie Wissen zur Gestaltung von Transitionsprozessen, Organisation und Teamfähigkeit. Eine gute *Reflexionskompetenz* sowie Selbstsicherheit und -bewusstsein ist für professionelles Arbeiten ebenfalls unabdingbar.

Gibt es Ihrer Meinung nach Anforderungen, die für Erzieherinnen schwierig zu bewältigen sind? Wenn ja, welche Anforderungen sind das? (Frage 1) und Bitte erläutern Sie im Folgenden eine Situationen aus der Praxis, in der Sie gedacht haben: Hier reicht mein Wissen nicht. (Frage 8)

Als besonders inhaltliche schwierige Anforderungen sehen die Expertinnen das fachliche Argumentieren, das Begründen des professionellen Handelns. Daran anschließend berichten die Fachleute von dem schwierigen Umgang mit den Erwartungen (Träger, Eltern, Politik) und dem *Nicht-abgrenzen-Können*. Schwierige Anforderungen struktureller Art benennen alle Befragten in Form verschiedenster Rahmenbedingungen. Die Diskrepanz der Erweiterung der Aufgaben und Anforderungen bei unveränderten Rahmenbedingungen stellt die Praktikerinnen unter Druck und ermöglicht kein uneingeschränktes professionelles Arbeiten.

Um den schwierigen Anforderungen und Erwartungen stand zuhalten ist es aus der Sicht der Expertinnen wichtig, nicht nur ein gutes, flexibles Team zu haben und viel zu reflektieren, sondern auch einen Träger zu haben, der sich für die Belange in der direkten Praxis einsetzt. Kompetenzen, um den speziellen Anforderungen frühpädagogischer Fachkräfte zu begegnen, wird ein hohes Maß an Flexibilität und ein hohes Maß an Veränderung gefordert. Zusätzlich müssen personale Kompetenzen geschult werden.

Sowohl das Selbstwert bzw. Selbstbewusstsein der frühpädagogischen Fachkräfte sollte gestärkt werden, als auch die kritische Haltungen zu Anforderungen und damit verbunden die psychische *Nicht-Belastung* mit fachlich-irrelevanten Erwartungen – um es mit den Worten der Befragten auf den Punkt zu bringen „Ein hohes Maß an persönlicher Stabilität“ (E010, Z. 30) Der Wunsch nach erweiterten Kompetenzen im Bereich Kommunikation und Reflexion zur Bewältigung der neuen Herausforderungen schließt sich aus Praktikerinnensicht dem mit an.

Gab es spezielle neue Anforderungen, was war besonders – was problematisch? (Frage 7)

Selbstkritisch äußern die Befragten auch, dass das mangelnde Wissen und Können zu Unzufriedenheit und Unsicherheiten in stressigen Handlungs- und Beratungssituationen führt und sie damit an ihre eigenen Grenzen (gesundheitlich) gelangen. Durch Fort- und Weiterbildung sind sie sich aber bewusst diesen Mangel ausgleichen zu können. Da dies für sie Grundlage ist, um überhaupt professionell auf die vielen Anforderungen reagieren zu können.

Da die Interviewten dennoch das Hauptproblem in den strukturellen Bedingungen sehen, muss auch die politische Seite in die Verantwortung gezogen werden. Träger müssten die Kitakonzepte an den Sozialraum und die kontextuellen Gegebenheiten anpassen und auf die veränderten Bedingungen reagieren, indem sie Veränderungsbereitschaft signalisieren, z. B. wenn es um Verfügungszeiten geht oder um die Besetzung von Personal in Krankheitsfällen. Es sollte

insgesamt seitens der Träger und Politik für mehr Entlastung gesorgt werden. Dazu gehört auch, mehr akademisches Fachpersonal auszubilden. Denn nach Aussagen der Interviewten beginnt Professionalität da, wo man aus der Profession heraus handelt. Das ist nur dann möglich, wenn man sein umfangreiches Wissen auch anwenden kann (Handwerkszeug) und wenn man in der Lage ist, mit Anforderungen kritisch umzugehen bzw. sich flexibel auf diese auch einstellen zu können. Das ist wiederum nur dann möglich, wenn der zeitliche Rahmen an die Bedingungen angepasst wird und man situationsadäquat und nicht nach temporalen Bedingungen sein Handeln ausrichten muss und man anschließend zufrieden mit der Arbeit ist und selbstsicher die Kommunikationen sowie Argumentation theoretisch und wissenschaftlich "beherrscht". Nach den Aussagen der Interviewten trägt eine wissenschaftliche Ausbildung zu mehr Fachlichkeit und damit professionellem Handeln bei. Theoretisch fundiertes Handeln sowie höhere Kommunikationskompetenzen (wissenschaftliches Argumentieren) - sowohl im Wissen als auch in der Anwendung - ist aus Sicht der Akademikerinnen unabdingbar, um den aktuellen Herausforderungen professionell begegnen zu können. Damit ergeben sich explorativ folgende neue Hypothesen:

12. Die Expertinnen stellen die Kommunikation in einen speziellen Fokus. Daraus ableitend wird folgende Hypothese formuliert: Je mehr Kommunikationskompetenz desto höher ist auch die Gesamtkompetenz. (H_06)
13. Auch das Selbstbewusstsein und der professionelle Umgang in der Berufsrolle sind wichtige genannte Faktoren der Expertinnen. Daraus ableitend wird folgende Hypothese formuliert: Je höher die Selbstwirksamkeit desto höher ist das (Gesamt)Kompetenzempfinden. (H_07)

Die Expertinnen sehen einen klaren Vorteil der studierten Erzieherinnen (Früh- oder Kindheitspädagoginnen) hinsichtlich der fachlichen Argumentation ihres Handelns. Die Daraus ableitend wird folgende Hypothese formuliert: Im Gruppenvergleich schätzen sich die akademisch ausgebildeten frühpädagogischen Fachkräfte, sowohl in der Gesamtkompetenz als auch in der Skala zur Kommunikationsfähigkeit, signifikant höher als die (berufs)schulisch ausgebildeten frühpädagogischen Fachkräfte

8 Operationalisierung

Um theoretisch-definierte Konstrukte sichtbar und messbar zu machen, ist es erforderlich diese zu operationalisieren (Gnahn, 2010, S. 48ff.). In der Regel werden für eine Analyse empirischer Messinstrumente die sogenannten psychometrischen Modelle herangezogen. In den Modellen wird davon ausgegangen, dass einerseits Zusammenhänge zwischen dem Testverhalten und der zu erfassenden Kompetenz existieren und sich andererseits die entsprechenden Auswertungsschemata für Messwerte begründen lassen (Klieme & Harting, 2007, S. 24).

Da das zu entwerfende Messmodell auf einer sozial-konstruktivistischen Grundlage entwickelt wurde, und damit von testähnlichen Situationen absieht¹⁵, wird das Messmodell so konstruiert, dass das Subjekt der „Beobachtung“¹⁶ sich und seine Kompetenzen (Ressourcen) in Bezug auf die vorgegebenen Anforderungen selbst einschätzt. Dabei werden der Rahmen des Erhebungsinstrumentes, die herausgearbeiteten Anforderungen des Berufsbildes frühpädagogischer Fachkräfte und, jeweils im Grundverständnis der Expertinnen, die wissenschaftstheoretische Kompetenzdefinition herausgearbeitet und in die drei Dimensionen (Wissen, Können, Haltung) integriert.

In Studie 1 wurde deutlich, dass, neben der *Kommunikations-* und *Reflexionskompetenz*, auch die *Selbstwirksamkeit* einen wichtigen Faktor im Berufsalltag darstellt. Konstrukte die, nach Angabe der frühpädagogischen Fachkräfte, möglicherweise mit Kompetenzen zusammenhängen sind die *Berufsrolle* und der *Umgang mit den beruflichen Erwartungen*. Für das Strukturgleichungsmodell werden daher neben dem eigentlichen Messmodell zur Erfassung

¹⁵ Da die Beobachtung als Methode der Datenerfassung für diese Untersuchung nicht relevant ist

¹⁶ In diesem Fall die zu befragenden frühpädagogischen Fachkräfte

spezifisch inhaltlicher Kompetenzen auch die die latenten Faktoren Selbstwirksamkeit, Kommunikation, Reflexion, Berufsrolle und Berufliche Erwartungen sowie Weiterbildungsbereitschaft erhoben.

Bei der Formulierung und der Wahl der Items wurde Bezug auf die in der theoretischen Abfassung erarbeiteten Modelle und Definitionen sowie den aus dem vorherigen Kapitel entnommenen Ergebnissen von Studie 1 genommen und liegen damit den nachfolgenden Konstruktionen zugrunde. Da die frühpädagogischen Fachkräfte nicht in Testsituationen gebracht werden und daraufhin bewertet werden sollen, steht bei dem zu entwickelnden Kompetenzmodell der beruflichen Handlungskompetenz nicht die Performance im Vordergrund, sondern die *Selbsteinschätzung der frühpädagogischen Fachkräfte hinsichtlich des Könnens, Wissens und der Haltung gegenüber den Bewältigungsprozessen von alltagsrelevanten Anforderungen in der Kindertagesstätte.*

Diese alltagsrelevanten Aufgaben und real existierenden Situationen werden im zu entwickelnden Kompetenzmodell anhand der unterschiedlichen Anforderungsbereiche definiert. Die Anforderungsbereiche werden nach Spiegel (2006, S. 96ff.) in die Kompetenzdimensionen *Wissen, Können* und *Haltung* unterteilt. Die Items werden im Komplex von fünf Anforderungsbereichen mit je zwei bis fünf Items zu drei Dimensionen gestellt werden, also insgesamt aus max. 50 Items (siehe ausführliche Darstellung Anhang Nr. A-2).

In der Operationalisierung werden folgende Faktoren berücksichtigt:

Messbereich: Die im Rahmen der ausgearbeiteten Theorie fünf aktuellsten und politisch sowie praktisch relevantesten *Anforderungsbereiche* (siehe Zusammenfassung Kapitel 3.5, Seite 31) in denen die berufliche Kompetenz ermittelt werden soll:

1. Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren,
2. Sprachentwicklung und -förderung,
3. Beobachtung, Dokumentation und Fallverstehen,
4. Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft sowie
5. Vielfalt/Diversität.

Messindikatoren: Hierbei wird geprüft, mittels welcher Indikatoren das Konstrukt Kompetenz ermittelt wird. Die drei Kompetenzdimensionen Wissen, Können und Haltung werden dabei als Teilkonstrukte (Subskalen) von Kompetenz bestimmt.

Zusätzlich werden *Messvergleiche* mit den zusätzlichen Faktoren „Allgemeine berufliche Anforderungen“ (Siehe 72), wie: „Selbstwirksamkeit“ (nach Schwarzer & Jerusalem, 1999), „Reflexion“ und „Kommunikation“ (Frey & Balzer, 2007) als Skalen durchgeführt. Das Konstrukt kann so ggf. erweitert werden oder aber Zusammenhänge mit den eben genannten Skalen geprüft werden. Des Weiteren werden Kontrollskalen zum Thema Erwartungen/Rolle und zwei Einzelitems zur Neugier und Flexibilität mit aufgenommen.

Die *Messgröße* wird über die Zustimmung des zu erfassenden Items ermittelt. Die Antwortskala wird als Ratingskala mit vier Auswahlmöglichkeiten einer Zustimmung gestaltet. Die Antwortmöglichkeiten bilden somit das Maß der Zustimmung oder Ablehnung zur Aussage des Items der befragten Person ab. Da eine Mitte als Messwert nicht unbedingt notwendig erscheint, sondern eher eine Tendenz zur Einschätzung erhoben werden soll, wird für das Antwortformat die „Forced-Choice“ (gerade Anzahl an Antwortmöglichkeiten) präferiert, um auch neutrale (sozial erwünschtere) Aussagen zu vermeiden.

1 = trifft gar nicht zu; 2 = trifft eher nicht zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft völlig zu.

Die vom Fragebogenteilnehmer/in gewählten Bewertungen sind damit ein Indikator für dessen Einschätzung zum befragten Item. Insgesamt soll eine finale Skala angestrebt werden, um ein möglichst valides Ergebnis zum Konstrukt der Kompetenzmessung zu entwickeln.

Das *Messniveau* der Items wird unter Vorbehalt als ein metrisches festgelegt.

Als *Erhebungsinstrument* wird die klassische Methode des Pen und Paper Fragebogens genutzt. Als *Erhebungsmethode* wird die postalische Befragung erwogen. Diese sind aufgrund des einfachen Verwaltungsaufwandes und der hohen Anonymität am zweckdienlichsten. Die Fragebögen wurden über eine Zufallsauswahl an Kindertagesstätten in den Regionalbezirken des gesamten Bundeslandes Niedersachsen versandt sowie an den Berufsfachs- und Hochschulen teils vor Ort, teils über Anschreiben erhoben.

Die Erhebungsphase erstreckte sich von Mai bis Dezember 2011. Von den 3132 ausgegebenen und verschickten Fragebögen kamen 841 (26,85%) gültige Fragebögen von frühpädagogischen Fachkräften zurück. Bei der *Zufallsauswahl* wurde das Gebiet Niedersachsen in die Regionalbezirke Nord-Ost-Süd-West eingeteilt. Um eine möglichst normalverteilte und damit aussagekräftige Stichprobe bestimmter demografischer Merkmale zu erhalten¹⁷ wurden die Fragebögen an zufällig ausgewählte Kindertagesstätten sowie Berufsfachschulen gleichermaßen in Städte mit unterschiedlicher Einwohnerzahl als auch Trägerart verschickt. Da die Studie 2 (Kompetenz-Befragung) Pilotcharakter aufweist, wird die Genauigkeit aufgrund eines fehlenden Vergleiches der Daten gegenüber schon erhobenen anderen Kohorten nicht eindeutig zu ermitteln sein. Alle erhobenen Daten werden mittels der Software SPSS (Version 23) und R.Studio eingegeben, aufbereitet, verwaltet und anschließend analysiert.

8.1 Kompetenzkonstrukt des Messmodelles zur Erfassung spezifisch-inhaltlicher Kompetenzen

Im Folgenden werden nun das operationalisierte Konstrukt mittels der Kompetenzdimensionen (Messindikatoren), Anforderungsbereiche (Messbereiche) sowie den *allgemeinen beruflichen Anforderungen* und deren Subskalen sowie die einzelnen Items genauer beschrieben. Klieme & Hartig (2007) beschreiben den Operationalisierungsprozess von Kompetenzkonstrukten folgendermaßen: „Bevor eine empirische Messung möglich ist, muss die interessierende Kompetenz hinreichend präzise definiert sein, um spezifizieren zu können, in welchen Situationen sich inter- und intraindividuelle Kompetenzunterschiede in welcher Weise äußern sollten. Eine solche Spezifikation erlaubt prinzipiell die Operationalisierung der interessierenden Kompetenz in einem entsprechenden Messverfahren.“ (2007, S. 24). Damit legen sie fest, dass erst eine präzise Definition des Konstruktes erfolgen muss, welches bestenfalls unterschiedliche Dimensionen enthält sowie weiterhin das Messverfahren entsprechend gestaltet sein sollte. In der theoretischen Abhandlung sowie in und durch Studie 1 ist die Definition von beruflicher Kompetenz abgeleitet worden (siehe Seite 45). Das theoretische Verständnis bezieht sich hierbei auf die neu erarbeitete Definition von Kompetenz:

Berufliche Kompetenz ist in diesem Untersuchungsverständnis ein Bündel von Fähigkeiten (berufliches Handlungswissen) und die Bereitschaft (*Haltung*) mit spezifischen Anforderungen umzugehen und berufliche Situationen zu bewältigen (*Können*). Dabei wird der berufliche Kontext nicht durch konkrete, spezifizierte Aufgaben, sondern durch die allgemeinen beruflichen Anforderungen (Berufsbildposition) definiert.

Bei der inhaltlichen Definition des Konstruktes wurde auch darauf geachtet mehrere definierte Konstrukte zu unterscheiden, um in der Analyse neben der Modellprüfung auch aussagekräftige Messungen vorzunehmen, Hypothesen zu testen und die unterschiedlichen Dimensionen und Bereiche separat messen zu können (hierzu Klieme & Hartig, 2007 S. 24).

8.1.1 Kompetenzdimensionen

Die Kompetenzdimensionen werden mittels Selbsteinschätzungen der Befragten hinsichtlich ihres Könnens, Wissens und der Haltung gegenüber den Bewältigungsprozessen von alltagsrelevanten Aufgaben und Problemen in der Kindertagesstätte erhoben. Mittels Subskalen soll dabei nicht nur die „gesamte“ Kompetenz, sondern auch die einzelnen Dimensionen von Kompetenz messbar gemacht werden.

Bei der Dimension *Wissen* handelt es sich um das anforderungsrelevante Fachwissen bezüglich eines vorher bestimmten Anforderungsbereiches (Beispiel „Beobachtung, Dokumentation und Fallverstehen“, um allgemeine Kenntnisse einer Sache auf einem bestimmten Gebiet, sich über etwas im Klaren sein, das Wissen um theoretische Grundlagen eines Themas, Modelles oder einer Theorie (vgl. auch Duden, 2010, S. 1100) – gemäß der Professionstheorie bildet es damit auch die Grundlage professionellen Handelns ab (Anders, 2012, S. 17f.).

¹⁷ Und damit bspw. Gruppenvergleiche zu ermöglichen und Hypothesen zu prüfen (Land-Stadt; freie Träger/öffentliche Einrichtungen)

Können ist als Fähigkeit zu betrachten und damit als die „Umsetzung“ von theoretischen Wissensbeständen. Im Verständnis der o. g. Kompetenzdimension gilt das Können der Bewältigung bestimmter berufsspezifischer Anforderungen. Es geht also um das erworbene Vermögen etwas zu leisten, bzw. im Stande zu sein eine bestimmte Handlung ausführen zu können (vgl. auch Duden, 2010, S. 567).

In der dritten Dimension der *Haltung* geht es hauptsächlich um die innere Einstellung und das dadurch geprägte Denken, Handeln, Auftreten und Verhalten zu einem bestimmten Anforderungsbereich (vgl. auch Duden, 2010, S. 469) – also der Bereitschaft und dem Willen sich mit bestimmten Thematiken, die den beruflichen Alltag betreffen oder als Anforderung an die Arbeit gestellt sind, auseinanderzusetzen. Auch motivationale und emotionale Aspekte sowie Vorstellungen und Überzeugungen können damit gemeint sein. Haltung gilt in jedem Fall als eine wichtige Dimensionen von Kompetenz (Anders, 2012, S. 18ff.).

8.1.2 Anforderungsbereiche

Sowohl die theoretische Ausarbeitung zu den aktuellen Anforderungen und Anforderungsbereichen an frühpädagogische Fachkräfte als auch die in Studie 1 explorierte Theorie bilden den wissenschaftstheoretischen wie auch praktischen Stand zu den aktuellen¹⁸ Anforderungen an das Arbeitsfeld Kindertagesstätte ab. Die Theorie in Studie 1 bestätigt die theoretisch-wissenschaftliche Ausarbeitung in vielerlei Hinsicht. Bezüglich der Auswahl werden folgende Anforderungsbereiche aufgrund der thematischen Relevanz und Aktualität eingeführt:

- Arbeiten mit Kinder unter 3 Jahren
- Beobachtung und Dokumentation
- Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft
- Sprachentwicklung und Sprachförderung
- Vielfalt/Diversität

Diese Anforderungsbereiche werden als Index gebildet. Der Index stellt sich aus den drei Kompetenzdimensionen mit den jeweiligen Items zu Wissen, Können und Haltung zusammen. In den genannten Bereichen werden zwischen zehn und zwölf Items jeweils einen Index für einen Anforderungsbereich abbilden. Eine Übersicht hierzu bietet Tabelle 3.

Tabelle 3
Darstellung der Kompetenzdimensionen eines Anforderungsbereiches

Wissen	Können	Haltung
Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen in ist regelmäßiger Teil meiner Arbeit	...ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte
Die neueren Erkenntnisse (Theorien/Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	Ich fühle mich sicher im Umgang mit ist Grundlage meiner pädagogischen Arbeit
	Ich bin im Stande ...	Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet
	... ist Grundlage meiner Arbeit	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema absolvieren
		Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema
		Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert ein

Im Anhang Nr. A_5 wird für jeden Anforderungsbereich die Operationalisierung und das Fragebogendesign ausführlich dargestellt. Eine Übersicht zu den Dimensionen in den Anforderungsbereichen verdeutlicht *Abbildung 10*. Diese Erhebungsvariante bietet die Möglichkeit für die Auswertung einerseits das Kompetenzzempfinden für den jeweiligen Anforderungsbereich zu ermitteln. Wie hoch schätzt sich die frühpädagogische Fachkraft insgesamt (Werte aus Wissen, Können und Haltung) innerhalb eines Anforderungsbereiches ein.

¹⁸ Die Daten stammen aus den Jahren 2011-2014, so dass im derzeitigen Jahr 2017 diverse veränderte bzw. aktuellere Anforderungen im Fokus stehen (vgl. Thema Inklusion, Migration etc.)

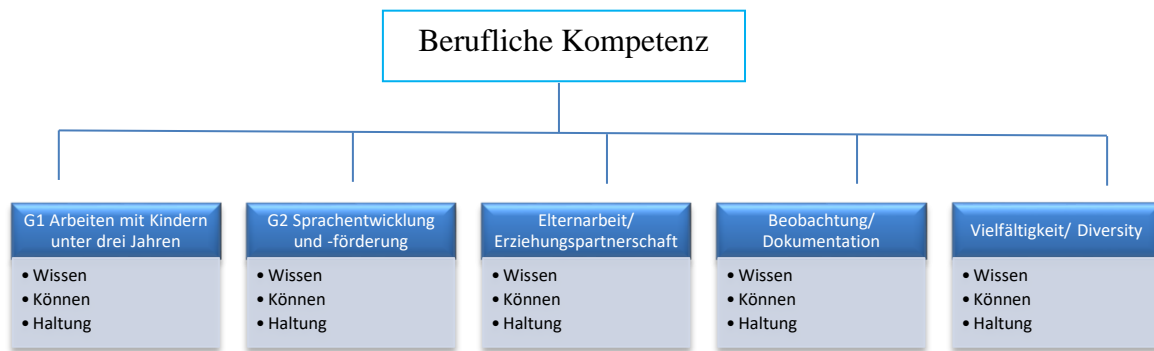


Abbildung 10. Messmodell berufliche Kompetenz. Auswertung nach Anforderungsbereichen.

Andererseits ist es aber auch möglich die Daten nach Kompetenzdimensionen auszuwerten (siehe *Abbildung 11*). Hierbei hier ist es beispielsweise möglich, die Einschätzungen in den jeweiligen Kompetenzdimensionen zu erheben und zu vergleichen.

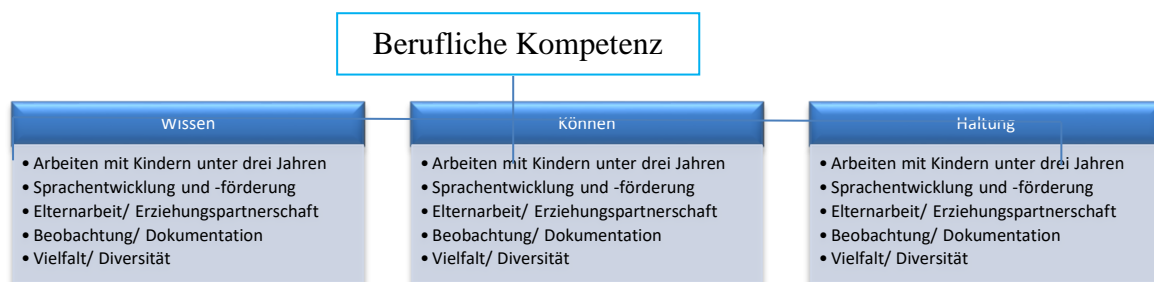


Abbildung 11. Messmodell berufliche Kompetenz. Auswertung nach Kompetenzdimensionen

8.1.3 Allgemeine berufliche Anforderungen (latente Faktoren beruflicher Kompetenz)

Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999). In Studie 1 wurde ermittelt, dass frühpädagogische Fachkräfte sich oft nicht in der Lage sehen bestimmte Erwartungen zu erfüllen. Dabei spielen nach Aussage einiger Expertinnen aber nicht nur das Kompetenzzempfinden eine Rolle, sondern auch ein geringes Selbstvertrauen/ geringe Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Wichtigkeit der Erfassung von Selbstwirksamkeit bestätigt Anders (2012, S. 23) da sich diese in diversen pädagogisch-psychologischen Kontexten als Prädiktor erwiesen haben. Da die Überzeugungen (Selbstwirksamkeitserwartungen) unmittelbare Auswirkungen auf die Handlungen haben, ist diese Skala unerlässlich hinsichtlich eines Strukturgleichungsmodelles was berufliche Kompetenz als ein Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten, also dem Umsetzen von Handlungswissen mit sich führt. Für die Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen des frühpädagogischen Fachpersonals wird die standardisierte Skala von Schwarzer und Jerusalem (1999) herangezogen.

Kommunikation und Reflexion (Frey & Balzer SMK⁷² 2005). Zu den beruflichen Kompetenzen haben Rauner, Heinemann und Hassler (2009, S. 13) in ihren Ausarbeitungen zur beruflichen Ausbildung festgehalten, dass neben der Berufsbefähigung (hier als „Wissen“, „Können“, „Haltung“ verortet) auch das Reflektieren und Kommunizieren Bestandteil der beruflichen Bildung sein sollte. Da diese Ebene für professionelles Handeln aus einer Profession heraus besonders wichtig erscheint (Anders, 2012, S. 25), werden Kommunikation und Reflexion als ergänzende *allgemeine berufliche Anforderungen* mit eingebaut, um ggf. Skalen mit einander zu vergleichen oder in Beziehung setzen zu können. Für die Erfassung der Kompetenzen werden die zwei Indexe Kommunikation und Reflexion aus dem SMK⁷²-Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen von Frey und Balzer (2002) genutzt. Die Sozialkompetenz wird in 42 Aussagen mehrdimensional erfasst und anschließend in sieben Dimensionen unterteilt (darunter der Index zur Kommunikationsfähigkeit). Die Methodenkompetenz wird mittels 30 Aussagen in fünf Dimensionen unterteilt (darunter der Index zur Reflexivität). Zur Erhebung wird

eine Likert-Skala benutzt, welche in sechs Stufen unterteilt ist (>>Trifft gar nicht zu<< bis >>trifft völlig zu<<).

Erwartungsabfrage/Umgang mit Erwartungen. Die Aussagen aus den Interviews werden an dieser Stelle noch einmal aufgegriffen. Das frühpädagogische Personal berichtete, dass sowohl Erwartungen als auch der Umgang mit diesen eine entscheidende Rolle spielt. Die Fachkräfte und Expertinnen berichten von der schwierigen Situation sich im Spannungsfeld von Erwartungen zu bewegen und dass es ihnen schwerfällt diese zu erfüllen bzw. sie sich nur dann kompetent fühlen, wenn sie den Erwartungen (fachlich) auch „gerecht“ werden können.

Rollenzuschreibung – Wahrnehmung der Rolle in der Kindertagesstätte. Hierbei wird Bezug auf die von Beher (2006, S. 79ff.) vorgestellten Anforderungsbereiche genommen und eine Skala zur Ermittlung der eigenen Rollenzuschreibung entwickelt. Die aus den Interviews erhobenen Daten zu den genannten Bereichen im Arbeitsfeld sowie die Zuschreibung der Aufgaben und der Wichtigkeit des Arbeitsfeldes als gesellschaftlichen Beitrag dienen als Grundlage. Diese Basis wird mit dem bereits vorhandenen Modell von Beher (2006) verglichen und in Zuschreibungselementen „umgewandelt“.

Meinungsbild zur Akademisierung. Aus der Theorie ist bekannt, dass akademisch ausgebildete Frühpädagoginnen sich aufgrund der komplexeren Ausbildung kompetenter einschätzen müssten als die berufsschulisch ausgebildeten. Zusätzlich wurde in Studie 1 durch die Expertinnen immer wieder das Thema der Akademisierung als Antwort auf die gestiegenen Anforderungen deutlich. Mit diesem Item-Block soll die Thematik nochmals aufgegriffen und ein einheitliches Meinungsbild erzeugt bzw. überprüft werden. Auch die Frage ob Kompetenzzempfinden in beruflicher Hinsicht hauptsächlich durch die theoretische Ausbildung oder durch die beruflichen Erfahrungen (oder beides) entsteht, soll hierbei genauer untersucht werden. *Einzelitems.* Aus Studie 1 sind drei Komponenten herausgefiltert worden, welche aus Sicht der Expertinnen als wichtige Indikatoren für Kompetenz im Kitaalltag stehen. Die Befragten betonten, dass *Neugierde* und insgesamt die „Neugier aufs Leben“ ein wichtiger (nicht zu erlernender) Teil von Kompetenz ist, den frühpädagogische Fachkräfte „unbedingt mitbringen“ sollten. Des Weiteren ist *Flexibilität* von großem Vorteil, da der Kitaalltag es erfordert, dass man gut mit Veränderungen im Alltag umgehen muss. Aber auch die Auswirkungen wie wohl sich frühpädagogische Fachkräfte in ihrer Institution fühlen, bestimmt nach Aussage der frühpädagogischen Fachkräfte auch ob sich die Fachkräfte kompetent fühlen. Um diese Einzelkomponenten mit zu berücksichtigen und möglicherweise als Teil des Messmodells mit aufzunehmen, werden drei Einzelitems mit in den Fragebogen mit aufgenommen.

1. Ich fühle mich wohl in der Kita.
2. Ich bin neugierig aufs Leben.
3. Ich kann gut mit Veränderungen im Kitaalltag umgehen.

8.2 Fragebogen und Design

Wie bereits bei Studie 1 erwähnt, ist auch der Fragebogen im Forschungsprojekt (Schneewind et al., 2012) entstanden und für andere Forschungsarbeiten (vgl. Lattner, 2015) genutzt worden. Der Umfang des gesamten Fragebogens beläuft sich auf 257 Items (siehe Anhang Nr. A-1). Die Themen des Forschungsprojektes erstrecken sich von Weiterbildung, Wohlbefinden und Gesundheit über Selbstwirksamkeit, Berufsalltag und -rolle hin zu Meinungsfragen zur Akademisierung sowie dem Kompetenzzempfinden und institutionellen Rahmenbedingungen. Die inhaltliche Gestaltung der für diese Forschung relevanten Themen und Items (Selbstwirksamkeit, Akademisierung, Berufsrolle, Kompetenzzempfinden, Kommunikation und Reflexion; 115 Items, vgl. Anhang Nr. A-2) obliegt der Autorin, sofern es sich dabei nicht um ein standardisiertes Instrument (vgl. Schwarzer & Jerusalem 1999; Frey 2005) handelt. Einen Überblick über die verwendeten Items und Skalen bietet Tabelle 4.

Tabelle 4
Überblick Operationalisierung des theoretischen Konstruktes

Fragebogenkapitel	Was	Art
Kompetenzdimensionen (KD)	Wissen	Index/Subskalen
	Können	Index/Subskalen
	Haltung/Weiterbildungsbereitschaft	Index/Subskalen
Anforderungsbereiche (AB) aktueller frühpädagogischer Arbeit	Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren	Index/Subskalen
	Beobachtung und Dokumentation	Index/Subskalen
	Vielfalt/Diversität	Index/Subskalen
	Elternarbeit/-partizipation	Index/Subskalen
	Sprachentwicklung und Sprachförderung	Index/Subskalen
Allgemeine berufliche Anforderung	Kommunikation	Index (nach Frey)
	Reflexion	Index (nach Frey)
	Selbstwirksamkeit	Index (Schwarzer/Jerusalem)
Erwartungsabfrage	Neugier	Einzelitem
	Flexibilität	Einzelitem
Rollenzuschreibung	Umgang mit Erwartungen	Index (15 Items)
Meinungsbild	Rolle	Index (12 Items)
	Akademisierung	Mehrere Items (10 Items)

9 Studie 2: Quantitative Erhebung

Im Folgenden wird Studie 2 dargestellt. Studie 2 umfasst eine quantitative Studie, deren Daten durch eine niedersachsenweite Fragebogenbefragung (vgl. Schneewind et al., 2012) erhoben wurden. Die ausgewerteten Daten dienen einerseits der Prüfung für das theoretische Mess- und das damit einhergehende Strukturgleichungsmodell. Andererseits soll damit dann auch ein Ist-Stand der Einschätzung niedersächsischer Erzieherinnen hinsichtlich ihres Kompetenzzempfindens gegeben werden. Im Fokus dieses Kapitels stehen also die Berechnungen zur Modellgüte und dem Strukturgleichungsmodell (Itemanalyse, Faktorenanalyse und Überprüfung des Hypothesensystems) sowie die Darstellung der erhobenen Daten. Ziel ist es dabei die Frage zu beantworten welche Faktoren das Kompetenzzempfinden bedingen und wie kompetent sich niedersächsische Erzieherinnen¹⁹ hinsichtlich der Anforderungsbereiche einschätzen.

9.1 Pretest

Nach Abschluss der Fragebogenkonstruktion erfolgte der Pretest an einer Untersuchungsgruppe mit 19 Frühpädagoginnen, um die Qualität und Brauchbarkeit des Fragebogens zu überprüfen. Der Pretest entstand in Zusammenarbeit mit der Hochschule Neubrandenburg. Die kritischen Beiträge (hauptsächlich für die Formulierung zur Verständlichkeit der Items) wurden in den Fragebogen eingearbeitet. Erste Reliabilitäten wurden ebenfalls überprüft. Bis auf die Reliabilität des Konstruktes „Elternarbeit“ (0,381), lagen die Werte im Gesamteindruck zwischen einem gut akzeptablen und exzellenten Bereich²⁰ (vgl. Tabelle 5). Eine Begründung für die schlechte Reliabilität des Anforderungsbereiches Elternarbeit könnte die

Tabelle 5
Skalenreliabilität (Cronbachs Alpha) Pretest

Skala	Anzahl Items	Reliabilität
E1	15	0,894
E2	12	0,853
G1	11	0,848
G2	10	0,703
G3	10	0,381
G4	11	0,738
G5	10	0,756

¹⁹ zum Zeitpunkt der Befragung

²⁰ $\alpha = > 0.9$ exzellent, > 0.8 gut, > 0.7 akzeptabel, > 0.6 fragwürdig, > 0.5 schlecht, unter 0,5 inakzeptabel

Stichprobengröße oder die fehlende praktische Erfahrung der Studierenden in diesem Anforderungsbereich sein. Dieser Anforderungsbereich und seine Faktoren bzw. Einzelitems werden in der niedersachsenweiten Studie dahingehend nochmal intensiver analysiert.

9.2 Methode, Durchführung der Erhebung, Auswertung

Nach Abschluss der theoretischen Ausarbeitungen und der Aufarbeitung der Interviewauswertungen wurde diese operationalisiert und die (teilweise entwickelten) Skalen und Einzelitems zum Modell beruflicher Kompetenzen in ein entsprechendes Fragebogendesign integriert. Der Fragebogenkomplex umfasst insgesamt 115 Items, davon 53 Items zur beruflichen Kompetenz in den entsprechenden Anforderungsbereichen.

Die Befragungsteilnehmerinnen der akademischen Fachkräfte wurden in Zusammenarbeit mit der Hochschule Osnabrück, der Hochschule Hildesheim, der Universität Emden und dem Verband der Frühpädagogen/-innen auf postalischem Weg angeschrieben und um eigenständige Beantwortung des Fragebogens gebeten. Die Fragebögen wurden jeweils an die Studiengangsbeauftragte oder Vorsitzende des jeweiligen frühpädagogischen Studienganges ausgehändigt und um Verteilung gebeten. Frankierte Rückumschläge lagen den Fragebögen bei, so dass die Teilnehmerinnen anonym antworten konnten. Die Berufseinsteigerinnen, also die Fachschülerinnen die ihre Ausbildung gerade frisch absolviert hatten, wurden in den Berufsfachschulen des Landes Niedersachsen befragt. Um die Kosten für das Porto zu sparen wurde die Befragung der Fachschulabsolventinnen durch eine der beiden Projektmitarbeiterinnen (Marina Granzow & Katrin Lattner) direkt vor Ort initiiert. Die Befragung der Praktikerinnen erfolgte niedersachsenweit in den vier Fachdienstbezirken²¹. Aus jedem dieser Bezirke Niedersachsens wurden Kindertageseinrichtungen in den verschiedenen Landkreisen und kreisfreien Städten unterschiedlich großer Städte und Dörfer und entsprechend der verschiedenen Trägerschaften angeschrieben. Die Auswahl der Kindertageseinrichtungen erfolgte per Zufall. Aufgrund der lokalen Präsenz der Hochschule Osnabrück und der demzufolge intensiveren Vernetzung der Kindertageseinrichtungen untereinander, gab es eine erhöhte Bereitschaft in der Stadt Osnabrück und im Landkreis Osnabrück, sich freiwillig an der Studie zu beteiligen. Daraus entstand ein kleiner deskriptiver, aber statistisch irrelevanter²² Überhang an versendeten Fragebögen in dieser Region. Insgesamt wurden an 378 von den bis dato 4.687 gemeldeten niedersächsischen Kindertagesstätten (8,25 %) die Fragebögen versandt. Frankierte Rückumschläge lagen den Fragebögen bei. Die Daten wurden unter den gängigen Verfahren in das Statistikprogramm SPSS eingearbeitet, anschließend aufbereitet, bereinigt und analysiert. Von den eingegangenen 952 Fragebögen konnten nach der Datenbereinigung 841 für die Auswertung verwendet werden. Bei der Bereinigung wurden Fragebögen mit doppelter Eingabe, Befragte, die in anderen Bundesländern arbeiten bzw. unbeantwortete Fragebögen ausgeschlossen. Die Erhebung begann im Mai 2011 und endete im Dezember 2011.

9.3 Ergänzende Fragestellungen/ Hypothesen

Für das Forschungsvorhaben haben sich sowohl durch die Theorie als auch über die Ergebnisse der Interviewstudie (Studie 1) einige Untersuchungsfragen herausgebildet. In Bezug auf die Komplexität der Fragestellung, galt es zuerst zu ermitteln, ob ein Kompetenzmodell zum theoretischen Modell überhaupt „entwickelbar“ ist. Sowohl in der Theorie als auch über Studie 1 konnten die wissenschaftlichen Grundlagen und Expertisen in ein (theoretisch) geeignetes Modell übertragen und operationalisiert werden.

Das entwickelte Messmodell wird nun zusammen mit den ermittelten latenten Faktoren, die Einwirkungen auf das Kompetenzzempfinden haben sollen, in ein Strukturgleichungsmodell übertragen. Über die Auswertung der Interviews haben sich folgende Hypothesen zusätzlich ergeben

²¹ In Niedersachsen gibt es vier regionale Zuständigkeiten für Tageseinrichtungen und Tagespflege für Kinder. Dazu gehören die Fachdienstbezirke Braunschweig, Hannover, Lüneburg und Oldenburg.

²² Da es keine Gruppenvergleiche der Regionen gab, ist hinsichtlich der Berechnungen auf die Gesamtpopulation der Überhang unbedeutend

- Je mehr Kommunikationskompetenz im Wissen desto höher auch die Gesamtkompetenz.
- Je höher die Selbstwirksamkeit desto höher ist das (Gesamt)Kompetenzempfinden.
- Im Gruppenvergleich schätzen sich die akademisch ausgebildeten frühpädagogischen Fachkräfte sowohl in der Gesamtkompetenz als auch in der Skala zur Kommunikationsfähigkeit signifikant höher als (Berufs)schulisch ausgebildete frühpädagogische Fachkräfte.

Ziel ist es nun die Forschungsfrage („Wie sieht ein gelungenes Strukturgleichungsmodell aus in dem die Konstrukte wie Selbstwirksamkeitserwartung, Reflexion, Kommunikation und demografische Daten Beachtung finden“) zu überprüfen sowie zu beantworten, wie gut das theoretische Messmodell auf die erhobenen Daten passt.

Um das Strukturgleichungsmodell zu prüfen, muss erst das implementierte Messmodell zur Erfassung spezifisch-inhaltlicher Kompetenzen validiert werden. Im Sinne der Konstrukt-Reliabilität werden folgend dafür die internen Konsistenten ermittelt. Fokus hierbei liegt auf der Überprüfung, ob das Messmodell zur Erfassung spezifisch-inhaltlicher Kompetenzen von den Befragten sinnvoll verstanden worden ist und ob die Indexe bzw. Skalen sowie die Subskalen in dem entsprechenden Maße verwendbar sind. Des Weiteren muss ermittelt werden, inwieweit das Kriterium der empirischen Gültigkeit nachzuweisen ist, also wie gut das Modell die Daten erklärt.

Es werden sowohl die Itemanalyse der klassischen Testtheorie als auch die Verfahren der probabilistischen Testtheorie für die Validierung des Messmodelles genutzt. Im Anschluss werden die Daten des (neumodifizierten) Messmodelles in das Strukturgleichungsmodell überführt und dieses ebenfalls überprüft.

Abschließend werden die Ergebnisse in einer Ist-Standanalyse dargestellt. Die dabei zu untersuchenden Fragen und Hypothesen (siehe ausführlich Kapitel 6 Forschungsfragen und Hypothesen) beziehen sich auf das Kompetenzempfinden frühpädagogischer Fachkräfte im Allgemeinen, in den jeweiligen Dimensionen und in den Anforderungsbereichen. Weiterhin wird die Frage der Weiterbildungsbereitschaft näher in den Blick genommen und die Regressoren, wie Erfahrungsgruppe, Alter, Berufsabschluss oder Arbeitsverhältnis, untersucht.

Durch die explorative Faktorenanalyse wird die neugenerierte Skala „Weiterbildungsbereitschaft“ nun mit in das Strukturgleichungsmodell mit folgender Hypothesenprüfung aufgenommen.

14. Je mehr Weiterbildungsbereitschaft die frühpädagogischen Fachkräfte zeigen, desto eher fühlen sie sich kompetent. Oder je kompetenter die Einschätzungen der frühpädagogischen Fachkräfte zu ihrer beruflichen Kompetenz, desto höher ist die Weiterbildungsbereitschaft. (H_08)

Des Weiteren wird explorativ über die demografischen Daten nach Unterschieden oder Gemeinsamkeiten mit der Skala Weiterbildungsbereitschaft gesucht und in das Strukturgleichungsmodell aufgenommen. Zur Prüfung besteht daher die Hypothese,

15. Ob und wie die Weiterbildungsbereitschaft in Zusammenhang mit den Skalen berufliche Erwartungen, Berufsrolle, Selbstwirksamkeit, Kommunikation, Reflexion und den Subskalen des Messmodelles steht. (H_09)

9.4 Datenauswertung und Vorgehen

Die Items der Einschätzung zur beruflichen Kompetenz (Likert-Skala) werden unter Vorbehalt als metrisch-skaliert behandelt. Die Daten werden sowohl aufgrund der Stichprobengröße als auch aufgrund des Konstruktes voraussichtlich keine Normalverteilung aufweisen, da davon ausgegangen werden muss, dass sich ausgebildete frühpädagogische Fachkräfte mit zertifizierter und staatlicher Anerkennung nicht als „gar nicht kompetent“ einschätzen. Da sich in der Logik der Sache eine berufliche Unfähigkeit (als Teil der Normalverteilung) ausschließt, wird es voraussichtlich zu einer Linksschiefe kommen. Bei hoher Streuung bzw. nicht eindeutigen Mittelwerten wird das Zahlenmittel als stabilerer Wert hinzugezogen. Bei der Hypothesenprüfung wird bei einigen Beschreibungen nicht nur auf die zusätzliche Berechnung des Medianen, sondern auch auf Mediangestützte und damit robustere nicht-parametrische Tests zurückgegriffen. Beim Messmodell zur Erhebung beruflicher Kompetenzen wird mittels einer Itemanalyse und der konfirmatorischen Faktorenanalyse überprüft, ob die klassischen und probabilistischen

Gütekriterien der Objektivität, Zuverlässigkeit, Gültigkeit und Überprüfbarkeit gegeben sind. Anschließend werden die Ergebnisse mittels des verifizierten ggf. geänderten Messmodelles analysiert und im Strukturgleichungsmodell die Zusammenhänge zu den anderen Konstrukten analysiert. Abschließend wird bei der Ist-Analyse die Frage beantwortet, wie kompetent sich das frühpädagogische Fachpersonal fühlt.

9.5 Stichprobe²³

An Studie 2 beteiligten sich insgesamt 841 frühpädagogische Fachkräfte. In *Abbildung 12* ist die Verteilung nach Erfahrungsgruppen aufgezeigt. 399 haben soeben ihre Fachschulausbildung

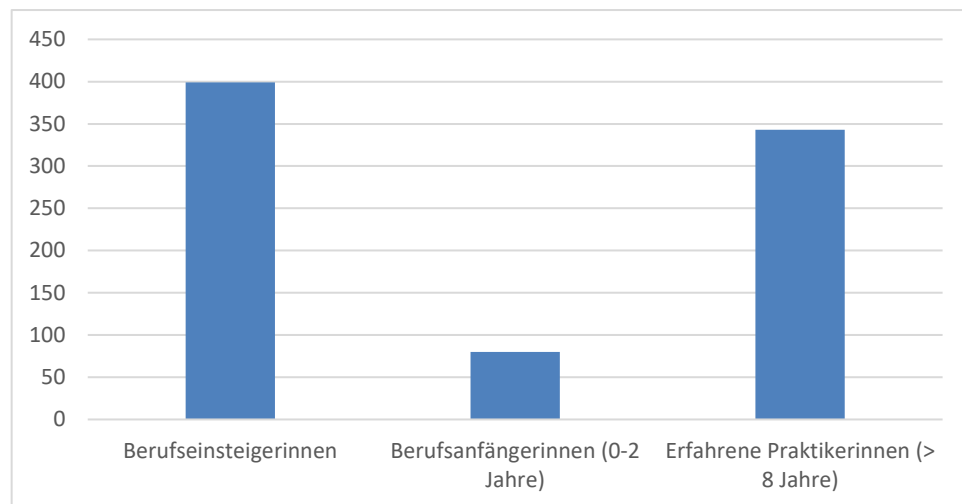


Abbildung 12. Stichprobe nach Erfahrungsgruppe.

abgeschlossen und werden nachfolgend als Berufseinsteigerinnen bezeichnet. 80 Teilnehmerinnen sind bis zu zwei Jahre in der Praxis tätig und werden folgend als Berufsanfängerinnen betitelt. Weitere 343 sind mehr als acht Jahre berufstätig und werden als langjährige Erfahrene bezeichnet.. 19 der befragten gab an ein frühpädagogisches Studium zu absolvieren. Die Rücklaufquote der Fragebögen bei Studie 2 lag bei 29,47 %. 93,7 % (N=788) der Stichprobe sind weiblich und 6,3 % (N=53) männlich. Die Altersspanne der befragten frühpädagogischen Fachkräfte erstreckt sich von 21 bis zu 65 Jahren. Das Durchschnittsalter beträgt 33,5 Jahre (SD=12,85). Die Mehrzahl der befragten frühpädagogischen Fachkräfte (vgl. *Abbildung 13*) ist 24 Jahre alt und jünger (N=382).

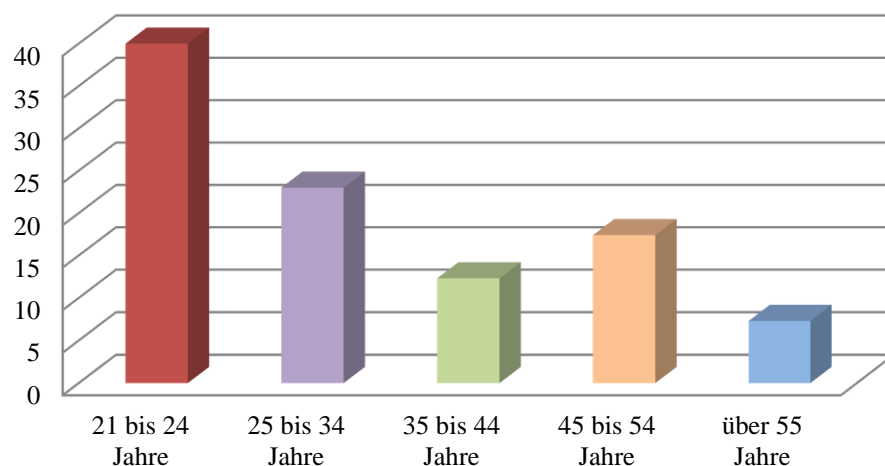


Abbildung 13. Stichprobe in Altersgruppen.

²³ Für ausführliche Darstellungen und Tabellen vgl. Anhang Nr. A-6.c)

Die zweitgrößte Altersgruppe stellen die 45- bis 54-jährigen frühpädagogischen Fachkräfte dar (N=144), gefolgt von den 25- bis 34-Jährigen (N=139).

58,5 % (N=486) der Stichprobe sind ledig, 36,5 % (N=303) sind verheiratet und ein geringer Prozentsatz ist geschieden (4,8 %, N=40) oder verwitwet (0,2 %, N=2).

Die überwiegende Teil der befragten frühpädagogische Fachkräfte sind deutsche Staatsangehörige ohne Migrationshintergrund (96,1 %, N=388). Weitere 3,2 % (N=13) gaben an, einen Migrationshintergrund zu haben. Lediglich drei frühpädagogische Fachkräfte gehören einer anderen Nationalität an (0,7 %).

Die Spannweite für das Jahr des erworbenen Berufsabschlusses reichen von 1966 (min.) bis 2011 (max.). Daraus resultiert auch die große Breite der Berufserfahrung. Diese reicht von „keine Erfahrung“ bis 40 Jahre. Die durchschnittliche Berufserfahrung beträgt 10,8 Jahre (SD=11,19). Den Arbeitsplatz wechselten die befragten frühpädagogischen Fachkräfte im Durchschnitt 1,94-mal (SD=2,03). Die Ausbildung wurde zu 45,5 % (N=377) in öffentlicher, zu 27,8 % (N=230) in katholischer und zu 18,7 % (N=155) in evangelischer Trägerschaft absolviert. Die Größe des Arbeitsorts liegt bei einem Drittel der befragten frühpädagogischen Fachkräfte (33,3 %, N=226) in einer Stadt von 2.000 bis 20.000 Einwohnern, weitere 31,3 % (N=212) der

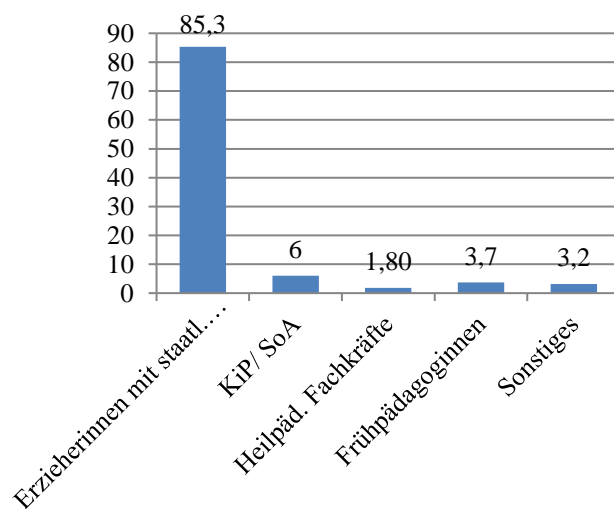


Abbildung 15. Stichprobe nach höchsten pädagogischem Berufsabschluss.

frühpädagogischen Fachkräfte haben ihren Arbeitsplatz in einer Stadt mit 20.000 bis 100.000 Einwohnern. 22,3 % (N=151) arbeiten in einem Ort mit mehr als 100.000 Einwohnern. 89 befragte frühpädagogische Fachkräfte gehen ihrem Beruf in einer kleinen Stadt mit bis zu 2.000

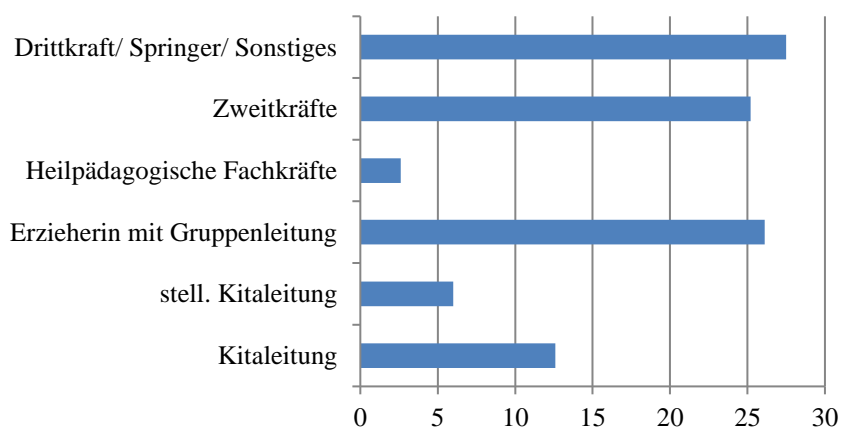


Abbildung 14. Stichprobe nach beruflicher Position.

Einwohnern (13,1 %) nach. Die größte Gruppe der Stichprobe zum „höchsten pädagogischen Berufsabschluss“ (siehe *Abbildung 15*) stellen die frühpädagogischen Fachkräfte mit staatlicher Anerkennung dar (85,3 %, N=712). Die zweitgrößte Gruppe bilden die Kinderpflegerinnen bzw. Sozialassistentinnen (6,0 %, N=50), gefolgt von den frühpädagogischen Fachkräften mit einem akademischen Abschluss (3,7 %, N=31). Insgesamt haben 723 (100 %) der Befragten auf die Frage

nach der Ausbildung geantwortet. Etwa jede vierte Erzieherin 27,5 % (N=193) arbeitet als Drittkraft, Springer oder „anderes“ (vgl. *Abbildung 14* *Abbildung 15*). Ein weiteres Viertel - 26,1 % (N=183) - arbeitet als Erzieherin mit Gruppenleitung und als Zweitkräfte arbeiten 25,2 % der Befragten (N=177). Als Leitung (freigestellt und nicht freigestellt) sind 88 Frühpädagogische Fachkräfte (12,6 %) und als stellvertretende Leitung 42 frühpädagogische Fachkräfte eingestellt (6,0 %). Den geringsten Anteil erzielen die heilpädagogischen Fachkräfte mit 2,6 % (N=18).

Knapp ein Viertel (23,4 %) arbeitet in Kitas die 21 bis 50 Kinder betreuen. Etwas mehr als ein Fünftel - 22,5 % (N=162) - gaben an, dass 51 bis 75 Kinder ihre Einrichtung besuchen. In einer Einrichtung, die von 76 bis 125 Kindern besucht wird, arbeiten knapp ein Drittel der Stichprobe - 35,3 % (N=254). Sehr kleine Einrichtungen (bis zu 20 Kinder) und sehr große Einrichtungen (mehr als 125 Kinder) machen knapp 10 % der Stichprobe aus.

Das zu betreuende Alter beläuft sich bei 40,1 % (N=284) der befragten frühpädagogischen Fachkräfte auf zwischen drei und sechs Jahren. Knapp ein Drittel betreut Kinder im Alter zwischen sechs Monaten und sechs Jahren (29,9 %, N=212). Knapp zehn Prozent (N=67) der frühpädagogischen Fachkräfte arbeiten mit sechs- bis zehnjährigen Kindern (9,4 %). Die Öffnungszeiten der Kitas belaufen sich bei einem Drittel auf ganztags (N=194; 28,1 %) und zwei Drittel halbtags (N=496; 71,9 %). Die Kindertagesstätten der Befragten befinden sich zu 28,2 % (N=204) in öffentlicher, zu 25,8 % (N=187) in katholische, zu 24,3 % (N=176) in evangelischer und zu 7,2 % (N=52) in privater Trägerschaft (siehe *Abbildung 16*). Elterninitiativen haben ein Anteil von 4,3 % (N=31) der Gesamtstichprobe. Die befragten frühpädagogischen Fachkräfte arbeiten zu 60,6 % (N=417) in Teilzeit und 39,4 % (N=271) in Vollzeit. In einem unbefristeten Arbeitsverhältnis stehen 373 (60,7 %) der frühpädagogischen Fachkräfte; 242 (39,3 %) von den

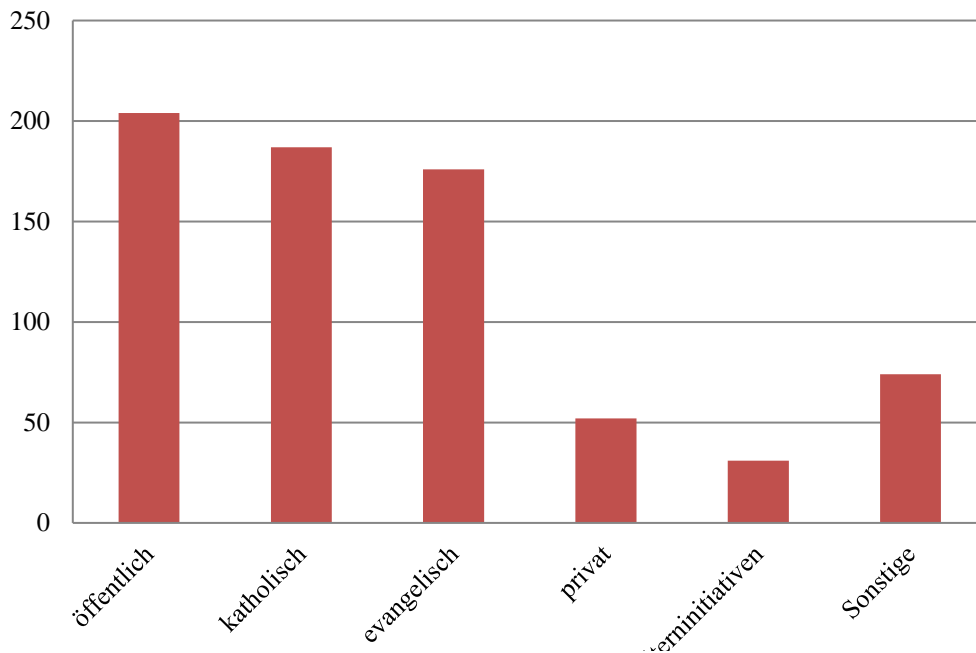


Abbildung 16. Stichprobe nach Einrichtungsträger.

Befragten sind in einem befristeten Arbeitsverhältnis angestellt. Nach Darstellung der Stichprobe lässt sich festhalten, dass sowohl genügend Potential (N=841) für die Berechnung der Modellgüte als auch für Hypothesentests, Gruppenvergleiche und Zusammenhänge in Form von Korrelationen bzw. Regressionen vorhanden ist. Im nächsten Kapitel wird die Bedeutung, das Vorgehen für die Modellberechnung im Allgemeinen und die Analysen im Speziellen erläutert und durchgeführt.

10 Strukturgleichungsmodell

Die Bedeutung von Strukturgleichungsmodellen ist in allen Wissenschaftsdisziplinen enorm groß. Sie vereinen die Güteprüfung von Messmodellen mit der Hypothesenprüfung zwischen manifesten und latenten Variablen oder zwischen den Konstrukten und legen damit für die Prüfung von Hypothesensystemen den allgemeinen Standard fest. Der Fokus im Strukturgleichungsmodell liegt einerseits auf der Analyse der Zusammenhänge, die Konstruktion und die Bewertung des Messmodelles ist jedoch ebenfalls notwendig, da sie die Voraussetzung für die weiteren Prüfungen darstellt (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. VII sowie Roick & Henschel 2015, S. 11ff.). Die grundlegende Vorgehensweise einer Modellierung eines Strukturgleichungsmodelles beinhaltet nach (Fuchs 2011, S. 10 ff.) die

1. Theoretische Fundierung und Hypothesenbildung
2. Methodenwahl
3. Modellformulierung
4. Empirische Erhebung
5. Parameterschätzung
6. Beurteilung der Schätzergebnisse
7. Ggf. Modifikation der Modellstruktur

Das theoretische Konstrukt wurde bereits hergeleitet (S. 15 – S. 45) und die Hypothesen gebildet (S. 51). Das Strukturgleichungsmodell (siehe Abbildung 17) bildet das theoretische Messmodell und das dazugehörige Hypothesensystem ab. Auch die Operationalisierung in Form eines Fragebogen (S. 68) und deren empirische Erhebung wurde zuvor durchgeführt. In den nun folgenden Kapiteln werden unter Zuhilfenahme der Kriterien der klassischen und probabilistischen Testtheorie die Parameter geschätzt und beurteilt und im Anschluss das Modell gegebenenfalls modifiziert.

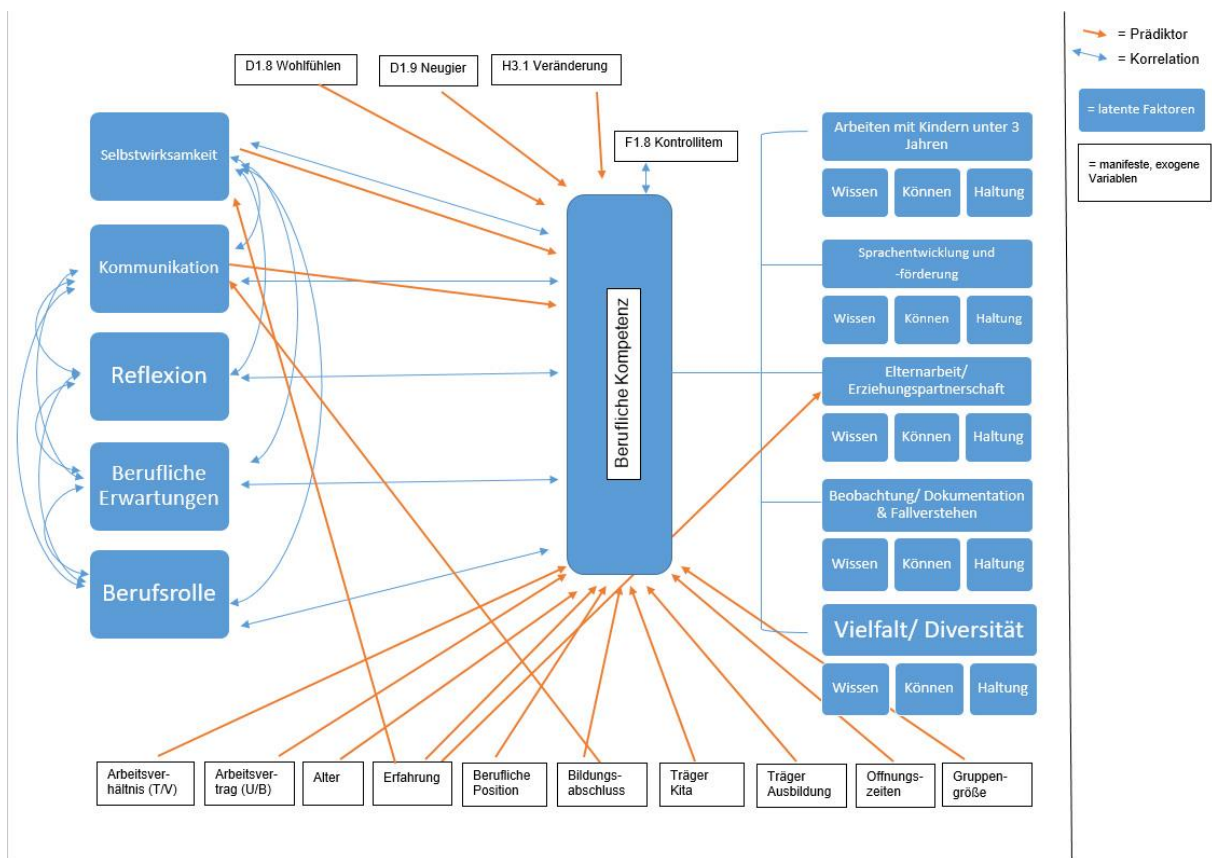


Abbildung 17. Strukturgleichungsmodell: Hypothesensystem inkl. theoretischem Struktur- und Messmodell [rechts]

10.1 Modellprüfung für das Messmodell zur Erfassung beruflicher Kompetenzen spezifisch-inhaltlicher Anforderungen

In diesem Kapitel wird das *Messmodell zur Erfassung beruflicher Kompetenzen spezifisch-inhaltlicher Anforderungen* (vgl. Abbildung 18) überprüft und mittels geläufiger

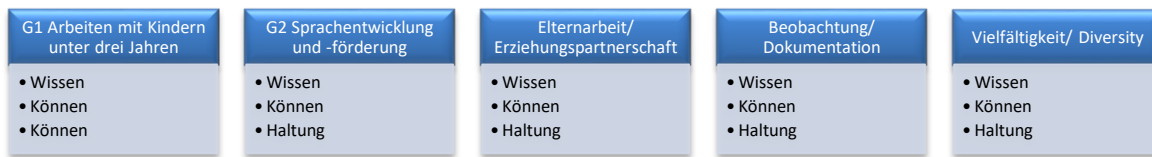


Abbildung 18. Messmodell berufliche Kompetenz (eigene Darstellung).

Modellgeltungstests für Messmodelle²⁴ auf Reliabilität und Gültigkeit untersucht. Dabei wird sowohl der Zusammenhang zwischen Testverhalten (Einschätzungsverhalten) und dem zu erfassenden Merkmal/Konstrukt untersucht. Da sich das theoretische Konstrukt der beruflichen Kompetenzen nicht direkt beobachten lässt, wurde bei der Operationalisierung darauf geachtet mehrdimensionale Indexe dafür zu bilden. Das heißt im Folgenden, dass die Einzelitems als manifeste Variable ausgewertet und die Indexe und Subskalen als latente Variable untersucht werden.

In der Modellprüfung wird sich auf die in der Klassischen-Test-Theorie (KTT)²⁵ genannten Gütekriterien für Forschungen berufen. Dazu gehören die Rohwerteverteilung (NV, Schiefe, SD, MD, MO, MW, SB), die Berechnung statistischer Kennwerte, wie Itemschwierigkeit und Trennschärfe, sowie eine Dimensionalitätsüberprüfung via explorativer Faktorenanalyse (im folgenden EFA genannt). Obwohl in dieser Arbeit theoriegeleitete Faktoren überprüft werden sollen, kann die explorative Faktorenanalyse aufgrund der Datenvielfalt eventuell andere, nicht bedachte und sinngebende Faktoren sichtbar machen.

Da die Gütekriterien der Klassischen-Test-Theorie keine explizite Schätzung von Messfehlern erlauben und auch keine statistische Validitätsprüfung erfolgt, wird im Anschluss an den ersten Teil, anhand der probabilistischen Testtheorie²⁶, die Modellgüte via konfirmatorischer Faktorenanalyse (im folgenden CFA genannt) untersucht. Gleiches gilt dann an dieser Stelle auch für das *Messmodell zur Erfassung beruflicher Kompetenzen allgemeiner Anforderungen*. Insbesondere wird bei beiden Vorgehen auf die Reliabilität und Validität Bezug genommen, das heißt mittels der Werte wird bestimmt, ob das Modell zuverlässige Messungen erhebt und ob das Modell überhaupt in der Lage ist die beruflichen Kompetenzen zu messen, die es zu messen vermag (Bortz, 1993, S. 198ff.).

Es werden dabei die nicht beobachtbaren (latenten) Faktoren untersucht, geprüft und nach Neumodellierung dargestellt. Merkmalsausprägungen und Merkmale der Aufgaben können bei der CFA unabhängig von der Stichprobe geschätzt werden. Die Items der Einschätzung zur beruflichen Kompetenz werden unter Vorbehalt als kontinuierliche (metrisch-skalierte) Daten²⁷ behandelt (Baur & Fromm, 2008, S. 281). Die Items des Konstruktes der beruflichen Kompetenzeinschätzung bei den frühpädagogischen Fachkräften bewegen sich nach erster Sichtung jedoch im nicht-normalverteilten Bereich (Linksschiefe) (vgl. Anhang Nr. A-6). Die Daten weisen ggf. auch aufgrund der Stichprobengröße keine Normalverteilung auf. Damit ist die erste Voraussetzung, um auf Grundlage metrischer Schätzverfahren zu arbeiten, nicht erfüllt. Die Parameterschätzung (Merkmalsausprägung) erfolgt deshalb mittels dem für ordinale (diskrete) Daten gängigen und robusteren Schätzverfahren der Methode der kleinsten Quadrate (multivariaten Weighted-least-Squares).

²⁴ Für das Modell wird angenommen, dass die Ausprägung der Indikatoren kausal durch das zugrunde liegende Konstrukt determiniert ist.

²⁵ Oder auch „Gütekriterien der ersten Generation“.

²⁶ Oder auch „Gütekriterien der zweiten Generation“.

²⁷ 1 bis 4 in der Bewertungsskala.

10.1.1 Itemanalyse

Bei der Itemanalyse wird die Qualität der entwickelten Skalen überprüft. Hierbei liegt der Fokus darauf, die Brauchbarkeit von Einzelitems zu überprüfen und das Modell (durch Extrahieren eben dieser Items) möglicherweise zu verbessern.

In der Beschreibung der Einzelitems, der Skalen sowie des Modells und späteren Hypothesentests werden die Items zunächst in der Rohwertverteilung beschrieben. Dabei wird die Stichprobe auf Normalverteilung, Schiefe, Mittelwert, Median, Standardabweichung, Modus und Spannbreite getestet (im Folgenden NV, Schiefe, MW, MD, SD, MO, SB genannt). Im Anschluss werden die statistischen Kennwerte „Itemschwierigkeit“ und „Trennschärfe“ dargestellt sowie eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Der Abschnitt zur Itemanalyse endet mit einem Zwischenfazit.

Rohwertverteilung (NV, Schiefe, SD, MD, SB, MO, MW²⁸)

Normalverteilung: Die Variablen wurden mit dem *Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest* berechnet. Alle Variablen weisen, inklusive Signifikanzkorrektur nach Lilliefors, eine hohe Signifikanz auf. Die Daten sind, wie bereits aufgrund der hohen Stichprobengröße und dem positiv gerichteten Konstrukt vermutet, nicht normalverteilt²⁹.

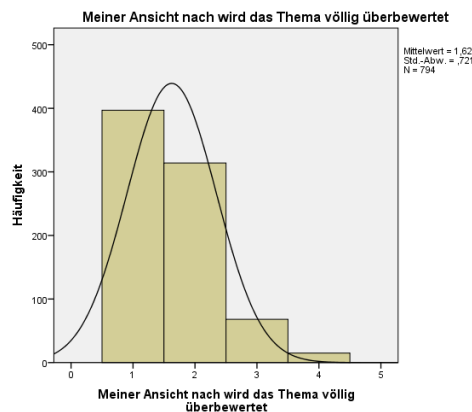


Abbildung 19. Rechtsschiefe Einzelitem „Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert ein.“

Aufgrund dieser nicht normalverteilten Daten werden für die Auswertungen und Tests

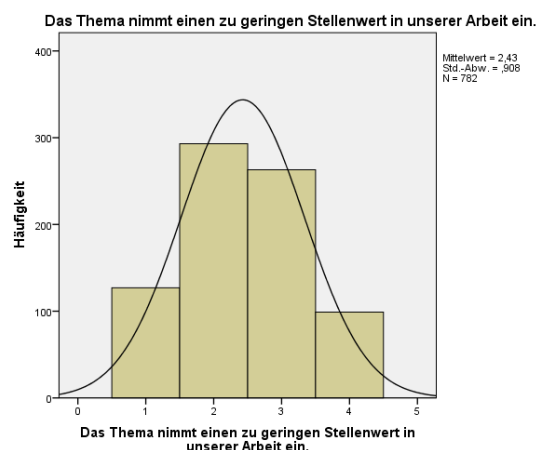


Abbildung 20. Rechtsschiefe Einzelitem „Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet.“.

verteilungsfreie Analysetechniken verwendet (Bortz & Döring, 1995, S. 198).

Schiefe: Die Daten innerhalb des Konstruktes zur Einschätzung weisen, wie angenommen, größtenteils eine Linksschiefe³⁰ auf. Modus und Median werden demnach größer als der Mittelwert sein. Der Standardfehler der Schiefe liegt zwischen 0.085 und 0.92. Die Schiefe ist bei

²⁸ Ausführliche Darstellung und Tabellen Anhang Nr. A-6.a und A-6.b

²⁹ siehe auch Anhang Nr. A-6.a

³⁰ rechtsgipfelig siehe auch Anhang Nr. A-6.a

den negativ gepolten Items zur Stellenwertfrage: „Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet“ jeweils rechtsschief (siehe *Abbildung 19*, G1.9=1.009; G2.9=1.146; G3.8=1.378; G4.9=1.579; G5.8=1.112).

Die Items G2.10 (0.073), G3.10 sowie G4.12 und G5.10³¹ („Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein“) nehmen jeweils auch eine erhebliche Rechtsschiefe an (siehe *Abbildung 20* **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). Interessant erscheint hierbei, dass der Anforderungsbereich „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“ (G1.11=-0.018) davon nicht „betroffen“ ist. Des Weiteren gibt es eine zusätzliche Rechtsschiefe bei den Items G5.2 („Die aktuellen Erkenntnisse zum Thema Diversität sind mir vertraut“) und

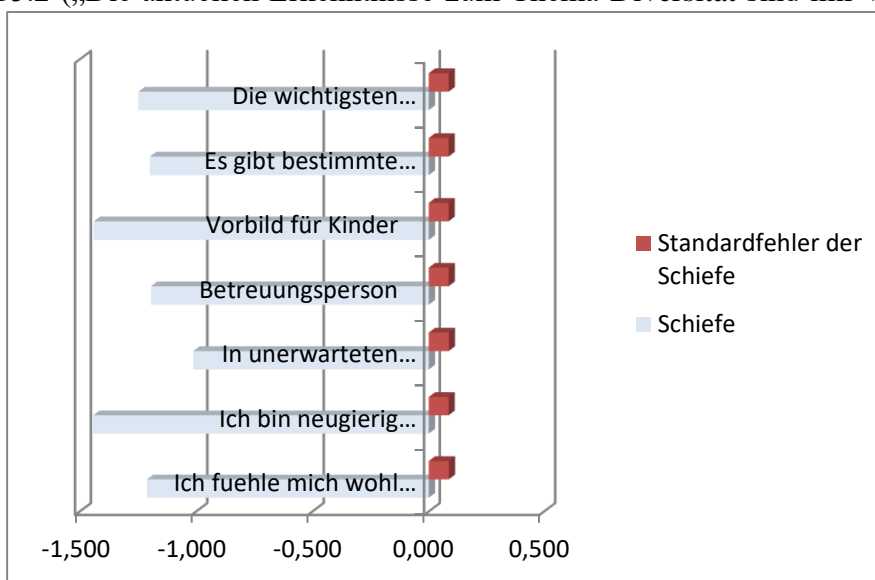


Abbildung 21. Items mit Schiefe >1.

G5.9. („Ich informiere mich regelmäßig zum Thema Diversität“). Die Schiefe ist bis auf wenige Aussagen stetig unter 1 und damit als moderat zu bezeichnen. Die wenigen Ausnahmen bilden hierbei die rechtsschiefen Items zur Aussage der Kompetenzdimension *Haltung* („Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet“) aller Anforderungsbereiche (G1 bis G5). Die linksschiefen Items (siehe *Abbildung 21*), mit einer erhöhten Schiefe (= >1), weisen einen ähnlich geringen Standardfehler auf (0.86-0.87) und deuten damit auf eine bedeutsame und problematische Abweichung von der Standard-Normalverteilung hin. Darunter fallen die beiden durch die Interviews hinzu gefügten Items („Ich fühle mich wohl in der Kita“ und „Ich bin neugierig auf das Leben“). Die weiteren *betroffenen* Items sind ein Item aus der Skala zur Selbstwirksamkeit („In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll“), zwei Items zur Erfassung der Berufsrolle („Ich fühle mich vor allem als VORBILD und BETREUUNGSPERSON“). Die beiden anderen stammen aus der Meinungsbefragung zum Thema Akademisierung („Es gibt bestimmte Kompetenzen, die sind nicht in einer Ausbildung erlernbar.“ und „Die wichtigsten Kompetenzen für den frühpädagogische Fachkräfteberuf habe ich vor allem durch meine praktische (berufliche) Erfahrung erlernt.“). Diese Items weisen alle eine Kurtosis mit spitzer (0.239/0.624) bis sehr spitzer Wölbung (3.120) auf. Voraussichtlich liegen hier mehr Beobachtungen als gewöhnlich in den Enden dieser Verteilung. Die Verteilung ist also voraussichtlich größtenteils auf ein bis zwei Antwortformate ausgerichtet.

Mittelwert, Standardabweichung, Spannweite, Median und Modus: Für die bessere Nachvollziehbarkeit der Daten wurden die negativ gepolten Items G1.9; G2.9; G3.8; G4.9 und G5.8 für die Darstellung der folgenden Werte in positive Items umcodiert. Bei einigen Items wird, teilweise in Hinblick auf die Spannweite, deutlich warum eine entsprechende Linksschiefe vorliegt. Bei einigen dieser Items wurden z. B. von den vier möglichen Antwortformaten nur drei genutzt. Dabei wurde das untere Element der Likert-Skala („trifft überhaupt nicht zu“) von keinem der Befragten gebraucht („Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber den Eltern zu rechtfertigen“ (MW=3.14; SD=.560, MD=3)). Dabei weißt „Vorbild für Kinder“ einen sehr hohen Mittelwert

³¹ (0,119; 0,262; 0,356; 0,073)

von 3.78 mit einer eher niedrigen Standardabweichung von .414 auf. Beim Einzelitem „Beobachtung und Dokumentation ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.“ beträgt die Spannweite ebenfalls 3 (MW=3.56; SD=.540; MD=4).

Das aus den Interviews generierte Item „Ich kann gut mit Veränderungen im Kitaalltag umgehen“ (MW=3.28; SD=.546) bleibt im Zahlenmittel zwar auf 3 („trifft eher zu“) enthält aber ebenfalls keine Aussage im unteren Bereich der Einschätzungsskala („trifft überhaupt nicht zu“). Beim Kontrollitem „Ich fühle mich in meiner derzeitigen Arbeit kompetent“ ist ein eher hohen Mittelwert von 3.44 (SD=.549) auszumachen, erneut ein Item ohne Angabe im unteren Skalenniveau.

In der Skala Reflexion und Kommunikation liegen durchweg Mittelwerte von 3.21 bis 3.58, mit einer Standardabweichung um 0.55, vor. Bei „Eigene Fähigkeiten reflektieren“; „Über das eigene Handeln kritisch nachdenken“; „Überprüfen, ob das eigene Handeln richtig ist“; „Anderen zuhören können“ und „Andere ausreden lassen“ ist ebenso ein Median von 4 ermittelt worden – eine Tendenz zu hoher Itemübereinstimmung. Bei den Items „Eigenes Handeln bezüglich möglicher Probleme oder Risiken analysieren“ und „eigene Fähigkeiten reflektieren“ sei zusätzlich erwähnt, dass auch hier die Spannweite nur von zwei bis vier auf der Likert-Skala vorliegt. Insgesamt liegen die häufigsten Mittelwerte (siehe Abbildung 22) zwischen 2.5 und 3 und zwischen 3 und 3.5. In der Grafik erkennt man die Anteile der Anforderungsbereiche und -dimensionen (Wissen, Können, Haltung) sowie dem Gebiet (Kommunikation und Reflexion) in den unterschiedlichen Bereichen der Mittelwerte. Im Bereich <2.5 sind 5 Items zur Haltung zu finden, vier davon zum Thema Stellenwert der Thematiken (außer von Elternarbeit) in der

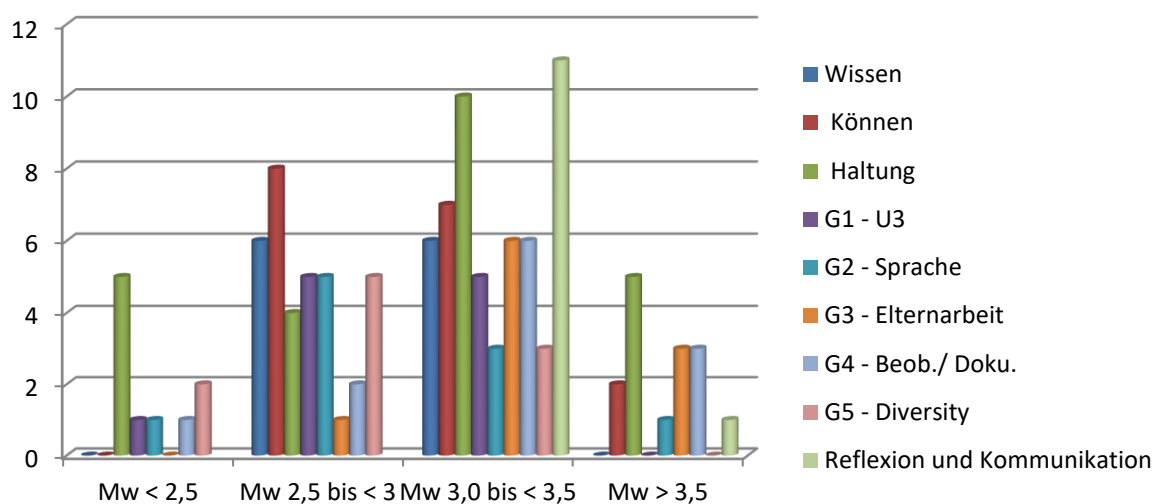


Abbildung 22. Mittelwertvergleiche in Gruppen nach Anzahl der vorkommenden Items.

aktuellen Arbeit. Ein weiteres Item zählt zum Anforderungsbereich Diversität („Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien“). In den Kompetenzdimensionen „Wissen“ und „Können“ (vgl. Tabelle 6) sind die Anteile der Mittelwertverteilung in den Bereichen zwischen 2.5 und 3.5 annähernd gleich aufzufinden.

Tabelle 6

Tabelle zu Abbildung 19 - Mittelwertvergleiche nach Dimensionen nach Anzahl pro Gruppe

Mittelwerte	Gesamtitems	Wissen	Können	Haltung
MW < 2,5	7	0	0	5
MW 2,5 bis < 3	31	6	8	4
MW 3,0 bis < 3,5	64	6	7	10
MW > 3,5	12	0	2	5

Die *allgemeinen beruflichen Anforderungen* Reflexion und Kommunikation haben wie bereits erwähnt durchgängig hohe Mittelwerte aufzuweisen und finden sich deshalb vorrangig im Bereich von 3,0 bis 3,5 wieder. Weiterhin ist zu beachten, dass sieben Items im unteren Mittelwertbereich

liegen, so auch im Anforderungsbereich „Arbeiten mit Kinder U3 Jahren“ sowie „Sprachentwicklung und Sprachförderung“ (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7

Mittelwertvergleiche nach Anforderungsbereich nach Anzahl pro Gruppe

Mittelwerte	G1 Arbeiten mit Kindern U3	G2 Sprachentwicklung und -förderung	G3 Elternarbeit	G4 Beobachtung Dokumentation	G5 Diversität	Reflexion und Kommunikation
MW < 2,5	1	1	0	1	2	0
MW 2,5 bis < 3	5	5	1	2	5	0
MW 3,0 bis < 3,5	5	3	6	6	3	11
MW > 3,5	0	1	3	3	0	1

Insgesamt fällt auf, dass keines der Items unter einem Mittelwert von unter 2.22 liegt. Der durchschnittliche Mittelwert aller 114 erfragten Einzelitems (ohne Indexe/Summenscore) beläuft sich auf 3.09 und liegt damit im oberen Bereich der Verteilung. Das belegt auch die Grafik zur Verteilung der Mediane (siehe Abbildung 23) bei allen Einzelitems. Besonderheiten der Verteilung bestimmter Werte des Modus gab es nicht. Das ist allerdings auf die nicht vorhandenen nominalen Items bzw. dichotomen Antwortformate zurückzuführen.

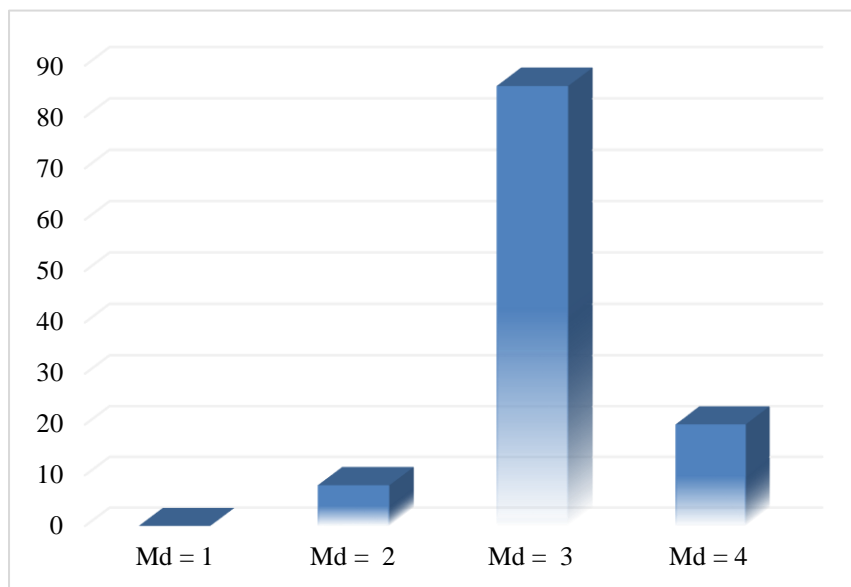


Abbildung 23. Median nach Verteilung der Anzahl in Gruppen.

10.1.1.2 Itemschwierigkeit

An dieser Stelle wird die Itemschwierigkeit berechnet. Dabei wird die 4-stufige Einschätzskala mit den „Lösungsfaktoren“ 1 bis 4 mit den Nennungen der maximalen Anzahl berechnet. In Excel wurde die Summe der erreichten Punkte auf jedes Einzelitem durch die maximale Punktzahl geteilt (Bortz & Döring 1995, S. 199ff.). Die Berechnung des Schwierigkeitsindex bzw. des Itemschwierigkeitsquotienten soll dazu dienen, die Items zu berechnen die auf den Skalenstufen entweder von fast niemandem oder von fast allen Personen beantwortet wurden. Die Items werden darauf getestet ob sie viel zu ‚schwierig‘ oder viel zu ‚leicht‘ sind. Die „unbrauchbaren“ Items werden so von den „brauchbaren“ selektiert.

Der Quotient berechnet sich folgendermaßen: $P_i = \frac{\sum_{m=1}^n X_{im}}{K_i * n}$

Dabei gibt der Wertebereich 0 das schwerste Item wieder und der Wertebereich 1 das leichteste. Items zwischen dem Wertebereich 0.2 und 0.8 werden bevorzugt (Bortz & Döring 1995, S. 199ff.). Auf die Berechnung der Itemvarianz wird an dieser Stelle verzichtet, da der Itemschwierigkeitsindex ebenso die Differenzierungsfähigkeit darzustellen vermag wie die

Varianzberechnung. Denn je höher der Quotient, umso besser die Diskriminationsfähigkeit (vgl. hierzu auch Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 83).

Bei einigen Items ist bereits aus der Verteilung der Rohwerte ersichtlich, dass diese hinsichtlich ihrer großen „Befürwortung“ einen hohen Quotienten aufweisen werden. Da beim Itemschwierigkeitsquotienten die Hypothese gilt: Je größer der Schwierigkeitsindex desto mehr Personen beantworteten ein Item im Sinne des zu messenden Merkmals, kann der Quotient auch für ein Item stehen, dass die Befragten aufgrund ihrer hohen Identifikation mit der Aussage beantworteten. Wie in Tabelle 8 erkennbar, ist der untere Bereich der bevorzugten Zulässigkeit nicht gegeben. Die Spannweite der Quotienten aller Einzelitems beträgt 0.6 Punkte. Das Minimum beträgt 0.35 und das Maximum 0.95. Außerhalb dieses Bereiches liegen 38 Items. Da es sich vor allem um Items zur Berufsrolle und Umgang mit Erwartungen handelt, sind diese weniger interessant für die Verwerfung von Items bezüglich des Kompetenzkonstruktes.

Unter den zehn letzten Items mit erhöhter Itemschwierigkeit sind je fünf Werte aus dem Anforderungsbereich Beobachtung, Dokumentation und Fallverstehen, je zwei zur Elternarbeit und eines zum Anforderungsbereich Sprachentwicklung und -förderung.

- Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen des Beobachtens/Dokumentierens
- Beobachtung und Dokumentation sind regelmäßiger Teil meiner Arbeit
- Ich bin imstande Beobachtungen und Dokumentationen im Kitaalltag durchzuführen
- Beobachtung und Dokumentation dient als Grundlage meiner pädagogischen Arbeit
- Beobachtung und Dokumentation ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.
- Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft ist ein Teil unserer täglichen Arbeit.
- Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte
- Sprache - Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte

Drei Items sind aus dem Bereich der Haltung und beschreiben wie wichtig dieses Thema für die eigene Arbeit ist. Drei weitere beschreiben die Verortung als Teil bzw. Grundlage in der täglichen oder pädagogischen Arbeit. Da beide Anforderungsbereiche hohe Mittelwerte aufweisen, wird zunächst davon ausgegangen, dass die Begründung dieser hohen Zustimmung in der langjährigen „Tradition“ der beiden Anforderungsbereiche liegt.

Weitere Items mit erhöhtem Itemschwierigkeitsquotienten sind „Die wichtigsten Kompetenzen für den frühpädagogische Fachkräfteberuf habe ich vor allem durch meine praktische (berufliche) Erfahrung erlernt“; und die aus der Interviewstudie generierten Items: „Ich bin neugierig aufs Leben“; „Es ist mir wichtig berufliche Erwartungen zu erfüllen“ sowie „Ich sehe mich in meiner Berufsrolle vor allem als Vorbild für Kinder“ und „Ich fühle mich wohl in der Kita.“

Da eine hohe Itemschwierigkeit gleichzeitig bedeutet, dass es den Personen leicht fällt dem Item im Sinne einer hohen Merkmalsausprägung zuzustimmen, lässt sich daraus ableiten, dass die Items (unerwartet) eine so hohe Identifikation für die Betroffenen aufweisen, dass es Ihnen (zu) leicht gefallen ist, diese anzunehmen. Der Bereich zur Ablehnung wird deshalb für bereits normierte Skalen wie Selbstwirksamkeit, Reflexion und Kommunikation (in der folgenden tabellarischen Darstellung grün markiert) aufgehoben und für einige konstruktbezogene Items (in der folgenden tabellarischen Darstellung gelb markiert) auf 0.9 erhöht, so dass an dieser Stelle empfohlen wird alle weiteren modellbezogenen Items die größer als 0,8 sind (in der folgenden tabellarischen Darstellung blau markiert) für die Neumodellierung zu extrahieren (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8

Itemschwierigkeit (aufsteigend)

Item	Itemschwierigkeitsquotient
Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet. (0,84)	0,35
Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet. (0,88)	0,36
Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet. (0,90)	0,37
Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet. (0,89)	0,38
Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet. (0,87)	0,41
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	0,54
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	0,55
Es gibt kaum merkbare Unterschiede zwischen akademisierten und fachschulisch ausgebildeten Praktikanten/frühpädagogischer Fachkräfte.	0,56
Die Akademisierung beunruhigt mich hinsichtlich meiner eigenen beruflichen Position/Zukunft.	0,57
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	0,59
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	0,61
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	0,62
Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	0,62
Auch mit den neuen Anforderungen an das Berufsbild der Erzieherin, ist eine Ausbildung an den Fachschulen völlig ausreichend.	0,63
Die frühpädagogische Fachkräfteausbildung sollte, wenn möglich, vollständig akademisiert werden.	0,63
Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	0,64
Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	0,64
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien, Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	0,64
Dienstleisterin der Eltern.	0,65
Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	0,65
Fachfrau für Netzwerkarbeit	0,66
Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	0,66
Ich fühle mich sicher im Umgang mit Themen wie Migration, Gender und Benachteiligung.	0,67
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien, Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	0,69
Fachfrau für Integration.	0,71
Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Sozialisationstheorien von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.	0,71
Ich als Erzieherin setze bestimmte Modelle zur Sprachentwicklung und -förderung in meinem Kitaalltag um.	0,71
Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Vielfältigkeit.	0,71
Ich bin imstande inklusiv zu arbeiten.	0,71
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	0,72
Ich finde es gut, dass unser Berufsstand akademisiert wird.	0,72
Die Eingewöhnungsprozesse sowie meine Bindungs- und Beziehungsarbeit mit den Kindern beruhen auf theoretischen Modellen.	0,72
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	0,72
Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	0,72
Ich bin im Stande Sprachentwicklungsstände zu erkennen/diagnostizieren.	0,72
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien, Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	0,72
Die wichtigsten Kompetenzen für den frühpädagogische Fachkräfteberuf habe ich in der Ausbildung erworben.	0,73
Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	0,73
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien, Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	0,73
Die Themen der Vielfältigkeit sind ein Teil meiner täglichen Arbeit.	0,73
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	0,74
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	0,74
Ich fühle mich in meinem Beruf vor allem durch meine gute Ausbildung kompetent.	0,74
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	0,74

Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	0,75
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	0,75
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	0,75
Führungspersönlichkeit.	0,75
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	0,76
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	0,76
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	0,76
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	0,76
Ich fühle mich sicher im Umgang mit Beobachtungs- und Dokumentationstechniken.	0,76
Die beruflichen Erwartungen der Eltern kann ich erfüllen.	0,77
Fachfrau für Eltern- und Familienarbeit.	0,77
Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Entwicklungspsychologie von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.	0,77
Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	0,77
Ich habe Wissen über Theorien bzw. Modelle der Elternarbeit bzw. Erziehungspartnerschaften,	0,77
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien, Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut,	0,77
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurecht kommen kann.	0,78
Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber der Leitung zu rechtfertigen.	0,78
Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Eltern zu entsprechen.	0,78
In Entwicklungsgesprächen mit den Eltern fühle ich mich sicher.	0,78
Ich bin imstande mit Kindern zwischen 0 und 3 Jahren professionell zu arbeiten.	0,78
Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	0,78
Inklusion, Kultur, Migration, Behinderung und Gender sind wichtige Themen für meine Arbeit in der Kita.	0,78
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	0,79
Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber den Eltern zu rechtfertigen.	0,79
Ich habe Wissen über die theoretischen Grundlagen der Sprachentwicklung und Sprachförderung.	0,79
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	0,79
Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Kolleginnen zu entsprechen.	0,8
An Elternabenden fühle ich mich in Kontakt mit den Eltern sicher.	0,8
Wegbereiterin für eine gelingende Schullaufbahn.	0,8
Ich bin imstande Elternabende, Entwicklungsgespräche und Kooperationen zu organisieren sowie durchzuführen.	0,8
Sich klar und präzise ausdrücken.	0,8
Komplizierte Sachverhalte verständlich darstellen.	0,8
Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber den Kollegen zu rechtfertigen.	0,81
Wegbereiterin einer gelingenden Zukunft.	0,81
Ich bin imstande Beobachtungen und Dokumentationen für meine pädagogische Arbeit auszuwerten/zu analysieren.	0,81
Es fällt mir leicht, die Rolle der Erzieherin im Arbeitsalltag immer beizubehalten.	0,82
Sprache - Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	0,82
Ich kann gut mit Veränderungen im Kitaalltag umgehen.	0,82
Die Erwartungen der Kinder kann ich erfüllen.	0,83
Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Leitung/Träger zu entsprechen.	0,83
Fachfrau für einzelne kindliche Entwicklungsbereiche.	0,83
Wegbereiterin für gelingende Zusammenarbeit im Team.	0,83
Es gibt bestimmte Kompetenzen, die sind nicht in einer Ausbildung „erlernbar“.	0,83
Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen des Beobachtens/Dokumentierens.	0,83
Beobachtung und Dokumentation sind regelmäßiger Teil meiner Arbeit.	0,83

Ich bin imstande Beobachtungen und Dokumentationen im Kitaalltag durchzuführen.	0,83
Über das eigene Lernverhalten nachdenken.	0,83
Unterschiedliche Ansichten sachbezogen diskutieren.	0,83
Die alltägliche Kommunikation mit Eltern fällt mir leicht.	0,84
Fachfrau für Bildungs- und Lernprozesse.	0,84
Ich fühle mich wohl in der Kita.	0,85
Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Kinder zu entsprechen.	0,85
Betreuungsperson.	0,85
Eigenes Handeln bezüglich möglicher Probleme.	0,85
Eigenes Handeln bezüglich möglicher Probleme oder Risiken analysieren.	0,85
Ich fühle mich in meiner derzeitigen Arbeit kompetent.	0,86
Eigene Fähigkeiten reflektieren.	0,87
Überprüfen, ob das eigene Handeln richtig ist.	0,87
Andere ausreden lassen.	0,87
In einem Gespräch andere einbeziehen.	0,87
Es ist mir wichtig, berufliche Erwartungen zu erfüllen.	0,88
Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft ist ein Teil unserer täglichen Arbeit.	0,88
Beobachtung und Dokumentation dient als Grundlage meiner pädagogischen Arbeit	0,88
Über das eigene Handeln kritisch nachdenken	0,88
Beobachtung und Dokumentation ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	0,89
Anderen zuhören können.	0,89
Die wichtigsten Kompetenzen für den Erzieherinnenberuf habe ich vor allem durch meine praktische (berufliche) Erfahrung erlernt.	0,9
Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	0,9
Ich bin neugierig aufs Leben.	0,91
Vorbild für Kinder.	0,95

10.1.1.3 Trennschärfe

Die Trennschärfe eines Items wird berechnet, um die „Eignung“ für das Konstrukt zu überprüfen. Ihr ist zu entnehmen, wie gut ein Gesamtergebnis aufgrund der Beantwortung eines Einzelitems vorhersagbar ist – also wie repräsentativ das Einzelitem für den Gesamtest ist. Eine hohe Trennschärfe weist darauf hin, dass das Item in der Lage ist zwischen den Probanden, im Sinne des Gesamttests, zu unterscheiden. Demnach sind grundsätzlich höhere Werte des Trennschärfekoeffizienten anzustreben.

Bei der Berechnung der Trennschärfe wurde die Korrelation des jeweiligen Items mit der Summe der übrigen Items der Skala – in SPSS durch die Corrente item-total-Korrelation – berechnet. Um die jeweiligen Items statistisch zu erhalten, sollten die Items positiv korrelieren und im Wertebereich nicht unter 0.2 bzw. für eine mittelmäßige Trennschärfe zwischen 0.3 und 0.5 und für eine hohe über 0.5 liegen sollte. Items die diese Voraussetzungen nicht erfüllen, sind als „schlechte“ Indikatoren für das Konstrukt anzusehen und im Sinne der Generierung von „wahren“ Informationen aus dem Konstrukt zu entfernen (Bortz & Döring, 1995, S. 199ff.).

Die zu überprüfenden Einzelitems sind zu folgenden Indizes/Skalen und Subskalen überprüft worden (AB=Anforderungsbereich/ KD=Kompetenzdimension):

G1_AB_U3	G3_AB_Eltern_Koennen	KD_Wissen
G1_AB_U3_Wissen	G3_AB_Eltern_Haltung	KD_Können
G1_AB_U3_Koennen	G4_AB_Beob_Doku	KD_Haltung
G1_AB_U3_Haltung	G4_AB_Beob_Doku_Wissen	KD>Weiterbildung
G2_AB_Sprache	G4_AB_Beob_Doku_Koennen	E1_Umgang_mit_verschiedene
G2_AB_Sprache_Wissen	G4_AB_Beob_Doku_Haltung	n_Erwartungen
G2_AB_Sprache_Koennen	G5_AB_Diversität	E1_Umgang_mit_Eltern_Erwar
G2_AB_Sprache_Haltung	G5_AB_Diversität_Wissen	tungen
G3_AB_Eltern	G5_AB_Diversität_Koennen	E2_Zuschreibung_Berufsr
G3_AB_Eltern_Wissen	G5_AB_Diversität_Haltung	

Tabelle 9

Trennschärfe aufsteigend, Bereich G (Kompetenzeinschätzung)

Item-Skala-Statistiken		Korrigierte Item-Skala- Korrelation
Itemnr.	Item	
G3.10	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	,025
G5.10	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	,040
G2.10	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	,049
G1.11	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	,080
G4.12	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	,102
G4.7	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	,186
G3.6	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	,190
G1.7	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	,215
G1.9	G1.9 umkodiert.	,221
G2.6	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	,250
G4.9	G4.9 umkodiert.	,256
G3.5	Ich bin im Stande Elternabende, Entwicklungsgespräche und Kooperationen zu organisieren sowie durchzuführen.	,284
G2.8	G2.8 umkodiert.	,292
G3.4	Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	,298
G3.8	G3.8 umkodiert.	,310
G1.4	Die Eingewöhnungsprozesse sowie meine Bindungs- und Beziehungsarbeit mit den Kindern beruhen auf theoretischen Modellen.	,328
G2.9	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	,332
G3.9	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	,332
G3.3	Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist ein Teil unserer täglichen Arbeit.	,351
G1.10	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	,351
G5.8	G5.8 umkodiert.	,357
G5.6	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	,366
G5.9	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	,369
G4.11	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	,377
G1.8	Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	,383
G5.2	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	,387
G2.5	Ich bin im Stande Sprachentwicklungsstände zu erkennen/ diagnostizieren.	,388
G3.7	Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	,395
G4.2	Beobachtung und Dokumentation sind regelmäßiger Teil meiner Arbeit.	,396
G5.4	Ich fühle mich sicher im Umgang mit Themen wie Migration, Gender und Benachteiligung.	,403
G5.3	Die Themen der Vielfältigkeit sind ein Teil meiner täglichen Arbeit.	,405
G4.3	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	,417
G3.2	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	,417
G1.1	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Entwicklungspsychologie von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.	,418
G1.5	Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	,421
G4.10	Beobachtung und Dokumentation dient als Grundlage meiner pädagogischen Arbeit.	,422
G3.1	Ich habe Wissen über Theorien/ Modelle der Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaften.	,423
G2.1	Ich habe Wissen über die theoretischen Grundlagen der Sprachentwicklung und Sprachförderung.	,424
G4.4	Ich fühle mich sicher im Umgang mit Beobachtungs- und Dokumentationstechniken.	,425
G5.5	Ich bin im Stande inklusiv zu arbeiten.	,426
G1.6	Ich bin im Stande mit Kindern zwischen 0 und 3 Jahren professionell zu arbeiten.	,430
G5.1	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Vielfältigkeit.	,434

G5.7	Inklusion, Kultur, Migration, Behinderung und Gender sind wichtige Themen für meine Arbeit in der Kita.	,434
G4.8	Beobachtung und Dokumentation ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	,436
G2.3	Ich als Erzieherin setze bestimmte Modelle zur Sprachentwicklung- und Förderung in meinem Kitaalltag um.	,438
G2.2	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	,448
G1.2	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Sozialisationstheorien von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.	,452
G1.3	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	,460
G4.1	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen des Beobachtens/ Dokumentierens.	,467
G2.4	Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	,470
G4.5	Ich bin im Stande Beobachtungen und Dokumentationen im Kitaalltag durchzuführen.	,483
G4.6	Ich bin im Stande Beobachtungen und Dokumentationen für meine pädagogische Arbeit auszuwerten/zu analysieren.	,486
G2.7	Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	,509

Wie in der Tabelle zur Reliabilitätsberechnung zu sehen (vgl. Tabelle 9), treten in den diversen Konstrukten, Dimensionen und Subskalen einige Items mit einem „eher“ bis „sehr niedrigen“ Trennschärfekoeffizienten auf. Sowohl in den einzelnen Anforderungsbereichen (G1 – Haltung usw.) als auch im Gesamtkonstrukt oder in der zusammengefassten Variante der Kompetenzdimension (KD_H) sind es vor allem deren Einzelitems die sehr gering ausfallen. Es wird empfohlen die genannten Einzelitems für alle Konstrukte der Anforderungsbereiche (G1; G2; G3; G4; G5) und für deren jeweiligen (Sub)Skalen G1_Haltung; G2_Haltung; G3_Haltung; G4_Haltung; G5_Haltung zu entfernen.

Im Konstrukt „Umgang mit beruflichen Erwartungen (Tabelle 10) sollte das Einzelitem E1.1 („Es ist mir wichtig berufliche Erwartungen zu erfüllen“) und E1.2 („Die beruflichen Erwartungen der Eltern kann ich erfüllen“) (0.374) entfernt werden. Allerdings als Kontroll- und Vergleichsvariable für das Gesamtkonstrukt (ggf. Zusammenhang/Kreuztabellen) beibehalten werden. Alle anderen Items können aufgrund der guten Trennschärfekoeffizienten für ihre jeweiligen Konstrukte erhalten bleiben.

Tabelle 10
Trennschärfe Berufliche Erwartungen

	Korrigierte Item-Skala-Korrelation
Es ist mir wichtig, berufliche Erwartungen zu erfüllen.	,340
Die beruflichen Erwartungen der Eltern kann ich erfüllen.	,374
Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber den Eltern zu rechtfertigen.	,488
Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber den Kollegen zu rechtfertigen.	,468
Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber der Leitung zu rechtfertigen.	,470
Die Erwartungen der Kinder kann ich erfüllen.	,422
Es fällt mir leicht, die Rolle der Erzieherin im Arbeitsalltag immer beizubehalten.	,443
Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Kinder zu entsprechen.	,486
Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Eltern zu entsprechen.	,439
Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Leitung/ Traeger zu entsprechen.	,476
Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Kolleginnen zu entsprechen.	,414
Die alltägliche Kommunikation mit Eltern fällt mir leicht.	,505
An Elternabenden fühle ich mich im Kontakt mit den Eltern sicher.	,474
In Entwicklungsgesprächen mit den Eltern fühle ich mich sicher.	,438

Hinsichtlich der Skala zur Rollenzuschreibung (Tabelle 11) wäre es aus statistischer Sicht günstig die Items E2.2 („Betreuungsperson“); E2.9 („Dienstleisterin der Eltern“) und E2.11 („Vorbild für Kinder“) zu extrahieren. Schon in der Analyse der Itemschwierigkeit ist zu erkennen, dass die Items den gültigen Mindestanforderungen nicht entsprechen.

Tabelle 11
Trennschärfe Rollenzuschreibung

	Korrigierte Item-Skala-Korrelation
Fachfrau für einzelne kindliche Entwicklungsbereiche.	,454
Betreuungsperson.	,267
Fachfrau für Eltern- und Familienarbeit.	,575
Fachfrau für Bildungs- und Lernprozesse.	,618
Fachfrau für Netzwerkarbeit.	,554
Fachfrau für Integration.	,467
Wegbereiterin für eine gelingende Schullaufbahn.	,547
Wegbereiterin einer gelingenden Zukunft.	,491
Dienstleisterin der Eltern.	,356
Wegbereiterin für gelingende Zusammenarbeit im Team.	,539
Vorbild für Kinder.	,294
Führungspersönlichkeit	,423

10.1.1.4 Reliabilität/Homogenität

An dieser Stelle werden die Reliabilitäten der Indexe/Skalen und Subskalen über die Berechnung von Cronbachs Alpha dargestellt. Dabei geht es um die Bestimmung der Messgenauigkeit, unabhängig von der Validität (siehe nächster Abschnitt). Die Berechnung dient der Voraussetzung zur Validitätsprüfung. Es geht also darum, die im Konstrukt ermittelten Messwerte auf Verlässlichkeit zu beurteilen und zu bestimmen, wie genau die Items innerhalb des Konstruktes, der Skalen und Subskalen mit einander korrelieren (Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 120). Je höher die Reliabilität ist, desto eher ist das Konstrukt frei von Zufallsfehlern. Hinsichtlich des Annahmebereiches wird sich hier auf Bortz und Döring (2006, S. 725) sowie George und Mallory (2003, S. 235) bezogen, die Werte <0.5 als inakzeptabel bewerten; Alphas im Bereich zwischen 0.6 und 0.7 als noch akzeptabel und Werte >0.7 als akzeptabel, gut (>0.8) und exzellent (>0.9).

Es ist zu beachten, dass die Skalen von den Items wegen fehlender oder zu hoher Itemschwierigkeit bzw. mit zu niedrigen Trennschärfen bereits bereinigt wurden. Es wird deswegen darauf verzichtet die Homogenität jedes einzelnen Items nochmals aufzuführen. Die Skalen sind auch bei eher geringer Itemanzahl (Tabelle 12) ineinander konsistent und schließen zufällige Messfehler auf einem eher hohen Niveau aus.

Aufgrund des erstmaligen Einsatzes dieses Instrumentes können keine Angaben zur Retest-Reliabilität gemacht werden. Da das Messmodell aus Items besteht, die das gleiche Merkmal erfassen und jedes Item als separater Testteil zur Messung beiträgt, liegt der Fokus der Ermittlung von Zusammenhangsstrukturen auf die der internen Konsistenz als Schätzung der Reliabilität. Als Testverfahren wird dazu Cronbachs Alpha ermittelt und anhand der Ausgabetafeln von SPSS dargestellt (Tabelle 12). Die Skalen der Anforderungsbereiche (AB) G1 bis G5 weisen eine hohe bis sehr hohe Reliabilität auf. Die Anzahl der Items beläuft sich zwischen sieben und neun.

Tabelle 12
Anzahl Items und Cronbachs Alpha

	G1	G2	G3	G4	G5
Anzahl der Items	8	7	8	9	7
Alpha	0,84	0,828	0,771	0,856	0,843

Des Weiteren wurden die Subskalen des „Messmodell zur Erfassung beruflicher Kompetenzen über aktuelle Anforderungsbereiche“ erfasst und als Kompetenzdimensionen (Wissen, Können, Haltung) in den einzelnen Anforderungsbereichen (G1 bis G5) erfragt. Dabei ist deutlich zu erkennen (siehe *Abbildung 25*), dass sich die Kompetenzdimension *Haltung* in allen fünf Anforderungsbereichen unter dem noch akzeptablen Wert von .6 befindet. Die Subskalen G1_H, G4_H und G5_H weisen einen noch gerade so fragwürdigen Wert von >0.5 auf. Aber die Skalen G2_H und G3_H liegen z. T. deutlich darunter. Die Reliabilitäten der Subskalen zur Kompetenzdimension *Wissen* (G1_W bis G5_W) befinden sich auf einem eher hohen bis sehr guten Niveau (.849/.781/.862/.714/.862). Etwas niedriger, aber weiterhin im akzeptablen Bereich Kompetenzdimension *Können* (.709/.777/.728/.832/.751), liegen die Werte der Subskalen (G1_K bis G5_K). In den Kompetenzdimensionen (Wissen, Können, Haltung), welche aus den in dem jeweiligen Anforderungsbereich erfragten Items zusammengefasst wurden, sind ebenfalls gute

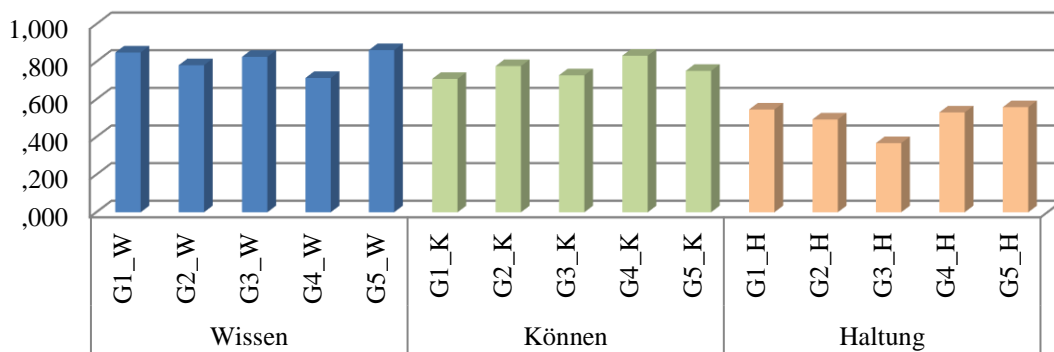


Abbildung 25. Reliabilitäten nach Kompetenzdimensionen und Skala Gesamtkompetenz

Reliabilitäten vorzufinden. Dies gilt auch für die Gesamtskala Kompetenz (vgl. *Abbildung 23* *Abbildung 25*). Allerdings ist zu beachten, dass die sehr hohen Alphas sich auch auf einer erhöhten Anzahl an Items zurückführen lassen könnten. Das trifft vor allem für die Kompetenzdimension *Haltung* und der Gesamtskala zur Kompetenz zu, deren Reliabilität zwar auf .814 liegt, aber immerhin 21 Items enthält. Bei der Einschätzung zum Gesamtkompetenzempfinden (alle fünf Anforderungsbereich zusammen) findet sich ein Alpha von .914, das allerdings mit 38 Items einhergeht. Die Vermutung liegt nahe, dass auch hier die erhöhte Itemanzahl die sehr hohe Reliabilität mit bedingt. In den Tabellen zur Berechnung der Reliabilitäten (siehe Tabelle 13 und Tabelle 14) der sogenannten *allgemeinen beruflichen Anforderung* zeigen sich nach der entsprechenden Selektion ungeeigneter Items ebenfalls gute bis sehr gute Alpha-Werte.

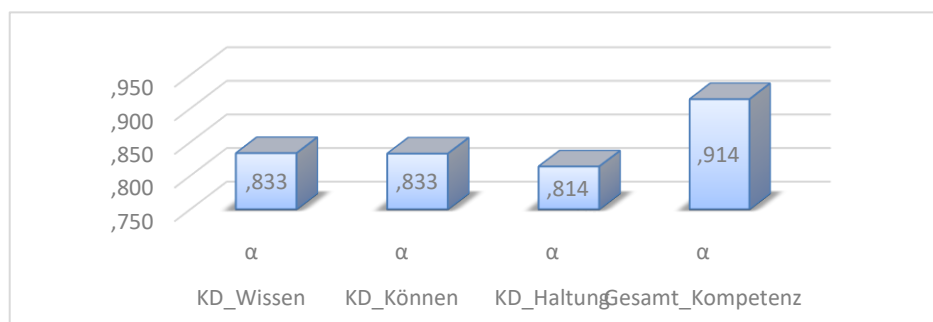


Abbildung 24. Reliabilitäten in den Subskalen (Kompetenzdimensionen in den Anforderungsbereichen)

Tabelle 13

Reliabilitäten „Selbstwirksamkeit, berufliche Erwartungen und Berufsrolle“

KG_SWE	E1_versch_Erw	E1_elt_Erw	E2_Berufsrolle
α	α	α	α
Anzahl der Items	Anzahl der Items	Anzahl der Items	Anzahl der Items
,831	,819	,803	,811
10	14	5	12

Lediglich die Skala „Sicherheit“, welche aus den fünf Items der jeweiligen Anforderungsbereiche „Ich fühle mich sicher im Umgang/bei der Umsetzung mit...“ zusammengefasst wurde, weist nur ein Alpha von .605 auf. Die standardisierten Skalen zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung (KG_SWE), der Kommunikation und Reflexion sind wie erwartet hoch reliabel. Die Skala zur Erfassung von verschiedenen und elterlichen (beruflichen) Erwartungen sind jeweils in einem guten Wertebereich ($\alpha = .819/.803$) vorzufinden, das Gleiche gilt für die Skala zur Erfassung von Zuschreibungen über die Berufsrolle ($\alpha = .811$).

Tabelle 14

Alpha und Itemanzahl der Skalen Sicherheit, Weiterbildung, Kommunikation und Reflexion

Sicherheit		Weiterbildung		Kommunikation		Reflexion	
α	Items	α	Items	α	Items	α	Items
,605	5	,778	5	,828	6	,889	6

Als Konsequenz dieser Werteermittlung folgt, dass die Subskalen zur Haltung in den allen Anforderungsbereichen (G1_H bis G5_H) nicht mehr für eine Auswertung relevant sind. Des Weiteren wird im Strukturgleichungsmodell noch einmal die Kompetenzdimension Haltung genauer geprüft. Die Skala „Sicherheit“ wird ebenfalls als Subskala verworfen. Alle anderen Skalen und Subskalen bleiben bestehen und werden für die Modellprüfung über das Strukturgleichungsmodell verwendet.

10.2 Dimensionalitätsüberprüfung

Um nach der Reliabilitätskontrolle nun die Validität zu überprüfen, wird eine Dimensionsüberprüfung via Faktorenanalyse angestrebt. Im Folgenden wird sowohl eine kurze explorative Faktorenanalyse durchgeführt, da – obwohl bereits aus der theoretischen Herleitung ein theoretisches Modell/Konstrukt mit verschiedenen Dimensionen entwickelt wurde –, es wegen der Vielzahl an Items und möglicher Beziehungen untereinander zu ungeahnten Zusammenhängen kommen könnte. Sie soll Aufschluss darüber geben, inwieweit andere Faktoren/Konstrukte ggf. mit erhoben wurden, um diese in der Ergebnisdarstellung der niedersachsenweiten Befragung (siehe Kapitel 11 Ist-Analyse des Mess- und Strukturgleichungsmodells der Studie 2) mit aufzuführen und zu analysieren.

Des Weiteren wird die konfirmatorische Faktorenanalyse zur Überprüfung der theoretischen Annahmen angewandt, um dann das Messmodell entsprechend weiterzuentwickeln bzw. die theoretischen Herleitungen neu zu überdenken. Weiterhin werden Aussagen darüber getroffen, ob und wie gut das Messmodell in der Lage ist, das Kompetenzermpfinden hinsichtlich der beruflichen Anforderungsbereiche zu erfassen und weiterführend Angaben darüber zu generieren, inwieweit sich frühpädagogische Fachkräfte im aktuellen Anforderungskontext als kompetent – also den Anforderungen gewachsen – betrachten.

Sind Faktorenladungen also homogen, ist eine Berechnung eines additiven Gesamtwertes (Summenscores) begründet und ein sogenannter Quotient als Aussagewert kann ermittelt werden. In der Regel sind die Faktorenladungen, welche zwischen -1 und 1 deutlich variieren, mit Gewichtungen zu versehen. Für das Messmodell werden diese Items rigoros entfernt, sollten sie die erforderlichen Messwerte nicht erreichen.

10.2.1 Explorative Faktorenanalyse (EFA)

Anhand des KMO-Index und Bartlett-Test aller Konstrukte (vgl. Anhang Nr. A-7) wird ersichtlich, dass es für alle theoriegeleiteten „Skalen“ und deren Items einen nennenswerten Zusammenhang zwischen allen Variablen gibt und damit die Voraussetzung für eine Faktorenanalyse gegeben ist.

Für diese Arbeit stellt die EFA erst mal „nur“ eine Überprüfung der Dimensionalität komplexer Merkmale aufgrund des mächtigen Datenmaterials dar. Dadurch sollen nicht beabsichtigte latente Strukturen bzw. kausale Faktoren (heuristisch) ermittelt werden und im Anschluss möglicherweise weitere Hypothesen modifiziert und erstellt werden. Diese sollen dann gegebenenfalls im Strukturgleichungsmodell mit aufgenommen und geprüft werden. Bei der

explorativen Faktorenanalyse wurde die klassische Variante der EFA gewählt. Bei der Dimensionsreduktion wurde die Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation angewandt. Nur die Komponenten und Faktoren über 1.0 werden genutzt, Einzelladungen unter 0.5 werden extrahiert.

Die zu prüfenden Konstrukte³² sind:

- Umgang mit beruflichen Erwartungen ($\alpha = .819$)
- Berufsrolle/Rollenzuschreibung ($\alpha = .811$)
- Gesamtskala berufliche Kompetenz (alle Anforderungsbereiche) ($\alpha = .884$)
- G1 Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren ($\alpha = .772$)
- G2 Sprachentwicklung und -förderung ($\alpha = .688$)
- G3 Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft ($\alpha = .599$)
- G4 Beobachtung, Dokumentation, Fallarbeit ($\alpha = .742$)
- G5 Vielfalt/Diversität ($\alpha = .754$)

10.2.1.1 EFA „Umgang mit beruflichen Erwartungen“ (E1.1-E1.15)

Der Screeplot (vgl. Anhang Nr. A-7.1) zeigt, dass bei Faktor drei der Knick zur asymptotischen Linie beginnt. Damit wird von zwei relevanten Faktoren ausgegangen. In der Ansicht zeigt die rotierte Komponentenmatrix (vgl. Tabelle 15) die Items in Bezug auf die Faktorenzugehörigkeit.

Faktor 1 beinhaltet die Items: E1.3, E1.4, E1.5, E1.12, E1.13, E1.15; Faktor zwei beinhaltet die Items: E1.1, E1.6, E1.8, E1.9, E1.10, E1.11. Entgegen der theoretischen Herleitung und der entwickelten (hypothetischen) Subskalen zum Konstrukt „Umgang mit beruflichen Erwartungen“ sind nun zwei „abgewandelte“ Faktoren exploriert worden. Bei Faktor eins handelt es sich um die Rechtfertigung fachlichen Handelns und der Sicherheit in der Umsetzung gegenüber bestimmter Akteure des Arbeitsalltages. Bei Faktor zwei ist zu sehen, dass die Items zur Bewertung der Wichtigkeit in Bezug auf die an Fachkräfte gerichteten Erwartungen der Akteure mit einander korrelieren. Beide Faktoren ergeben inhaltlich Sinn und werden als Konstrukt in die Berechnungen der Studie mit aufgenommen.

Tabelle 15
EFA E1 Komponentenmatrix

		Komponente	
		1	2
Item E1.			
1	Es ist mir wichtig, berufliche Erwartungen zu erfüllen.		,504
2	Die beruflichen Erwartungen der Eltern kann ich erfüllen.		
3	Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber den Eltern zu rechtfertigen.	,776	
4	Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber den Kollegen zu rechtfertigen.	,710	
5	Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber der Leitung zu rechtfertigen.	,709	
6	Die Erwartungen der Kinder kann ich erfüllen.		,512
7	Es fällt mir leicht, die Rolle der Erzieherin im Arbeitsalltag immer beizubehalten.		
8	Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Kinder zu entsprechen.		,752
9	Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Eltern zu entsprechen.		,819
10	Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Leitung/ Trägers zu entsprechen.		,838
11	Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Kolleginnen zu entsprechen.		,824
12	Die alltägliche Kommunikation mit Eltern fällt mir leicht.	,694	
13	An Elternabenden fühle ich mich in Kontakt mit den Eltern sicher.	,798	
15	In Entwicklungsgesprächen mit den Eltern fühle ich mich sicher.	,795	

³² Es werden an dieser Stelle die „original“ Reliabilitätswerte und Itemanzahl verwendet, da explorativ gearbeitet wird und in Hinblick auf die Fülle an Daten ggf. latente Strukturen sonst verloren gehen könnten.

10.2.1.2 EFA „Rollenzuschreibung“ (E2.1-E2.15)

Der Screeplot (vgl. Anhang A-7.2) gibt einen Faktor aus. Auch in der EFA der „Berufsrolle“ ist erkennbar, dass bis auf drei Items (E2.2; E2.9; E2.11), die übrigen Items auf ein und demselben Faktor laden (Tabelle 16). Sowohl Betreuungsperson, Dienstleisterin für Eltern und das „Vorbild“ fürs Kind können in diesem Kontext für die Modellierung eines latenten Faktors nicht mit einbezogen werden. In der Itemanalyse wurde dies bereits deutlich. Die Itemschwierigkeit bei „Vorbild“ lag deutlich über 0.9 sowie bei „Betreuungsperson“ bei 0.85. Für die Modellprüfung der Skala sollten die Items E2.2, E2.9 und E2.11 aus mathematischer und E2.12 aus inhaltlicher Sicht extrahiert werden.

Tabelle 16

EFA E2 Komponentenmatrix

Komponentenmatrix^a

	Komponente
	1
Fachfrau für einzelne kindliche Entwicklungsbereiche.	,586
Betreuungsperson.	
Fachfrau für Eltern- und Familienarbeit.	,689
Fachfrau für Bildungs- und Lernprozesse.	,741
Fachfrau für Netzwerkarbeit.	,668
Fachfrau für Integration.	,583
Wegbereiterin für eine gelingende Schullaufbahn.	,662
Wegbereiterin einer gelingenden Zukunft.	,607
Dienstleisterin der Eltern.	
Wegbereiterin für gelingende Zusammenarbeit im Team.	,644
Vorbild für Kinder.	
Führungspersönlichkeit.	,540

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

a. 1 Komponenten extrahiert

10.2.1.3 EFA Gesamtkonstrukt „G1ges-G5ges“

Folgend wird nun das Gesamtmodell einer EFA unterzogen. Im Screeplot (vgl. Anhang A-7.3) werden zwei Faktoren ersichtlich. Dabei wird deutlich, dass es einen ausschlaggebenden Faktor (Faktor zwei; vgl. Tabelle 17) hinsichtlich der „Weiterbildungsbereitschaft“ zu geben scheint. Die Items, die nach der Weiterbildungsbereitschaft der jeweiligen Anforderungsbereiche fragen, (G1.7; G2.6; G3.6; G4.7; G5.6) laden alle auf demselben Faktor. G1.8 wird aus inhaltlicher Sicht nicht mit einbezogen. Faktor eins scheint in der Zusammenführung der Items keinen inhaltlichen Sinn zu ergeben. Die Items des Anforderungsbereiches G1 (Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren) tauchen bei Faktor eins gar nicht erst auf. Ein weiterer zu prüfender Zusammenhang in der CFA wären die Items „Die aktuellen Erkenntnisse...[zum jeweiligen Anforderungsbereich] ... sind mir vertraut“ (G1.3; G2.2; G3.2; G4.3; G5.2), da vier von fünf Items auf eben diesem Faktor 1 laden und möglicherweise eine Skala daraus entwickelt werden könnte.

Tabelle 17

EFA Gesamtskala Kompetenz Komponentenmatrix

		Komponente	
		1	2
G1.1	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Entwicklungspsychologie von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.		
G1.2	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Sozialisationstheorien von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.		
G1.3	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.		
G1.4	Die Eingewöhnungsprozesse sowie meine Bindungs- und Beziehungsarbeit mit den Kindern beruhen auf theoretischen Modellen.		
G1.5	Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.		
G1.6	Ich bin imstande mit Kindern zwischen 0 und 3 Jahren professionell zu arbeiten.		
G1.7	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.		,565
G1.8	Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.		,547
G1.9	G1.9 umkodiert.		
G1.10	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.		
G1.11	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.		
G2.1	Ich habe Wissen über die theoretischen Grundlagen der Sprachentwicklung und Sprachförderung.		
G2.2	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	,522	
G2.3	Ich als Erzieherin setze bestimmte Modelle zur Sprachentwicklung- und Förderung in meinem Kitaalltag um.		
G2.4	Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	,553	
G2.5	Ich bin imstande Sprachentwicklungsstände zu erkennen/ diagnostizieren.		
G2.6	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.		,649
G2.7	Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.		
G2.8	G2.8 umkodiert.		
G2.9	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.		
G2.10	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.		
G3.1	Ich habe Wissen über Theorien/ Modelle der Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaften.	,551	
G3.2	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	,579	
G3.3	Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist ein Teil unserer täglichen Arbeit.		
G3.4	Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	,538	
G3.5	Ich bin imstande Elternabende, Entwicklungsgespräche und Kooperationen zu organisieren sowie durchzuführen.	,545	
G3.6	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.		,625
G3.7	Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.		
G3.8	G3.8 umkodiert.		
G3.9	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.		
G3.10	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.		
G4.1	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen des Beobachtens/ Dokumentierens.	,623	
G4.2	Beobachtung und Dokumentation sind regelmäßiger Teil meiner Arbeit.	,529	
G4.3	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	,612	
G4.4	Ich fühle mich sicher im Umgang mit Beobachtungs- und Dokumentationstechniken.	,627	
G4.5	Ich bin imstande Beobachtungen und Dokumentationen im Kitaalltag durchzuführen.	,632	
G4.6	Ich bin imstande Beobachtungen und Dokumentationen für meine pädagogische Arbeit auszuwerten/zu analysieren.	,664	
G4.7	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.		,601

G4.8	Beobachtung und Dokumentation ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	
G4.9	G4.9 umkodiert.	
G4.10	Beobachtung und Dokumentation dient als Grundlage meiner pädagogischen Arbeit.	
G4.11	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	,531
G4.12	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	
G5.1	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Vielfältigkeit.	,558
G5.2	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	,520
G5.3	Die Themen der Vielfältigkeit sind ein Teil meiner täglichen Arbeit.	
G5.4	Ich fühle mich sicher im Umgang mit Themen wie Migration, Gender und Benachteiligung.	
G5.5	Ich bin imstande inklusiv zu arbeiten.	
G5.6	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	,573
G5.7	Inklusion, Kultur, Migration, Behinderung und Gender sind wichtige Themen für meine Arbeit in der Kita	
G5.8	G5.8 umkodiert.	
G5.9	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	
G5.10	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	

10.2.1.3 EFA Anforderungsbereich G1 „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“

In diesem Abschnitt werden die einzelnen Anforderungsbereiche explorativ auf (nicht theoriegeleitete) latente Faktoren geprüft. Im Test mit den einzelnen Items zum Anforderungsbereich G1 wird über den Screeplot (vgl. Anhang A-7.4) ersichtlich, dass bei Faktor drei der Knick zur asymptotischen Linie beginnt. Damit wird auch hier wieder von zwei relevanten Faktoren ausgegangen. In der Ansicht zeigt die rotierte Komponentenmatrix (Tabelle 18) die Items in Bezug auf die Faktorenzugehörigkeit. Es lässt sich feststellen, dass die ersten Items der Kompetenzdimensionen Wissen und Können einem Faktor zugehörig sind und das Item zur Weiterbildungsbereitschaft sowie zur Wichtigkeit des Themas für die alltägliche Arbeit einem zweiten Faktor zugeordnet werden. Inhaltlich ergeben die Items des zweiten Faktors (auch aufgrund der geringen Itemanzahl) nur wenig Sinn. Die letzten drei Items fallen in der Zuordnung zu den Faktoren somit heraus.

Tabelle 18
EFA G1 Komponentenmatrix

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente	
	1	2
Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Entwicklungspsychologie von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.	0,816	
Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Sozialisationstheorien von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.	0,828	
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	0,813	
Die Eingewöhnungsprozesse sowie meine Bindungs- und Beziehungsarbeit mit den Kindern beruhen auf theoretischen Modellen.	0,567	
Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	0,74	
Ich bin imstande mit Kindern zwischen 0 und 3 Jahren professionell zu arbeiten.	0,729	
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.		0,804
Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.		0,656
G1.9 umkodiert.		
Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.		
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.		

10.2.1.4 EFA Anforderungsbereich G2 „Sprachentwicklung und -förderung“

Im Anforderungsbereich G2 sieht die Grafik des Screeplots (vgl. Anhang A-7.5) ähnlich wie schon bei G1 aus. Bei Faktor drei gibt es wieder den Knick zur asymptotischen Linie. Zwei Faktoren werden auch hier sichtbar. In der Ansicht der rotierten Komponentenmatrix (Tabelle 19) wird deutlich, dass die ersten Items zu Faktor eins wieder den Kompetenzdimensionen Wissen und Können zugehörig sind, jedoch zusätzlich das Item G2.9 zur der Aneignung von Fachwissen mit aufgenommen wird. Faktor zwei wird – genau wie bei G1 – wieder durch das Item zur Weiterbildungsbereitschaft sowie zur Wichtigkeit des Themas für die alltägliche Arbeit einem zweiten Faktor zugeordnet. Allerdings diesmal erweitert durch das Item G2.8 „Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet.“. Das letzte Item wird keinem der beiden Faktoren zugeordnet.

Tabelle 19

EFA G2 Komponentenmatrix

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente	
	1	2
Ich habe Wissen über die theoretischen Grundlagen der Sprachentwicklung und -förderung.	,761	
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	,803	
Ich als Erzieherin setze bestimmte Modelle zur Sprachentwicklung- und Förderung in meinem Kitaalltag um.	,764	
Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	,830	
Ich bin imstande Sprachentwicklungsstände zu erkennen/ diagnostizieren.	,681	
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.		,787
Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.		,597
G2.8 umkodiert.		,592
Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	,525	
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.		

10.2.1.5 EFA Anforderungsbereich G3 „Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft“

In den Berechnungen für den Anforderungsbereich G3 werden zwei Faktoren sichtbar (vgl. Anhang A-7.6). In der tabellarischen Ansicht (Tabelle 20) zeigt die rotierte Komponentenmatrix die Items in Bezug auf die Faktorenzugehörigkeit. Hier sieht man, dass die ersten Items der Kompetenzdimensionen Wissen und Können einem Faktor zugehörig sind. Wieder ist zusätzlich das Item G2.9 zur Aneignung von Fachwissen aufgeführt. Doch diesmal lädt Item G3.3 auf dem zweiten Faktor. Es wird mit den Items zur Weiterbildungsbereitschaft sowie zur Wichtigkeit des Themas für die alltägliche Arbeit und Item G2.8 einem zweiten Faktor zugeordnet. Inhaltlich kann auch hier keine wirkliche Sinnstruktur aufgedeckt werden.

Tabelle 20
EFA G3 Komponentenmatrix
Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente	
	1	2
Ich habe Wissen über Theorien/ Modelle der Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaften.	,692	
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	,738	
Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist ein Teil unserer täglichen Arbeit.		,622
Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	,762	
Ich bin imstande Elternabende, Entwicklungsgespräche und Kooperationen zu organisieren sowie durchzuführen.	,743	
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.		,566
Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.		,780
G3.8 umkodiert.		,675
Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	,586	
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.		

10.2.1.6 EFA Anforderungsbereich G4 „Beobachtung/Dokumentation/Fallarbeit“

Bei den Berechnungen zum Anforderungsbereich G4 tauchen zwei relevante Faktoren auf (vgl. Anhang Nr. A-7.7). In der Ansicht zeigt die rotierte Komponentenmatrix (Tabelle 21), dass wieder die ersten Items auf den ersten Faktor laden und damit die Dimensionen Wissen und Können beinhalten. Auf den zweiten Faktor laden die Items zur Weiterbildungsbereitschaft, Wichtigkeit der Arbeit im Kitaalltag, Überbewertung des Themas sowie das Beobachtung und Dokumentation Grundlage der Tätigkeit sind. Die beiden letzten Faktoren laden auf keinem der beiden Faktoren. Inhaltlich lassen sich die Items des zweiten Faktors auf Wichtigkeit (in Kita und als Grundlage des Arbeitens) sowie Weiterbildungsbereitschaft runterbrechen. Der Gestaltungsspielraum für inhaltliche Sinnhaftigkeit bleibt jedoch begrenzt.

Tabelle 21
EFA G4 Komponentenmatrix
Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente	
	1	2
Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen des Beobachtens/ Dokumentierens.	,698	
Beobachtung und Dokumentation sind regelmäßiger Teil meiner Arbeit.	,570	
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	,724	
Ich fühle mich sicher im Umgang mit Beobachtungs- und Dokumentationstechniken.	,828	
Ich bin imstande Beobachtungen und Dokumentationen im Kitaalltag durchzuführen.	,757	
Ich bin imstande Beobachtungen und Dokumentationen für meine pädagogische Arbeit auszuwerten/zu analysieren.	,789	
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.		,560
Beobachtung und Dokumentation ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.		,760
G4.9 umkodiert.		,625
Beobachtung und Dokumentation dient als Grundlage meiner pädagogischen Arbeit.		,685
Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.		
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.		

10.2.1.7 EFA Anforderungsbereich G5 „Vielfalt/Diversität“

Auch im letzten Anforderungsbereich werden erneut zwei Faktoren via Screeplot (Anhang Nr. A-7.8) sichtbar. Die ersten Items zu Faktor eins umfassen wieder die Kompetenzdimensionen Wissen und Können Tabelle 22, schließen diesmal aber zusätzlich das Item G2.7 und G2.9 mit ein. Faktor zwei wird durch die Items zur Weiterbildungsbereitschaft, Wichtigkeit sowie zur Überbewertung des Themas für die alltägliche Arbeit einem zweiten Faktor zugeordnet. Das letzte Item wird wieder keinem der beiden Faktoren zugeordnet. Auch in dieser Konstellation kann kein sinnvoller Zusammenhang hergestellt werden.

Tabelle 22

EFA G5 Komponentenmatrix

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente	
	1	2
Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Vielfältigkeit.	,850	
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	,818	
Die Themen der Vielfältigkeit sind ein Teil meiner täglichen Arbeit.	,754	
Ich fühle mich sicher im Umgang mit Themen wie Migration, Gender und Benachteiligung.	,750	
Ich bin imstande inklusiv zu arbeiten.	,725	
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.		,759
Inklusion, Kultur, Migration, Behinderung und Gender sind wichtige Themen für meine Arbeit in der Kita.	,523	,558
G5.8 umkodiert.		,641
Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	,546	
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.		

10.2.2 Zwischenfazit

Nach der Itemanalyse und der explorativen Faktorenanalyse werden folgende Ergebnisse für das weitere Vorgehen festgehalten. Die Itemanalyse hat aufgezeigt, dass bestimmte Items sowohl in der Itemschwierigkeit als auch in der Trennschärfe nicht die erforderlichen Werte erfüllen. Die zeigt sich auch in der EFA. Davon betroffen sind die Items a) „Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein“ in allen Anforderungsbereichen. Weiterhin wird das Einzelitem b) „Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet“ und c) „Ich würde gerne eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen“ auch aus allen Anforderungsbereichen gelöscht. Damit sind bereits drei der fünf Items die die Dimension Haltung beschreiben sollten nach klassischer Testtheorie nicht mehr für das Gesamtkonstrukt haltbar. Daher wird empfohlen für das Modell folgende Items auszuschließen

- a) G1.11; G2.10; G3.10; G4.12; G5.10
- b) G1.9; G2.8, G3.8, G4.9, G5.8
- c) G1.7; G2.6; G3.6; G4.7; G5.6

Die Dimension Haltung umfasst nun folgende Items: G1.8; G1.10; G2.7, G2.9; G3.7; G3.9; G4.8; G4.10; G4.11 sowie G5.7 und G5.9

- d) Weiterbildung wird als Einzel-Item für das Modell zwar gelöscht, bildet aber nun eine eigene Skala „Weiterbildungsbereitschaft“ (G1.7, G2.6, G3.6; G4.7, G5.6) die vorerst im Messmodell allgemeiner beruflicher Anforderungen aufgenommen wird.

Im Konstrukt „Umgang mit beruflichen Erwartungen“ wird das Einzelitem E1.9 („Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Eltern zu entsprechen“ (TS=0.103)) nicht entfernt. Da nach der explorativen Faktorenanalyse zwei Faktoren ermittelt wurden, wird E1 („Umgang mit beruflichen Erwartungen“) nun in zwei andere Skalen generiert. Die Items E1.2 („Die beruflichen Erwartungen der Eltern kann ich erfüllen“ (TS= 0.374; IS= 0.77)) und E1.7 („Es fällt mir leicht, die Rolle der Erzieherin im Arbeitsalltag immer beizubehalten“ (TS= 0.443; IS= 0.82)) werden dafür eliminiert, jedoch bei anderen korrelativen Berechnungen mit einbezogen.

- e) Skala E1.A: „Rechtfertigung fachlichen Handelns und Sicherheit in der Umsetzung gegenüber bestimmter Akteure des Arbeitsalltages“

= E1.3, E1.4, E1.5, E1.12, E1.13, E1.15

- f) Skala E1.B: „Wichtigkeit der an die Fachkräfte gerichteten Erwartungen der Akteure“ = E1.1, ~~E1.6~~, E1.8, E1.9, E1.10, E1.11. (E1.6 wird extrahiert, da inhaltlich keine Relevanz des Items zu den anderen besteht.)

Bei der Skala „Rollenzuschreibung“ werden die Items E2.2 und E2.11 nicht nur aufgrund des geringen Trennschärfekoeffizienten (TS= 0.267/0.294) und der hohen Itemschwierigkeit (IS= 0.85/0.95) gelöscht, sondern auch weil in der EFA ersichtlich wird, dass diese mit Item E2.9 (TS=0.356/IS= 0.65) nicht auf dem zu erhebenden Faktor laden. Da E2.12 („Führungspersönlichkeit“) inhaltlich wenig Sinn mit den übrigen Items ergibt, fällt diese ebenfalls aus der Gesamtskala. Diese besteht nun aus folgenden Items:

- g) E2 Rollenzuschreibung: E2.1; E2.3; E2.4; E2.5; E2.6; E2.7; E2.8; E2.10
- h) Itemschwierigkeit (IS): Die folgenden Items sind mit sehr hohen Werten in der Itemschwierigkeit belegt, allerdings bilden diese voraussichtlich eine erhöhte Identifikation des frühpädagogische Personals mit dem Item ab und können aus theoretischer Sicht trotzdem inhaltlich gesehen bestehen bleiben
- Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft ist ein Teil unserer täglichen Arbeit (IS=0.88)
 - Beobachtung und Dokumentation dient als Grundlage meiner pädagogischen Arbeit (IS=0.88)
 - Beobachtung und Dokumentation ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte (IS=0.89)
 - Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte (IS=0.9)
 - Ich bin neugierig aufs Leben (IS=0.91)
 - Vorbild für Kinder (IS=0.95)

- i) Aus der EFA heraus wurde deutlich, dass möglicherweise auch eine Skala „Aktuelles theoretisches Wissen“ aus den Items G1.3; G2.2; G3.2; G4.3; G5.2 gebildet werden kann.

Trennschärfe: In der nachfolgenden Tabelle (Tabelle 23) sind die Trennschärfewerte aufsteigend nochmals (Vergleiche Kapitel 10.1.1.3) dargestellt. Es wird auch hier ersichtlich, dass die in a) und b) genannten Items so niedrige Trennschärfen innerhalb des Konstruktes aufweisen, dass sie für die Modellprüfung irrelevant sein sollten. Item G3.5 sowie G3.4 sind knapp unter der 0.3 Grenze, werden aber vorerst aus inhaltlicher Sicht beibehalten. Item 4.10 (IS=0.88/TS=0.422) ist als Einzelitem ohne besonderen Zusammenhang zu sehen. Für die Modellprüfung sollten die Werte sowohl einmal mit, als auch ohne dieses Item berechnet werden.

Tabelle 23
Trennschärfe aufsteigend

Item-Skala-Statistiken		Trennschärfe
Itemnr.	Item	
G3.10	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	,025
G5.10	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	,040
G2.10	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	,049
G1.11	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	,080
G4.12	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	,102
G4.7	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	,186
G3.6	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	,190
G1.7	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	,215
G1.9	G1.9 umkodiert.	,221
G2.6	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	,250
G4.9	G4.9 umkodiert.	,256
G3.5	Ich bin im Stande Elternabende, Entwicklungsgespräche und Kooperationen zu organisieren sowie durchzuführen.	,284
G2.8	G2.8 umkodiert.	,292
G3.4	Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	,298
G3.8	G3.8 umkodiert.	,310
G1.4	Die Eingewöhnungsprozesse sowie meine Bindungs- und Beziehungsarbeit mit den Kindern beruhen auf theoretischen Modellen.	,328

G2.9	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	,332
G3.9	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	,332
G3.3	Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist ein Teil unserer täglichen Arbeit.	,351
G1.10	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	,351
G5.8	G5.8 umkodiert.	,357
G5.6	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	,366
G5.9	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	,369
G4.11	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	,377
G1.8	Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	,383
G5.2	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	,387
G2.5	Ich bin im Stande Sprachentwicklungsstände zu erkennen/ diagnostizieren.	,388
G3.7	Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	,395
G4.2	Beobachtung und Dokumentation sind regelmäßiger Teil meiner Arbeit.	,396
G5.4	Ich fühle mich sicher im Umgang mit Themen wie Migration, Gender und Benachteiligung.	,403
G5.3	Die Themen der Vielfältigkeit sind ein Teil meiner täglichen Arbeit.	,405
G4.3	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	,417
G3.2	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	,417
G1.1	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Entwicklungspsychologie von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.	,418
G1.5	Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	,421
G4.10	Beobachtung und Dokumentation dient als Grundlage meiner pädagogischen Arbeit.	,422
G3.1	Ich habe Wissen über Theorien/ Modelle der Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaften.	,423
G2.1	Ich habe Wissen über die theoretischen Grundlagen der Sprachentwicklung und Sprachförderung.	,424
G4.4	Ich fühle mich sicher im Umgang mit Beobachtungs- und Dokumentationstechniken.	,425
G5.5	Ich bin im Stande inklusiv zu arbeiten.	,426
G1.6	Ich bin im Stande mit Kindern zwischen 0 und 3 Jahren professionell zu arbeiten.	,430
G5.1	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Vielfältigkeit.	,434
G5.7	Inklusion, Kultur, Migration, Behinderung und Gender sind wichtige Themen für meine Arbeit in der Kita.	,434
G4.8	Beobachtung und Dokumentation ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	,436
G2.3	Ich als Erzieherin setze bestimmte Modelle zur Sprachentwicklung- und Förderung in meinem Kitaalltag um.	,438
G2.2	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	,448
G1.2	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Sozialisationstheorien von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.	,452
G1.3	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	,460
G4.1	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen des Beobachtens/ Dokumentierens.	,467
G2.4	Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	,470
G4.5	Ich bin im Stande Beobachtungen und Dokumentationen im Kitaalltag durchzuführen.	,483
G4.6	Ich bin im Stande Beobachtungen und Dokumentationen für meine pädagogische Arbeit auszuwerten/zu analysieren.	,486
G2.7	Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	,509

Die neu zu prüfenden Skalen sind:

Umgang mit beruflichen Erwartungen

- Skala E1.A: „Rechtfertigung fachlichen Handelns und Sicherheit in der Umsetzung gegenüber bestimmter Akteure des Arbeitsalltages“
= E1.3, E1.4, E1.5, E1.12, E1.13, E1.15
- Skala E1.B: „Wichtigkeit der an die Fachkräfte gerichteten Erwartungen der Akteure“ = E1.1, E1.8, E1.9, E1.10, E1.11

Berufsrolle/Rollenzuschreibung

- E2 Rollenzuschreibung: E2.1; E2.3: E2.4; E2.5; E2.6; E2.7; E2.8; E2.10

Weiterbildungsmotivation

- Skala „Weiterbildungsbereitschaft“ (G1.7, G2.6, G3.6; G4.7, G5.6)

Gesamtskala berufliche Kompetenz (alle Anforderungsbereiche)

- G1 Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren (ohne G1.7; G1.9; G1.11)
- G2 Sprachentwicklung und -förderung (ohne G2.6; G2.8; G2.10)
- G3 Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft (ohne G3.6; G3.8; G3.10)
- G4 Beobachtung, Dokumentation, Fallarbeit (ohne G4.7; G4.9; G4.12)
- G5 Vielfalt/Diversität (ohne G5.6; G5.8; G5.10)

In der Reliabilitätsanalyse mit Neuberechneten Cronbachs Alpha steigen die Werte und eine deutlich bessere Reliabilität durch die Löschung wurde erzeugt (siehe Tabelle 24).

Tabelle 24

Reliabilitäten vor und nach Item-Extraktion

	E1/ E1.A	E1.B	E2	G ges	G1	G2	G3	G4	G5	WB
Alpha vorher	0,819		0,811	0,884	0,772	0,688	0,599	0,742	0,754	
Alpha nach EFA & Item delete	0,851	0,811	0,801	0,914	0,84	0,828	0,771	0,856	0,843	0,778

Die Berechnung des Cronbachs Alpha wurde in der SPSS Ausgabe durch die Berechnung des standardisierten Alpha ergänzt. Es wird in Tabelle 25 deutlich, dass sich die Werte nicht wesentlich unterscheiden, in einigen Fällen sogar einen minimalen Werteanstieg verzeichnen.

Tabelle 25

Neu berechnete Reliabilität

Skala	Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standartisierte Items	Anzahl der Items
E1.A	0,851	0,851	6
E1.B	0,811	0,806	6
E2	0,819	0,824	9
G1	0,84	0,844	8
G2	0,828	0,831	7
G3	0,787	0,787	7
G4	0,856	0,862	9
G5	0,843	0,847	7
Weiterbildung	0,778	0,78	5

Es zeigte sich ebenfalls, dass das Item G4.10 keinen besonderen Einfluss auf die Skalenreliabilität hat. Das Item kann daher in der Skala bestehen bleiben (Alpha bei Anforderungsbereich G4 ohne G4.10 $\alpha = .845$).

Gütekriterien (erster Generation). Auch wenn die Gütekriterien der Klassischen Test-Theorie nur bedingt geeignet sind um Reliabilitäten zu beurteilen, da bspw. das Schätzen von Messfehlern nicht explizit möglich ist oder eben Cronbachs Alpha von einer gleichen Reliabilität aller Indikatoren eines Faktors ausgeht (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 141 nach Bagozzi und Phillips, 1982, Fornell, 1982; Homburg und Giering, 1996) ist es für die Modellierung eines Modelles dennoch nicht ganz unerheblich die Gütekriterien der ersten Generation anzuwenden, da in erster Linie genau die („ungeeigneten“) Items ausfindig gemacht werden können, die eine gute Modelkonstruktion behindern. In diesem Fall bedeutet das für das Strukturgleichungsmodell, dass folgende Items (**fett** markiert) für weitere Berechnungen extrahiert wurden. Einen Überblick gibt dazu Tabelle 26.

Tabelle 26
Übersicht Skalenzusammensetzung vor und nach der EFA

Skala	Alt	Neu (nach EFA)
E1: Berufliche Erwartungen	E1: E1.1 + E1.3 + E1.4 + E1.5 + E1.6 + E1.7 + E1.8 + E1.9 + E1.10 + E1.11 + E1.12 + E1.13 + E1.15	E1.A: E1.3 + E1.4 + E1.5 + E1.12 + E1.13 + E1.15 E1.B: E1.1 + E1.8 + E1.9 + E1.10 + E1.11
E2: Rollenzuschreibung	E2.1; E2.3; E2.4; E2.5; E2.6; E2.7; E2.8; E2.9 ; E2.10; E2.11	E2.1; E2.3; E2.4; E2.5; E2.6; E2.7; E2.8; E2.10
G1	G1.1 + G1.2 + G1.3 + G1.4 + G1.5 + G1.6 + G1.7 + G1.8 + G1.9neu + G1.10 + G1.11	G1.1 + G1.2 + G1.3 + G1.4 + G1.5 + G1.6 + G1.8 + G1.10
G2	G2.1 + G2.2 + G2.3 + G2.4 + G2.5 + G2.6 + G2.7 + G2.8neu + G2.9 + G2.10	G2.1 + G2.2 + G2.3 + G2.4 + G2.5 + G2.7 + G2.9
G3	G3.1 + G3.2 + G3.3 + G3.4 + G3.5 + G3.6 + G3.7 + G3.8neu + G3.9 + G3.10	G3.1 + G3.2 + G3.3 + G3.4 + G3.5 + G3.7 + G3.9
G4	G4.1 + G4.2 + G4.3 + G4.4 + G4.5 + G4.6 + G4.7 + G4.8 + G4.9neu + G4.10 + G4.11 + G4.12	G4.1 + G4.2 + G4.3 + G4.4 + G4.5 + G4.6 + G4.8 + G4.10 + G4.11
G5	G5.1 + G5.2 + G5.3 + G5.4 + G5.5 + G5.6 + G5.7 + G5.8neu + G5.9 + G5.10	G5.1 + G5.2 + G5.3 + G5.4 + G5.5 + G5.7 + G5.9
Wissen	G1.4 + G1.5 + G1.6 + G2.3 + G2.4 + G2.5 + G3.3 + G3.4 + G3.5 + G4.2 + G4.4 + G4.5 + G4.6 + G5.3 + G5.4 + G5.5	G1.4 + G1.5 + G1.6 + G2.3 + G2.4 + G2.5 + G3.3 + G3.4 + G3.5 + G4.2 + G4.4 + G4.5 + G4.6 + G5.3 + G5.4 + G5.5
Können	G1.4 + G1.5 + G1.6 + G2.3 + G2.4 + G2.5 + G3.3 + G3.4 + G3.5 + G4.2 + G4.4 + G4.5 + G4.6 + G5.3 + G5.4 + G5.5	G1.4 + G1.5 + G1.6 + G2.3 + G2.4 + G2.5 + G3.3 + G3.4 + G3.5 + G4.2 + G4.4 + G4.5 + G4.6 + G5.3 + G5.4 + G5.5 + G5.7 + G5.9
Haltung	G1.7 + G1.8 + G1.9neu + G1.10 + G1.11 + G2.6 + G2.7 + G2.8neu + G2.9 + G2.10 + G3.6 + G3.7 + G3.8neu + G3.9 + G3.10 + G4.7 + G4.8 + G4.9neu + G4.10 + G4.11 + G4.12 + G5.6 + G5.7 + G5.8neu + G5.9 + G5.10	G1.8 + G1.10 + G2.7 + G2.9 + G3.7 + G3.9 + G4.8 + G4.10 + G4.11 + G5.7 + G5.9
Weiterbildung	-	G1.7, G2.6, G3.6; G4.7, G5.6
Aktuelle Erkenntnisse	-	G1.3; G2.2; G3.2; G4.3; G5.2

10.2.2 Konfirmatorische Faktorenanalyse des Messmodelles zur Erfassung beruflicher Kompetenzen spezifisch-inhaltlicher Anforderungen

Strukturgleichungsmodelle sind das Standardinstrument zur empirischen Prüfung von Hypothesen und hypothetischen Konstrukten. Im Vordergrund steht dabei die Güteprüfung sowie die Analyse der Konzeptionierung (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. VII). In der hier verfassten Arbeit werden das zu prüfende Messmodell (Kompetenzkonstrukt) und die Hypothesen zu den Zusammenhängen zwischen anderen latenten Faktoren (z. B. Selbstwirksamkeit) und exogenen manifesten Variablen (z. B. Alter) geprüft. Nachdem das Messmodell entwickelt, operationalisiert, praktisch getestet und in der Itemanalyse sowohl die Einzelitems als auch die Dimensionen des Konstruktes kontrolliert wurden, wird dies nun unter Zuhilfenahme der Berechnungen einer konfirmatorischen Faktorenanalyse geschätzt. Die konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) ist in der Lage auch

fehlerbereinigte (wahre) Zusammenhänge zwischen bestimmten Items zu schätzen. Die CFA wird einerseits für das Messmodell zur Erfassung beruflicher Kompetenzen spezifisch-inhaltlicher Anforderungen und andererseits die Konstrukte zur Erfassung beruflicher Kompetenzen allgemeiner Anforderungen durchgeführt. An dieser Stelle der Arbeit stellt sich also die Frage nach der Validität: Kann das Modell zuverlässige Messungen erheben bzw. ist das Modell überhaupt in der Lage beruflichen Kompetenzen zu messen?

In Strukturgleichungsmodellen werden verschiedene statistische Verfahren zur Analyse von Zusammenhängen sowie zur Überprüfung von theoriegeleiteten Konstrukten bzw. Modellen abgebildet. Die wichtigsten davon sind die konfirmatorische Faktorenanalyse sowie Pfad- und Regressionsanalysen. Durch die Verbindung der verschiedenen multivariaten Verfahren können Theoriemodelle auf ihre Datenpassung getestet und geschätzt werden. Dabei muss die Datenkompatibilität unter Zuhilfenahme der Anpassungsmaße erhoben werden. Entscheidend sind dabei die Maße der *globalen Anpassung*. Diese unterteilen sich nochmals in globale Anpassungsmaße, inkrementelle Anpassungsmaße und Maße der Sparsamkeit. Diese Maße stellen die Güte dar, hinsichtlich der vorhergesagten empirischen Beziehungen bezogen auf das Messmodell (vgl. Wirtz, 2016; Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 221).

In der Literatur finden sich unterschiedliche Empfehlungen hinsichtlich der Gütekriterien und ihrer Verwendung. Die Gütekriterien unterscheiden sich in diversen Kritikpunkten. Dazu gehören vor allem die Verletzung von Verteilungsannahmen oder die Stichprobengröße. Es ist daher zu empfehlen, die unterschiedlichen Gütekriterien zu mischen und das Modell an allen diesen ausgewählten Kriterien zu messen (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 221).

Dabei sollte nach Weiber und Mühlhaus (2014, S. 222), Rose (2008, S. 10ff.) sowie Hu und Bentler (1998, S. 424 & 1999) ein adäquates Modell dadurch ausgezeichnet sein, dass es

- Die absolut fit-indizes und (GFI, RMSEA, SRMR)möglichst wenig zu schätzende Parameter (Sparsamkeitsmaße, z. B. AGFI) beinhaltet sowie
- inkrementelle fit-indizes (Modell ist im Vergleich zum Basismodell wesentlich besser aufgestellt) beachtet (TLI & CFI).

Zusammengefasst sind die wichtigsten Anpassungsmaße der *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR), der Anpassungsgüteindex *Goodness of Fit Index* (GFI) sowie die inkrementellen Anpassungsmaße: *Tucker-Lewis Index* (TLI) und *Comparative Fit Index* (CFI) sowie der *Adjusted Goodness of Fit Index* (AGFI)³³. Die Annahme- bzw. Schwellenbereiche sind in Tabelle 27 nachfolgend (nach o. g. Literatur) definiert.

Tabelle 27

Schwellenwerte nach Hu & Bentler (1998) und Weiber & Mühlhaus (2014, S. 222)

Inkrementelle fit-indizes		Absolut fit-indizes			
		Overall Modellfit			Sparsamkeit
CFI	TLI	RMSEA	SRMR	GFI	AGFI
größer 1,0 = Overfitting (mehr Parameter spezifiziert als nötig)	größer 1,0 = Overfitting (mehr Parameter spezifiziert als nötig)	kleiner gleich 0,05 = gut	0 = perfekte Modellpassung	1,0 = perfekte Modellpassung	1,0 = perfekte Modellpassung
1,0 = perfekte Modellpassung	1,0 = perfekte Modellpassung	0,08 - 0,05 = adäquat/mäßig	kleiner 0,05 gute Modellpassung	0,95-0,999 = gut	Größer 0,9
0,95-0,999 = gut	0,95-0,999 = gut	größer 0,08 schlechte Modellpassung	0,05 - 0,10 adäquat/mäßig	0,90-0,95 adäquat	
0,90-0,95 adäquat	0,90-0,95 adäquat			unter 0,9 = schlechte Modellpassung	
unter 0,9 = schlechte Modellpassung	unter 0,9 = schlechte Modellpassung				

³³ Hu & Bentler (1998) S. 424ff.; Rose, 2008, S. 16ff.

Bei manifesten Variablen mit kategorialen Skalenniveau oder bei sehr schiefen oder gewölbten Verteilungen, wenn die Annahme einer Multinormalverteilung meistens nicht haltbar ist, wird auf die WLS-Diskrepanzfunktion zurückgegriffen, da aus einer Verletzung der Verteilungsannahme verzerrte Parameterschätzungen und Standardfehler resultieren können. Die WLS-Methode stellt dabei einen alternativen Umgang mit derartigen Daten dar (Stein & Nehr Korn-Ludwig, 2007, S. 37). Da die Daten der Erhebung die Voraussetzung für metrische Schätzverfahren nicht erfüllen (da keine Multinormalverteilung), wird zur Bestimmung der Modellparameter (als Alternative zur gebräuchlichen Maximum-Likelihood-Schätzung) die multivariate Weighted-least-squares als verteilungsfreie, iteratives Schätzverfahren angewandt.

Alle Berechnungen wurden mit dem Programm „R“ und „R-Studio“ durchgeführt. Die ausführlichen Outputs zu Berechnungswegen (Befehlsskripte) und Gütemaße sowie Faktorladungen sind im Anhang unter Nr. A-11 zu finden.

10.2.2.1 Berechnung der Gütemaße

CFA für folgendes Messmodell und Ein-Faktormodelle

1. Messmodell zur Erfassung beruflicher Kompetenzen spezifisch-inhaltlicher Anforderungen

Modellberechnung über die Anforderungsbereiche

Faktor G1 „Arbeiten mit Kindern U3“
 Faktor G2 „Sprache und Sprachentwicklung“
 Faktor G3 „Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft“
 Faktor G4 „Beobachtung, Dokumentation und Fallverstehen“
 Faktor G5 „Vielfalt/Diversität“

Modellberechnung über Dimensionen in den Anforderungsbereichen

Faktor: „Wissen“ über die Anforderungsbereiche (G1_W; G2_W...)
 Faktor: „Können“ über die Anforderungsbereiche (G1_K; G2_K...)
 Faktor: „Haltung“ über die Anforderungsbereiche (G1_H; G2_H...)

2. Ein-Faktormodelle

Skala 1.a (aus „Umgang mit beruflichen Erwartungen“) Rechtfertigung fachlichen Handelns und Sicherheit in der Umsetzung gegenüber bestimmter Akteure des Arbeitsalltages

E1.2, E1.3, E1.4, E1.12, E1.13, E1.15

Skala 2.b (aus „Umgang mit beruflichen Erwartungen“) Bewertung der Wichtigkeit in Bezug auf die an Fachkräfte gerichteten Erwartungen der Akteure

E1.1, E1.6, E1.8, E1.9, E1.10, E1.11

Skala: „Rollenzuschreibung“ (aus EFA heraus ohne Item: E2.2, E2.9, E2.11)

E2.1; E2.3; E2.4; E2.5; E2.6; E2.7; E2.8; E2.10; E2.12

Skala: „Weiterbildungsbereitschaft“ (aus EFA heraus)

G1.7; G2.6; G3.6; G4.7; G5.6

Skala: „Aktuelle Erkenntnisse“ (aus EFA heraus)

G1.3; G2.2; G3.2; G4.3; G5.2

Im vorangegangenen Kapitel wurde deutlich, dass die Dimension Haltung (zunächst bestehend aus fünf Items je Anforderungsbereich) nach der Prüfung nur noch zwei Items umfasst: G1.8; G1.10; G2.7, G2.9; G3.7; G3.9; G4.8; G4.10; G4.11 sowie G5.7 und G5.9. In den Berechnungen der konfirmatorischen Faktorenanalyse zum Messmodell werden die Vergleichswerte aufzeigen, ob die Dimension (Haltung) aus dem Messmodell mit zwei Variablen aufrechterhalten werden kann oder entfernt werden muss. Des Weiteren findet eine Prüfung statt – ob die erhobene Stichprobe in ihrer „Erfahrungsgruppe“ unterschiedliche Gütemaße vorweist. Da nicht nur Berufsanfängerinnen und langjährige Praktikerinnen an der Befragung teilgenommen haben, sondern auch Berufseinsteigerinnen, die eben erst die Ausbildung absolviert haben und damit

hinsichtlich eines Messmodelles möglicherweise andere Einschätzskalen benötigen. Es ist an dieser Stelle erstrebenswert zu schauen, ob das Messmodell hinsichtlich der Validität von einer Stichprobe abhängig ist.

In der aktuellen Literatur zur Teststatistik und Testkonstruktion wird empfohlen, ein Modell zweiseitig auf Gültigkeit zu prüfen (Bi-Factor-Model). Reise, Morizot und Hays (2007) argumentieren mit den Worten: „We propose the application of a bifactor model for exploring the dimensional structure of an item response matrix, and for handling multidimensionality. We argue that a bifactor analysis can complement traditional dimensionality investigations by: (a) providing an evaluation of the distortion that may occur when unidimensional models are fit to multidimensional data, (b) allowing researchers to examine the utility of forming subscales, and, (c) providing an alternative to non-hierarchical multidimensional models for scaling individual differences.“ (Reise, Morizot & Hays, 2007, 3107ff.). Sie argumentieren, dass die zweiseitige Faktorenprüfung die traditionellen Untersuchungen für Dimensionalität dadurch ergänzt, dass a) eine Beurteilung der Verzerrung dargestellt wird, die auftreten kann, wenn eindimensionale Modelle auf multidimensionale Daten angewandt werden, dass b) die Forscher die Nützlichkeit der Bildung von Subskalen prüfen können und es c) eine Alternative zu nicht-hierarchischen multidimensionalen Modellen zur Skalierung von individuellen Unterschieden darstellt. Daher wird das Messmodell zur Erhebung beruflicher Kompetenzen ebenfalls einer zweiseitigen Prüfung als sogenanntes „Bi-Factor-Model“ unterzogen. Das heißt einerseits über die Faktoren der Anforderungsbereiche und andererseits über die Dimensionen in den Anforderungsbereichen.

- Gesamtmessmodell über die Anforderungsbereiche (Zusammensetzung):
 - o Faktor_G1 (G1.1 + G1.2 + G1.3 + G1.4 + G1.5 + G1.6)
 - o Faktor_G2 (G2.1 + G2.2 + G2.3 + G2.4 + G2.5)
 - o Faktor_G3 (G3.1 + G3.2 + G3.3 + G3.4 + G3.5)
 - o Faktor_G4 (G4.1 + G4.2 + G4.3 + G4.4 + G4.5 + G4.6)
 - o Faktor_G5 (G5.1 + G5.2 + G5.3 + G5.4 + G5.5)

Folgend wird die Berechnung über die Dimensionen für das Messmodell dargestellt (Tabelle 28):

Tabelle 28

Zugehörigkeit der Items zu Dimensionen und Anforderungsbereichen

FaktorG1_Wissen	FaktorG1_Können	FaktorG1_Haltung
G1.1 + G1.2 + G1.3	G1.4 + G1.5 + G1.6	G1.7 + G1.8 + G1.9 + G1.10 + G1.11
FaktorG2_Wissen	FaktorG2_Können	FaktorG2_Haltung
G2.1 + G2.2	G2.3 + G2.4 + G2.5	G2.6 + G2.7 + G2.8 + G2.9 + G2.10
FaktorG3_Wissen	FaktorG3_Können	FaktorG3_Haltung
G3.1 + G3.2	G3.3 + G3.4 + G3.5	G3.6 + G3.7 + G3.8 + G3.9 + G3.10
FaktorG4_Wissen	FaktorG4_Können	FaktorG4_Haltung
G4.1 + G4.3	G4.2 + G4.4 + G4.5 + G4.6	G4.7 + G4.8 + G4.9 + G4.10 + G4.11 + G4.12
FaktorG5_Wissen	FaktorG5_Können	FaktorG5_Haltung
G5.1 + G5.2	G5.3 + G5.4 + G5.5	G5.6 + G5.7 + G5.8 + G5.9 + G5.10

- Modell über Dimensionen
 - o Faktor_Wissen
 - o Faktor_Können
 - o Faktor_Haltung

Die Tabelle zur Darstellung des Messmodells umfasst also nun zusammenfassend:

- Gütemaße: CFI, TLI, RMSEA, SRMR, GFI, AGFI (sowie Cronbachs Alpha)
- Berechnungen zu
 - Gesamtmessmodell Anforderungsbereiche
 - Gesamtmessmodell ohne die extrahierten Haltungsisems (Weiterbildung, Stellenwert, Thema wird überbewertet)
 - Gesamtmessmodell ohne Dimension „Haltung“
 - Modell ohne Berufsfachschülerinnen
 - Modell nur über die „grogen“ Dimensionen (Wissen, Können, Haltung)

Es werden nun die einzelnen berechneten Gütemaße tabellarisch aufgeführt (Tabelle 29) und anschließend die „kritischen“³⁴ Faktorladungen einzelner Items der jeweiligen CFA aufgezeigt. In der Tabelle 29 ist im Bereich A (linke Spalte) zu erkennen, dass die Berechnungen zum Gesamtmodell (ohne die in der Itemanalyse identifizierten, zu extrahierenden Items)

Tabelle 29

CFA Berechnung Darstellung der Gütemaße

CFA Anforderungsbereiche Gesamtmodell		CFI	TLI	RMSEA	SRMR	GFI	AGFi	Cronbachs α
A1	Gesamtmodell über Anforderungsbereiche	0.915	0.911	0.144	0.102	0.930	0.916	0.884
A2	Gesamt ohne Haltungsisems (Weiterbildung, Stellenwert, Thema wird überbewertet)	0.969	0.966	0.109	0.075	0.973	0.963	0.914
A3	Gesamt ohne Dimension Haltung	0.991	0.990	0.071	0.051	0.991	0.987	0.901
CFA über Dimensionen in Anforderungsbereiche		CFI	TLI	RMSEA	SRMR	GFI	AGFi	Cronbachs α
B1	Gesamtmodell über Dimension in Anforderungsbereiche	0.950	0.943	0.116	0.085	0.957	0.944	0.884
B2	Dimension Haltung ohne Items (Weiterbildung, Stellenwert, Thema wird überbewertet)	0.988	0.985	0.073	0.057	0.988	0.982	0.914
B3	Dimensionen ohne Haltung	0.998	0.997	0.037	0.034	0.997	0.995	0.901

hinsichtlich aller Werte sehr schlecht ausfallen (rot markiert). Lediglich der GFi und der AGFi erfüllen den Mindestwert. Ein Messmodell mit geänderter Itemanzahl in der Dimension „Haltung“ ist nicht haltbar. Ziel des Modelles ist es jedoch, alle aufgeführten Schwellenwerte der Gütemaße (Tabelle 27) im adäquaten Bereich zu erfüllen. Im zweiten Schritt wurde das Messmodell ohne die in der Itemanalyse analysierten Items berechnet. Deutlich wird hier, dass bis auf den RMSEA alle Maße den Mindestanforderungen entsprechen. CFI, TLI, GFI und AGFi = „gut“, SRMR = „adäquat bis mäßig“. In der Vorannahme, dass die Dimension „Haltung“ durch die erhobenen Items *nicht messbar* ist, erfolgte im Anschluss die Berechnung des Messmodells ohne die Dimension Haltung. Dabei ist auch der RMSEA nun im „adäquaten“ und der SRMR im „guten“ Bereich – alle übrigen Werte verbessern sich bei der aktuellen Berechnung noch einmal deutlich. Das nun modifizierte Modell beschreibt demnach berufliche Kompetenz ohne die Dimension Haltung über die jeweiligen Anforderungsbereiche/Subskalen:

$$\text{Faktor_G1} = \text{G1.1} + \text{G1.2} + \text{G1.3} + \text{G1.4} + \text{G1.5} + \text{G1.6}$$

$$\text{Faktor_G2} = \text{G2.1} + \text{G2.2} + \text{G2.3} + \text{G2.4} + \text{G2.5}$$

$$\text{Faktor_G3} = \text{G3.1} + \text{G3.2} + \text{G3.3} + \text{G3.4} + \text{G3.5}$$

$$\text{Faktor_G4} = \text{G4.1} + \text{G4.2} + \text{G4.3} + \text{G4.4} + \text{G4.5} + \text{G4.6}$$

$$\text{Faktor_G5} = \text{G5.1} + \text{G5.2} + \text{G5.3} + \text{G5.4} + \text{G5.5}$$

Im Bereich A1.1 und A1.2 ist das Messmodell mit geänderter Stichprobe (Berechnungen des Messmodells ohne Berufseinsteigerinnen) beschrieben. Es zeichnet sich dabei das gleiche Bild ab, wie in der Berechnung des Messmodells zur Gesamtstichprobe beschrieben. Nachfolgend ist der

³⁴ Items mit geringen Faktorladungen (unter 0,6) sind aus dem Konstrukt zu entfernen, bzw. mit Gewichtungen zu versehen, damit sie für das Konstrukt relevant bleiben. Die Autorin verweist an dieser Stelle darauf, dass Gewichte auch immer Verfälschungen mit sich bringen können und entscheidet, dass Items die die kritische Grenze von 0.6 nicht erreichen zu extrahieren sind.

direkte Vergleich in der Tabelle 30 dargestellt. Ebenso wie bei der Berechnung der Gesamtstichprobe verbessern sich die Werte enorm, wenn bei der Berechnung des Messmodells

Tabelle 30
Vergleich CFA Gütemaße Stichprobe mit und ohne Berufseinsteigerinnen

			CFI	TLI	SRMR	RMSEA	Gfi	AGFi
A1	Modellgüte gesamte Stichprobe	Gesamtmodell	0.915	0.911	0.102	0.144	0.930	0.916
A1.1	Modellgüte ohne die Berufseinsteigerinnen	Gesamtmodell	0.909	0.904	0.103	0.124	0.924	0.909
A3	Modellgüte ohne Haltung gesamte Stichprobe	Gesamtmodell ohne Haltung	0.991	0.990	0.051	0.071	0.991	0.987
A3.1	Modellgüte ohne Haltung ohne die Berufseinsteigerinnen	Gesamtmodell ohne Haltung	0.991	0.989	0.060	0.063	0.989	0.983

die Dimension „Haltung“ nicht mit inbegriffen ist, ganz gleich ob die Stichprobe alle erhobenen Teilnehmerinnen umfasst oder ob die Berechnung mit geänderter Stichprobe (ohne Berufsfachschülerinnen) durchgeführt wird. Es ist nach Sichtung der Daten davon auszugehen, dass das Messmodell also hinsichtlich der Stichprobe keinen Unterschied aufweist. Es ist demnach sowohl für Absolventinnen der Berufsfachschule als auch für Praktikerinnen uneingeschränkt zur Erhebung von beruflichen Kompetenzen verwendbar.

Die am Anfang dieses Kapitels beschriebene zweiseitige Faktoren Prüfung (Bi-Factor-Model) für das Messmodell wurde mit den Daten aus dem Bereich B1-B3 berechnet. Das Modell lässt sich also – unter Einschränkung der Extrahierung der Dimension Haltung – also auch über die Berechnung der Dimensionen in den Anforderungsbereichen als valide darstellen. Die Subskalen zu den Dimensionen, können also auch für die jeweiligen Anforderungsbereiche gebildet und analysiert werden. Beispiel: Subskalen Wissen und Können im Anforderungsbereich G1 „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“

Faktor Wissen: G1.1 + G1.2 + G1.3

Faktor Können: G1.4 + G1.5 + G1.6

Explorativ wurden im letzten Schritt noch einmal die zusammengefassten Dimensionen als Messmodell getestet, das heißt, das alle Items zur Dimension Wissen, alle Items zur Dimension Können und alle Items zur Dimension Haltung als Faktor im Modell berechnet wurden. Im Bereich C1-C3 der Tabelle 31 ist zu sehen, dass bis auf einen grenzwertigen Wert des GFI, alle weiteren Wertgrenzen nicht erreicht werden konnten. Eine pauschale Aussage zum „Wissen“ oder „Können“ des gesamten Messmodells ist damit nicht möglich

Tabelle 31
Übersicht Gütemaße (CFA Messmodell über Dimension Haltung)

		CFI	TLI	RMSEA	SRMR	GFI	AGFi	Cronbachs α
C1	Gesamt Berechnung über Dimension	0.876	0.870	0.175	0.125	0.900	0.879	0.884
C2	Dimension Haltung ohne Items (Weiterbildung, Stellenwert, Thema wird überbewertet)	0.898	0.892	0.197	0.137	0.918	0.893	0.914
C3	Dimension Anforderungsbereiche ohne komplett Haltung	0.895	0.886	0.234	0.153	0.917	0.883	0.901

10.2.2.2 Analyse der Einzelitems (Ladung auf den Faktor)

In der Tabelle 32 werden die Items aufgeführt, welche in den standardisierten Ladungen zum jeweiligen Faktor eine eher schlechte Ladung (< 0.6) aufweisen. Deutlich wird in der Berechnung des theoretisch-hergeleiteten Messmodells (A1), dass jene in der Itemanalyse schon „vorgemerkt“

Tabelle 32

Einzelitems mit geringer Ladung auf den Faktor

Berechnung Faktor	Itemkürzel	Faktor	Ladung auf Faktor
A1 Gesamtmodell	G1.11	G1	0.35
A1 Gesamtmodell	G2.6	G2	0.469
A1 Gesamtmodell	G2.10	G2	0.324
A1 Gesamtmodell	G3.6	G3	0.45
A1 Gesamtmodell	G3.10	G3	0.283
A1 Gesamtmodell	G4.7	G4	0.432
A1 Gesamtmodell	G4.12	G4	0.309
A1 Gesamtmodell	G5.10	G5	0.376
A2 Berechnung Faktor	Itemkürzel	Faktor	Ladung auf Faktor
A2 Gesamtmodell ohne Haltungsitens	G1.4	Faktor Können	0.526
A2 Gesamtmodell ohne Haltungsitens	G1.6	Faktor Können	0.593
A2 Gesamtmodell ohne Haltungsitens	G2.5	Faktor Können	0.560
A2 Gesamtmodell ohne Haltungsitens	G1.8	Faktor Haltung	0.525
Berechnung Faktor	Itemkürzel	Faktor	Ladung auf Faktor
A3 Gesamtmodell ohne Dim. Haltung	G1.4	Faktor Können	0.520
A3 Gesamtmodell ohne Dim. Haltung	G1.6	Faktor Können	0.593
A3 Gesamtmodell ohne Dim. Haltung	G2.5	Faktor Können	0.561
A3 Gesamtmodell ohne Dim. Haltung	G3.3	Faktor Können	0.559
Berechnung Faktor	Itemkürzel	Faktor	Ladung auf Faktor
B1 Modell über Dim. In Anforderungsbereiche	G1.7	G1_Haltung	0.565
B1 Modell über Dim. In Anforderungsbereiche	G1.11		0.389
B1 Modell über Dim. In Anforderungsbereiche	G2.6	G2_Haltung	0.504
B1 Modell über Dim. In Anforderungsbereiche	G2.10		0.351
B1 Modell über Dim. In Anforderungsbereiche	G3.6	G3_Haltung	0.472
B1 Modell über Dim. In Anforderungsbereiche	G3.10		0.306
B1 Modell über Dim. In Anforderungsbereiche	G4.7	G4_Haltung	0.464
B1 Modell über Dim. In Anforderungsbereiche	G4.12		0.332
B1 Modell über Dim. In Anforderungsbereiche	G5.10	G5_Haltung	0.403
Berechnung Faktor	Itemkürzel	Faktor	Ladung auf Faktor
B2 Modell über Dim. In Anforderungsbereiche ohne Haltungsitens	-	-	-
Berechnung Faktor	Itemkürzel	Faktor	Ladung auf Faktor
B3 Modell über Dim. In Anforderungsbereiche ohne Dimension Haltung	-	-	-

Items auch hier den Faktor maßgeblich beeinflussen. Nach Extraktion der Items aus der Itemanalyse (A2) bzw. aller Items der Dimension Haltung (A3) sind nur noch wenig „schlecht“ ladende Items auszumachen. Da diese theoretisch-inhaltlich wichtig sind und die Modellgüte trotz dessen gegeben ist, verbleiben G1.4, G1.6, G2.5 und G3.3 im Messmodell. In den Berechnungen zu den Dimensionen in den einzelnen Anforderungsbereichen (B1) sind nach extrahieren der Items zur Dimension Haltung keine weiteren Auffälligkeiten zu erkennen.

Modifiziertes Messmodell

Nach den Berechnungen und der Extraktion der Items zur Dimension Haltung ergibt sich nun folgendes modifiziertes Messmodell (Abbildung 26). Die Dimension Haltung wird aus dem Konstrukt komplett entfernt. Alle übrigen Dimensionen und Anforderungsbereiche bleiben bestehen. Und können folgende Subskalen bilden:

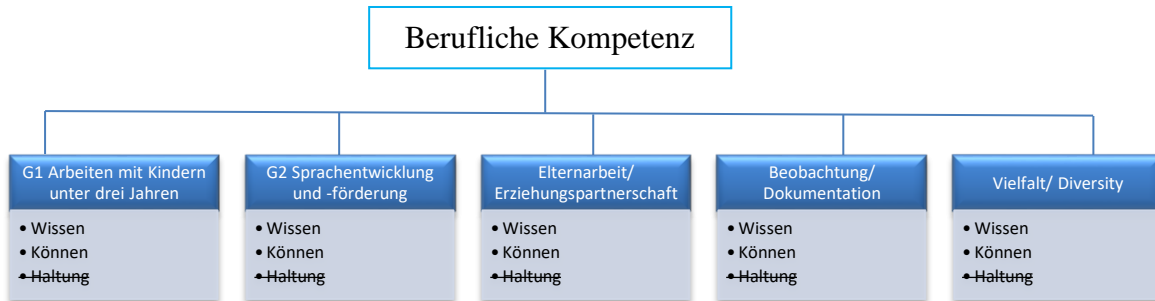


Abbildung 26. Messmodell nach Berechnung (ohne Dimension Haltung).

Faktor_G1 Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren besteht aus den Items:

G1.1 + G1.2 + G1.3 + G1.4 + G1.5 + G1.6

Faktor_G2 Sprachentwicklung und -förderung besteht aus den Items:

G2.1 + G2.2 + G2.3 + G2.4 + G2.5

Faktor_G3 Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft besteht aus den Items:

G3.1 + G3.2 + G3.3 + G3.4 + G3.5

Faktor_G4 Beobachtung, Dokumentation und Fallverstehen besteht aus den Items:

G4.1 + G4.2 + G4.3 + G4.4 + G4.5 + G4.6

Faktor_G5 Vielfalt/Diversität besteht aus den Items:

G5.1 + G5.2 + G5.3 + G5.4 + G5.5

G1: Faktor Wissen: G1.1 + G1.2 + G1.3

Faktor Können: G1.4 + G1.5 + G1.6

G2: Faktor Wissen: G2.1 + G2.2

Faktor Können: G2.3 + G2.4 + G2.5

G3: Faktor Wissen: G3.1 + G3.2

Faktor Können: G3.3 + G3.4 + G3.5

G4: Faktor Wissen: G4.1 + G4.3

Faktor Können: G4.2 + G4.4 + G4.5 + G4.6

G5: Faktor Wissen: G5.1 + G5.2

Faktor Können: G5.3 + G5.4 + G5.5

10.2.3 Prüfung latenter Faktoren (allgemeine berufliche Anforderungen)

Für die konfirmatorische Analyse des hierzu prüfenden Messmodelles ist es vorerst wichtig die nicht standardisierten latenten Faktoren wie Umgang mit beruflichen Erwartungen, Berufsrolle und Weiterbildung sowie Aktuelle Theorien als Einfaktormodelle zu prüfen um über die weitere Aufnahme oder Verwendung zu entscheiden. Da Selbstwirksamkeit, Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit bereits standardisierte Erhebungsinstrumente sind wird davon abgesehen diese zu überprüfen.

10.2.4 Analyse Ein-Faktormodelle

Für das Strukturgleichungsmodell werden nun die aus der Itemanalyse generierten Skalen auf ihre Gütemaße berechnet. In Tabelle 33 werden die Werte der nicht-standardisierten latenten Faktoren beschrieben. Dabei ist auffällig, dass die Skala E1.A: „Rechtfertigung fachlichen Handelns und

Tabelle 33

Übersicht Gütemaße Ein-Faktormodelle

		CFI	TLI	RMSEA	SRMR	GFI	AGFi	Cronbachs α
D	E1.A Umgang mit beruflichen Erwartungen	0.981	0.969	0.223	0.100	0.987	0.943	0.851
D	E1.B Umgang mit beruflichen Erwartungen	0.999	0.998	0.066	0.023	0.999	0.995	0.830
E	E2 Berufliche Rolle	0.987	0.982	0.103	0.056	0.992	0.977	0.801
F	Weiterbildung	0.998	0.996	0.053	0.026	0.999	0.991	0.778
G	Wissen um aktuelle Theorien	0.995	0.989	0.059	0.038	0.998	0.989	0.700

Sicherheit in der Umsetzung gegenüber bestimmter Akteure des Arbeitsalltages“ mit den Items E1.3, E1.4, E1.5, E1.12, E1.13, E1.15 in den absoluten Gütemaßen RMSEA (0.223) und SRMR (0.100) die gültigen Grenzwerte nicht erreicht. Die Skala kann damit nicht in das Strukturgleichungsmodell mitaufgenommen und ausgewertet werden.

Hingegen ist Skala E1.B: „Wichtigkeit der an die Fachkräfte gerichteten Erwartungen der Akteure“ mit den Items E1.1, E1.6, E1.8, E1.9, E1.10, E1.11 als Ein-Faktormodell im nahezu „perfekten“ Bereich der Gütemaße. Sowohl der CFI, TLI, GFI und AGFI als auch der RMSEA und SRMR sind in der Einstufung im sehr guten Bereich.

Bereich E beschreibt die Werte zur Skala E2 „Rollenzuschreibung“ mit den Items E2.1; E2.3; E2.4; E2.5; E2.6; E2.7; E2.8; E2.10. Bis auf einen ziemlich hohen Wert im RMSEA fallen die Gütemaße auch hier „adäquat bis gut“ aus. Da aber der RMSEA von E2 (0.103) nicht die nötige Grenze von 0.8 unterschreitet, kann die Skala weder mit in das Strukturgleichungsmodell noch als Ein-Faktormodell (Skala) ausgewertet werden.

Ganz anders zeigen sich die Werte der Skala „Weiterbildungsbereitschaft“ mit den Items G1.7, G2.6, G3.6; G4.7, G5.6. Ähnlich wie bei der Skala E1.B befinden sich die Werte der Gütemaße des Ein-Faktormodells im „sehr guten“ Bereich. Damit kann die Skala Weiterbildungsbereitschaft sowohl in das Strukturgleichungsmodell, als auch als zusätzliche Skala für die Beschreibung in der Ist-Standanalyse ausgewertet werden. Die Skala zum Wissen um „aktuelle Erkenntnisse“ kann ebenfalls für die Ist-Standanalyse als Summenscore ausgewertet werden. Die Werte (Bereich G) liegen eindeutig im akzeptablen teilweise sehr guten Bereich. In der Auswertung der einzelnen Item-Ladungen auf den jeweiligen Faktor (vgl. Tabelle 34) ist

Tabelle 34

Einzelitems mit geringen Ladungen auf Faktoren (der Ein-Faktormodelle)

	Berechnung Faktor	Itemkürzel	Faktor	Ladung auf Faktor
D	Ein-Faktormodell	-	E1.A	-
D	Ein-Faktormodell	-	E1.B	-
E	Ein-Faktormodell	-	E2	-
F	Ein-Faktormodell	-	Weiterbildung	-
G	Ein-Faktormodell	G1.1	AW	0.592

nur innerhalb der Skala „Aktuelles Wissen“ (AW) das Item G1.1 etwas auffällig, da es aber theoretisch-inhaltlich von Bedeutung ist, die Ladung nur knapp 0.6 unterschreitet und die Gütemaße trotzdem die Schwellenwerte einhalten, verbleibt das Item in den jeweiligen Skalen. Insgesamt ist festzuhalten, dass die Skalen E1.A, E2 sowie die Skala *Aktuelle Erkenntnisse* und die Skala zur Dimension Haltung nicht die entsprechende Güte aufweisen konnten und daher aus dem Messmodell extrahiert werden. Einen Überblick zu den aktuellen Skalen und deren Items gibt Tabelle 35.

Tabelle 35

Übersicht Skalen vor und nach der CFA

Skala	Alt/ Neu (nach EFA)	Neu (bestätigt nach CFA)
E1: Berufliche Erwartungen	E1.A: E1.3 + E1.4 + E1.5 + E1.12 + E1.13 + E1.15	(nicht bestätigt)
	E1.B: E1.1 + E1.8 + E1.9 + E1.10 + E1.11	E1.B: E1.1 + E1.8 + E1.9 + E1.10 + E1.11
E2: Rollenzuschreibung	E2.1; E2.3: E2.4; E2.5; E2.6; E2.7; E2.8; E2.10	(nicht bestätigt)
G1	G1.1 + G1.2 + G1.3 + G1.4 + G1.5 + G1.6 + G1.8 + G1.10	G1.1 + G1.2 + G1.3 + G1.4 + G1.5 + G1.6
G2	G2.1 + G2.2 + G2.3 + G2.4 + G2.5 + G2.7 + G2.9	G2.1 + G2.2 + G2.3 + G2.4 + G2.5
G3	G3.1 + G3.2 + G3.3 + G3.4 + G3.5 + G3.7 + G3.9	G3.1 + G3.2 + G3.3 + G3.4 + G3.5
G4	G4.1 + G4.2 + G4.3 + G4.4 + G4.5 + G4.6 + G4.8 + G4.10 + G4.11	G4.1 + G4.2 + G4.3 + G4.4 + G4.5 + G4.6
G5	G5.1 + G5.2 + G5.3 + G5.4 + G5.5 + G5.7 + G5.9	G5.1 + G5.2 + G5.3 + G5.4 + G5.5
Wissen	G1.4 + G1.5 + G1.6 + G2.3 + G2.4 + G2.5 + G3.3 + G3.4 + G3.5 + G4.2 + G4.4 + G4.5 + G4.6 + G5.3 + G5.4 + G5.5	G1.4 + G1.5 + G1.6 + G2.3 + G2.4 + G2.5 + G3.3 + G3.4 + G3.5 + G4.2 + G4.4 + G4.5 + G4.6 + G5.3 + G5.4 + G5.5
Können	G1.4 + G1.5 + G1.6 + G2.3 + G2.4 + G2.5 + G3.3 + G3.4 + G3.5 + G4.2 + G4.4 + G4.5 + G4.6 + G5.3 + G5.4 + G5.5 + G5.7 + G5.9	G1.4 + G1.5 + G1.6 + G2.3 + G2.4 + G2.5 + G3.3 + G3.4 + G3.5 + G4.2 + G4.4 + G4.5 + G4.6 + G5.3 + G5.4 + G5.5
Haltung	G1.8 + G1.10 + G2.7 + G2.9 + G3.7 + G3.9 + G4.8 + G4.10 + G4.11 + G5.7 + G5.9	(nicht bestätigt)
Weiterbildung	G1.7, G2.6, G3.6; G4.7, G5.6	G1.7, G2.6, G3.6; G4.7, G5.6
Aktuelle Erkenntnisse	G1.3; G2.2; G3.2; G4.3; G5.2	(nicht bestätigt)

Konfirmatorische Faktorenanalyse der latenten Konstrukte

Nach dem die Einfaktormodell geprüft wurden, sind in *Abbildung 27* die latenten Faktoren zusehen, die einerseits als Prädiktoren für das Strukturmodell generiert wurden, andererseits nun aber in der *Modellprüfung* via CFA überprüft werden, da auch an diesen Faktoren die Regressoren



Abbildung 27. Messmodell zur Erfassung beruflicher Kompetenzen allgemeiner Anforderungen.

gemessen werden sollen. Die ausführlichen Zahlen zur CFA sind in Anhang Nr. A-11 zu finden. Der Auszug der Fit-Indexe in Tabelle 36 zeigt deutlich auf, dass alle Werte im guten bzw. adäquaten Bereich liegen. Die Berechnung bestätigt an dieser Stelle die erfolgreiche Modellierung des Messmodelles.

Tabelle 36

Gütemaße CFA Messmodell zur Erfassung beruflicher Kompetenzen allgemeiner Anforderungen

	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	GFI	AGFi
Strukturgleichungsmodell	0,993	0,993	0,052	0,056	0,993	0,990

Die Faktoren allgemeiner beruflicher Anforderungen können damit in einem gesonderten Strukturmodell aufgenommen und hinsichtlich der Regressoren überprüft werden. In Abbildung 28 wird nun das zu prüfende Strukturgleichungsmodell ohne Hypothesensystem und im Anschluss im nächsten Kapitel mit dem Hypothesensystem noch einmal visuell dargestellt.

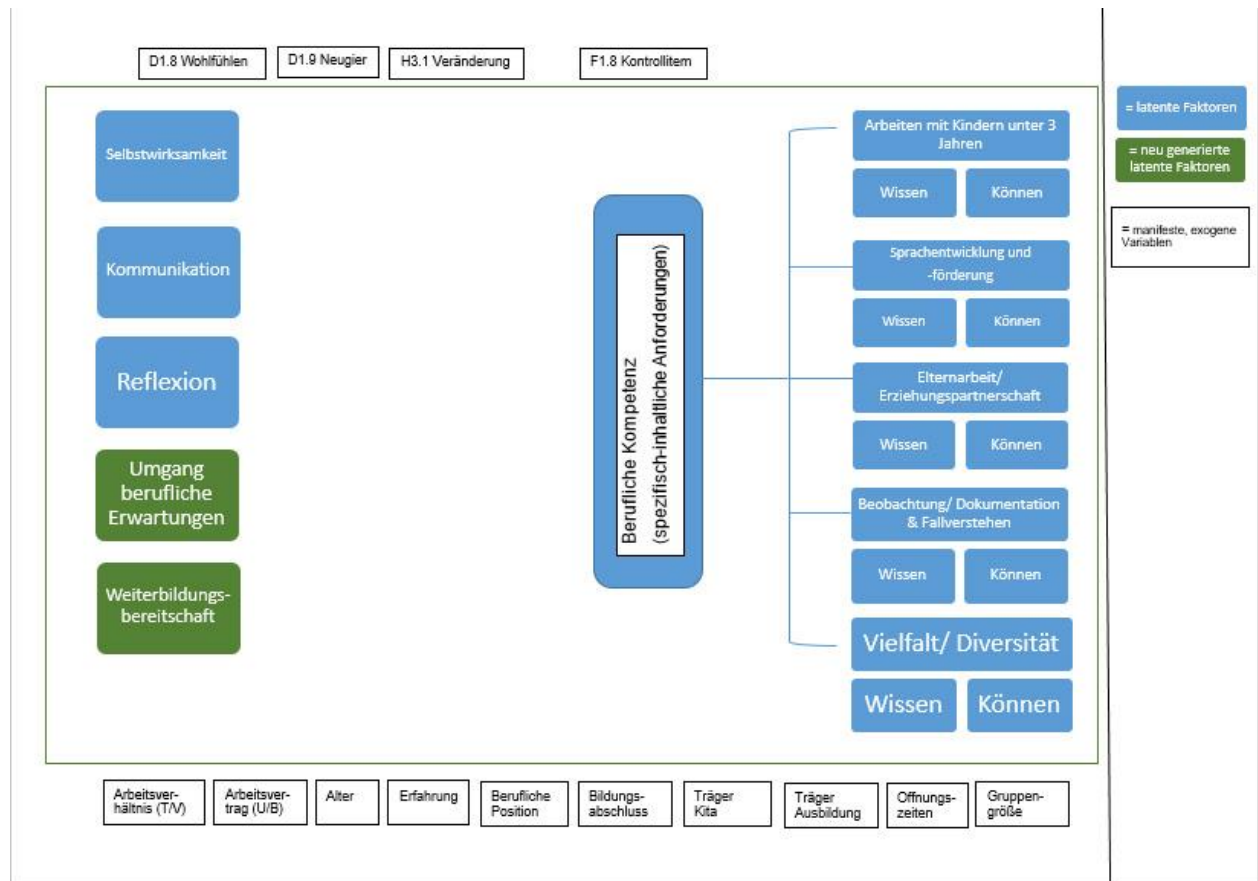


Abbildung 28. Strukturmodell nach Modifizierung des Messmodelles und Generierung der latenten Faktoren.

10.3 Generiertes Strukturgleichungsmodell

In der konfirmatorischen Faktorenanalyse hat sich gezeigt, dass sowohl das Messmodell zur Erfassung beruflicher Kompetenzen spezifisch-inhaltlicher Anforderungen generiert wurde (Extraktion Dimension Haltung) als auch die latenten Faktoren nicht einheitlich bestehen konnten. So wurde die *Rollenzuschreibung* als Skala entfernt, die Skala *Umgang mit beruflichen Erwartungen* angepasst und der Faktor *Weiterbildungsbereitschaft* hinzugefügt.

Anschließend werden nun die Strukturmodelle geprüft. Die Hypothesen werden unter Zuhilfenahme von Korrelationstests (bivariat) und Regressionsberechnungen (Prädiktorenermittlung) folgend überprüft und dargestellt.

Abbildung 29 zeigt das modifizierte Messmodell und Abbildung 30 die neu generierten latenten Faktoren die im Strukturgleichungsmodell aufgenommen werden. Abbildung 31 formiert dabei die Synthese beider Elemente und bildet damit das Strukturmodell ab.

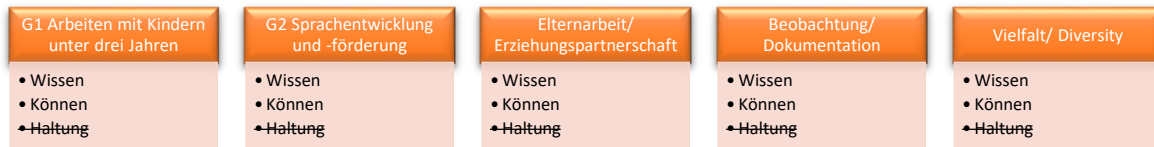


Abbildung 29. Messmodell zur Erfassung beruflicher Kompetenzen spezifisch-inhaltlicher Anforderungen.



Abbildung 30. Latente Faktoren (allgemeine Anforderungen).

Abbildung 31 zeigt nun das zu prüfende Strukturmodell inklusive dem Hypothesensystem. Die Pfeile zeigen jeweils die Richtung des Regressors auf den Regressanden.

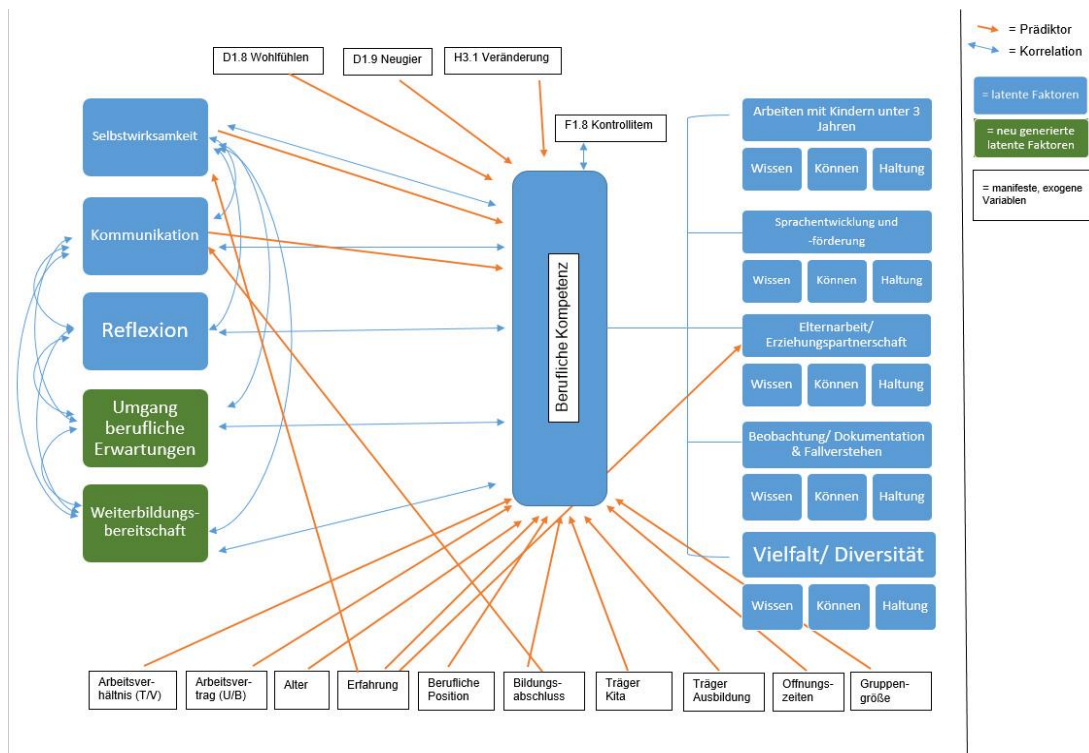


Abbildung 31. Strukturgleichungsmodell inkl. Hypothesensystem.

10.3.1 Prüfung des Strukturmodells

Das modifizierte Messmodell und die angepassten bzw. neu generierten Faktoren der allgemeinen Anforderungen wurden nun in das Strukturgleichungsmodell mit aufgenommen. Die Einzelitems Arbeitsvertrag, -Verhältnis, Alter, Erfahrung, berufliche Position, Bildungsabschluss, Alter der Kinder sowie die Träger der Ausbildung als auch des jetzigen Arbeitgebers werden als mögliche Prädiktoren untersucht. Zusätzlich werden die aus Kapitel 8.1.3 (vgl. Seite 72) Einzelitems D1.8, D1.9 und H3.1 ebenfalls als Prädiktoren für die Gesamtkompetenz mitaufgenommen.

Folgend (Abbildung 32) ist das finalisierte Strukturgleichungsmodell noch einmal grafisch dargestellt. Es beschreibt das Messmodell zur Beruflichen Kompetenz über spezifisch-inhaltliche Anforderungen (rechts) und das Messmodell der allgemeinen beruflichen Anforderungen (links) sowie die exogenen/ manifesten Variablen (viereckig, oben und unten) zur Hypothesenprüfung. Das Strukturgleichungsmodell stellt ein *second-order-modell* dar, da die latenten Faktoren des Messmodelles (G1, G2, G3, G4, G5) einen übergeordneten Faktor (berufliche Kompetenz) im Strukturgleichungsmodell bilden.

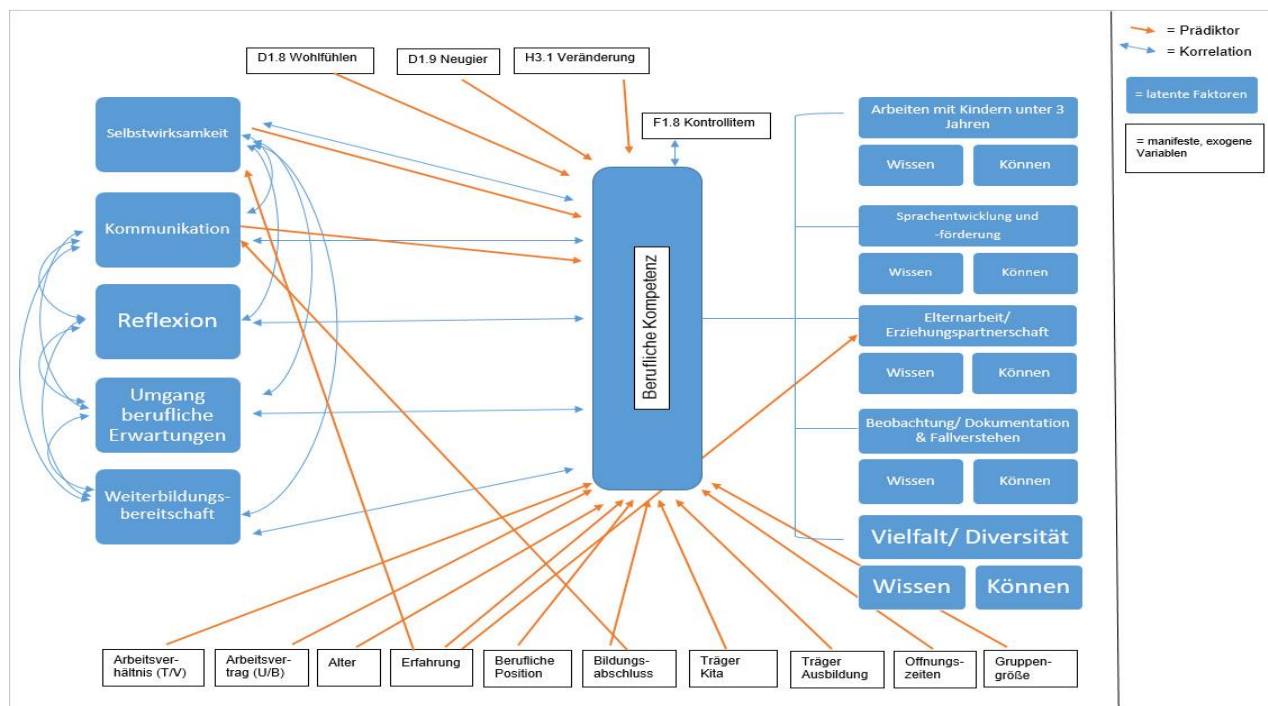


Abbildung 32. Finales Strukturgleichungsmodell.

Es werden zusätzlich (explorativ) die Prädiktoren auch hinsichtlich der latenten Faktoren geprüft. Für die Berechnung der Prädiktoren auf die jeweiligen Faktoren und auf den übergeordneten Faktor, mussten insgesamt zwei Messmodelle einer CFA unterzogen werden. A) Die Anforderungsbereiche und die latenten Faktoren die das Messmodell beeinflussen sowie B) für die Berechnung auf die Gesamtkompetenz. A) Das Modell der einzelnen Faktoren der Anforderungsbereiche umfasst:

model <-'

$$G1 \sim G1.1 + G1.2 + G1.3 + G1.4 + G1.5 + G1.6$$

$$G2 \sim G2.1 + G2.2 + G2.3 + G2.4 + G2.5$$

$$G3 \sim G3.1 + G3.2 + G3.3 + G3.4 + G3.5$$

$$G4 \sim G4.1 + G4.2 + G4.3 + G4.4 + G4.5 + G4.6$$

$$G5 \sim G5.1 + G5.2 + G5.3 + G5.4 + G5.5 + G5.6$$

$$SWE \sim D4.1 + D4.2 + D4.3 + D4.4 + D4.5 + D4.6 + D4.7 + D4.8 + D4.9 + D4.10$$

$$Ref \sim J1.1 + J1.2 + J1.3 + J1.4 + J1.5 + J1.6$$

$$Komm \sim J1.7 + J1.8 + J1.9 + J1.10 + J1.11 + J1.12$$

$$E1.B \sim E1.1 + E1.8 + E1.9 + E1.10 + E1.11$$

$$WB \sim G1.7 + G2.6 + G3.6 + G4.7 + G5.6'$$

B) Und für die Berechnung der Prädiktoren auf die Gesamtkompetenz umfasst:

```

model <-'
G1 =~ G1.1 + G1.2 + G1.3 + G1.4 + G1.5 + G1.6
G2 =~ G2.1 + G2.2 + G2.3 + G2.4 + G2.5
G3 =~ G3.1 + G3.2 + G3.3 + G3.4 + G3.5
G4 =~ G4.1 + G4.2 + G4.3 + G4.4 + G4.5 + G4.6
G5 =~ G5.1 + G5.2 + G5.3 + G5.4 + G5.5
G_ges =~ G1 + G2 + G3 + G4 + G5
SWE  =~ D4.1 + D4.2 + D4.3 + D4.4 + D4.5 + D4.6 + D4.7 + D4.8 + D4.9 + D4.10
Ref   =~ J1.1 + J1.2 + J1.3 + J1.4 + J1.5 + J1.6
Komm  =~ J1.7 + J1.8 + J1.9 + J1.10 + J1.11 + J1.12
E1.B  =~ E1.1 + E1.8 + E1.9 + E1.10 + E1.11
WB    =~ G1.7 + G2.6 + G3.6 + G4.7 + G5.6'

```

Alle Werte der unterschiedlichen Modelle (Tabelle 37 und Tabelle 38) zeigen deutlich, dass alle Schwellenwerte (Tabelle 27) für eine Modellbestätigung ausreichend sind. Der CFI, TLI, SRMR, GFI und AGFi liegen im guten, fast sehr guten Bereich. Der RMSEA und SRMR befindet sich ebenfalls im gut bis adäquaten und damit annehmbaren Bereich.

Tabelle 37

CFA A) Faktoren der Anforderungsbereiche

	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	GFI	AGFi
CFA	0.989	0.989	0.055	0.052	0.988	0.986

Tabelle 38

CFA B) Faktoren der Anforderungsbereiche mit G_ges als übergeordneten Faktor

	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	GFI	AGFi
CFA	0.987	0.986	0.061	0.057	0.986	0.983

Strukturmodellprüfung (SEM/ CFA): Für die Berechnung der Daten im Strukturmodell werden die Prädiktoren nun in den verschiedenen Modellen (A & B, vgl. Seite 117f.) berechnet. Eine einzige Berechnung in nur einem Modell wäre hinsichtlich einer Unteridentifizierung nicht möglich und die Werte werden verfälscht bzw. gar nicht erst ausgegeben (std. Error & P (>|z|) = not available). Die Auswahl der umfangreichen Berechnung erfolgte auf Grundlage des P-Wertes (0,00 – 0,055). In der Berechnung zum Strukturmodell A) Faktoren der Anforderungsbereiche (G1, G2, G3, G4, G5) befinden sich alle Werte im zustimmenden Bereich der Annahme (Tabelle 39).

Tabelle 39

A) SEM Berechnung Strukturmodell ohne übergeordneten Faktor

	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	GFI	AGFi
Strukturmodell	0.991	0.992	0.031	0.049	0.983	0.979

Die in Abbildung 33 und Abbildung 34 aufgeführten Prädiktorenwerte zeigen auf, dass sowohl der das Alter der Fachkräfte, Träger als auch Öffnungszeiten der Kita, das Alter der Kinder, die berufliche Position, der Ausbildungsabschluss und die Arbeitszeitregelung (Teilzeit/ Vollzeit) als signifikante Prädiktoren auftreten. Um signifikante Prädiktoren auch für die latenten Faktoren der allgemeinen beruflichen Anforderungen ausfindig zu machen, wurden explorativ die manifesten Variablen auf das eben genannte Strukturmodell dazu berechnet (siehe *Abbildung 34*).

Regressions:						
	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
G1 ~						
A13.1	-0.176	0.081	-2.170	0.030	-0.193	-0.115
A12a	0.446	0.085	5.229	0.000	0.486	0.273
A12b	-0.282	0.062	-4.535	0.000	-0.308	-0.229
A12c	-0.237	0.098	-2.427	0.015	-0.259	-0.138
A15_2b	0.123	0.058	2.138	0.033	0.134	0.104
G2 ~						
A14a.4	-0.198	0.089	-2.221	0.026	-0.220	-0.136
A5a.5	0.427	0.178	2.406	0.016	0.475	0.093
A8.1	0.180	0.074	2.433	0.015	0.200	0.105
G3 ~						
A14a.1	-0.299	0.093	-3.232	0.001	-0.331	-0.207
A14a.6	0.263	0.118	2.224	0.026	0.290	0.150
A16.1	0.149	0.066	2.256	0.024	0.164	0.114
A12b	-0.142	0.061	-2.316	0.021	-0.157	-0.117
G4 ~						
A14a.1	-0.200	0.098	-2.048	0.041	-0.218	-0.137
A16.1	0.228	0.070	3.279	0.001	0.249	0.173
G5 ~						
A14a.6	0.259	0.126	2.050	0.040	0.260	0.134
A16.1	0.392	0.073	5.399	0.000	0.394	0.274
A12c	0.203	0.102	1.988	0.047	0.204	0.109

Abbildung 33. Regressoren Anforderungsbereiche (G1 bis G5).

SWE ~							
A2_1	-0.011	0.003	-3.092	0.002	-0.016	-0.204	
A5a.5	0.381	0.158	2.417	0.016	0.582	0.114	
A14a.6	0.181	0.093	1.936	0.053	0.276	0.144	
A16.1	0.151	0.049	3.048	0.002	0.230	0.160	
Ref ~							
A16.1	0.186	0.070	2.661	0.008	0.209	0.145	
Komm ~							
A2_1	-0.008	0.004	-1.922	0.055	-0.009	-0.117	
A16.1	0.152	0.061	2.503	0.012	0.182	0.127	
E1.B ~							
A2_1	-0.016	0.004	-4.032	0.000	-0.019	-0.243	
A12a	0.269	0.082	3.273	0.001	0.334	0.187	
A12c	-0.371	0.096	-3.857	0.000	-0.462	-0.245	
A12d	0.128	0.062	2.063	0.039	0.159	0.109	
WB ~							
A2_1	-0.009	0.003	-3.090	0.002	-0.015	-0.189	
A17.2	0.102	0.040	2.551	0.011	0.166	0.125	
A14a.6	-0.191	0.078	-2.469	0.014	-0.312	-0.157	
A12a	0.158	0.064	2.461	0.014	0.258	0.145	
A12c	-0.199	0.066	-3.029	0.002	-0.325	-0.173	
A12d	0.138	0.046	3.012	0.003	0.224	0.153	

Abbildung 34. Regressoren Faktoren allgemeine Anforderungen

Das Strukturgleichungsmodell B mit den aufgeführten Komponenten G1, G2, G3, G4, G5 und G_ges gilt hinsichtlich der Fit-Indexe im Strukturmodell (Tabelle 40) ebenfalls als valide. Die Prädiktoren für die Gesamtkompetenz sind in *Abbildung 35* zusehen.

Es bestätigt sich also, dass sowohl durch die Selbstwirksamkeit, als auch die Reflexions- und Kommunikationskompetenz die Gesamtkompetenz vorhergesagt werden kann. Desweiteren stellen die Weiterbildungsbereitschaft, das Alter der Kinder als auch der Wohlfühlfaktor, die Neugier und die Flexibilität signifikante Einflussgrößen dar.

Tabelle 40

B) SEM Berechnung Strukturmodell mit übergeordneter Faktor G_ges

	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	GFI	AGFi
Strukturmodell	0.987	0.988	0.078	0.059	0.989	0.985

Regressions:

	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
G_ges ~						
SWE	0.239	0.038	6.277	0.000	0.214	0.214
Ref	0.063	0.026	2.413	0.016	0.087	0.087
Komm	0.200	0.029	6.920	0.000	0.257	0.257
WB	0.154	0.032	4.752	0.000	0.146	0.146
A12b	-0.109	0.038	-2.895	0.004	-0.183	-0.136
D1.8	0.078	0.022	3.543	0.000	0.130	0.140
D1.9	0.142	0.030	4.723	0.000	0.237	0.195
H3.1	0.291	0.032	9.028	0.000	0.486	0.366

Abbildung 35. Regressoren Gesamtkompetenz.

Die in Tabelle 41 aufgeführten Werte stellen alle signifikanten Vorhersagewerte (std. all) da, die als Voraussetzung einen P-Wert von 0,00 bis 0,05 aufwiesen. Alle übrigen wurden durch ein „XXX“ ersetzt. Die Gesamtdarstellung der Ausgaben und einzelnen Tabellen ist in Anhang A-11 (Daten CD) zu finden.

Tabelle 41
Übersicht der Regressionen (p-Wert 0,00 - 0,05)

Prädiktoren	G_Ges	SWE	REF	Faktoren							
				Komm	WB	E1.B	G1	G2	G3	G4	G5
SWE	0,241										
REF	0,0878										
Komm	0,257										
WB	0,146										
E1.B	xxx										
A2_1	xxx	-0,204	xxx	-0,117	-0,189	-0,243	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A18	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A14a.1	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	-0,207	-0,137	xxx
A14a.2	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A14a.3	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A14a.4	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	-0,136	xxx	xxx	xxx
A14a.5	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A14a.6	xxx	-0,144	xxx	xxx	-0,157	xxx	xxx	xxx	0,150	xxx	0,134
A5a.1	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A5a.2	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A5a.3	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A5a.4	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A5a.5	xxx	0,115	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	0,093	xxx	xxx	xxx
A13.1	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	-0,115	xxx	xxx	xxx	xxx
A13.2	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A13.3	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A13.4	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A13.5	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A13.6	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A8.1	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	0,105	xxx	xxx	xxx
A8.2	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A8.3	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A8.4	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A16.1	xxx	0,160	0,145	0,127	xxx	xxx	xxx	xxx	0,114	0,173	0,274
A16.2	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A17.1	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A17.2	xxx	xxx	xxx	xxx	0,125	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A12a	xxx	xxx	xxx	xxx	0,145	0,187	0,273	xxx	xxx	xxx	xxx
A12b	-0,136	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	-0,228	xxx	-0,117	xxx	xxx
A12c	xxx	xxx	xxx	xxx	-0,173	-0,245	-0,138	xxx	xxx	xxx	0,109
A12d	xxx	xxx	xxx	xxx	0,153	0,109	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A15_2a	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx
A15_2b	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	0,104	xxx	xxx	xxx	xxx
D1.8	0,140										
D1.9	0,195										
H3.1	0,366										

In *Abbildung 36* werden noch einmal visuell die Regressoren, die Regressanden und die dazugehörigen Vorhersagewerte dargestellt.

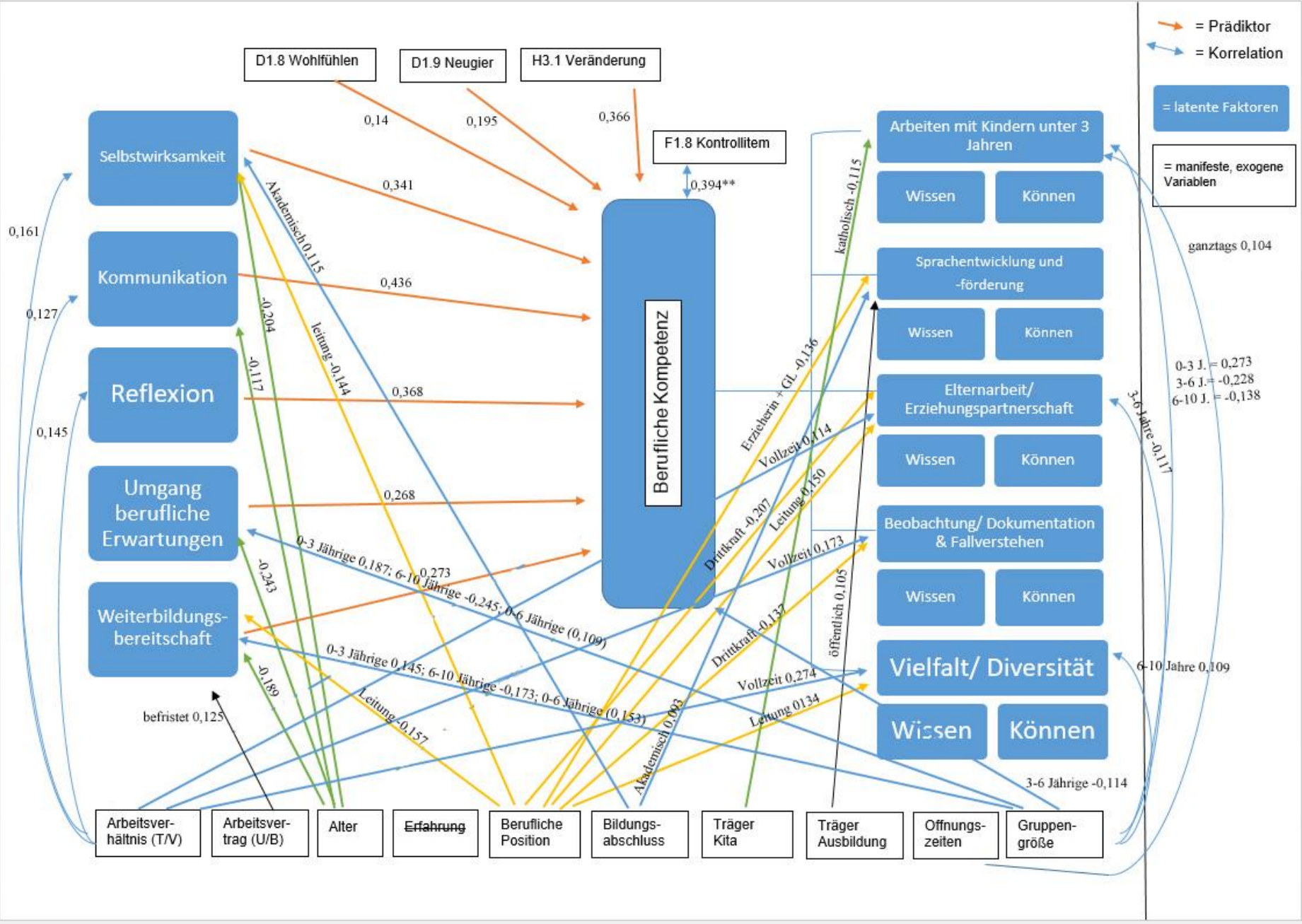


Abbildung 36. Strukturmodell (Werte nach Hypothesenprüfung).

Zur besseren Einordnung der Ergebnisse wurden explorativ die Korrelationen zwischen den latenten und manifesten Variablen berechnet. Eine ausführliche Analyse der relevanten Ergebnisse wird in Kapitel 11 (Ist-Analyse) vorgenommen. Die folgende Übersicht (Tabelle 42) zeigt die bivariaten Korrelationen zwischen den entsprechenden Konstrukten auf. Tabelle 43 zeigt die Auswertungen der Tests auf Unterschiede (Kruskal-Walis/ Mann-Whitney-U).

Tabelle 42

Übersicht Korrelationen (bivariat nach Spearmann)

Items zur Berechnung	Korrelationskoeffizient nach Pearson
D1.8 vs. D4	,214**
D1.8 vs. G4	,204**
D1.8 vs. G_gesamt	,249**
D1.8 vs. Berufl Erwa	,258**
D1.9 vs. D4	,260**
D1.9 vs. Refl	,252**
D1.9 vs. Komm.	,238**
D1.9 vs. G4	,204**
D1.9 vs. G5	,202**
D1.9 vs. G_gesamt	,249**
D1.9 vs. Erfahrungsgr.	-,246**
H3.1 vs. D4	,300**
H3.1 vs. Refl	,216**
H3.1 vs. Komm.	,255**
H3.1 vs. G2	,240**
H3.1 vs. G3	,232**
H3.1 vs. G4	,214**
H3.1 vs. G_gesamt	,297**
D4 vs. G_gesamt	,341**
D4 vs. Reflexion	,211**
D4 vs. Kommun.	,352**
E1.B vs. Alter	-,237**
E1.B vs. WB	,249**
WB vs. Alter	-,341**
Ref. vs. Komm.	,537**
Gesamt vs. F1.8	,394**
G_gesamt vs. Reflexion	,358**
G_gesamt vs. Kommun.	,465**
G_gesamt vs. Berufl. Erw.	,207**
G3_K vs. Alter	,302**
G3_K vs. Erfahrungsgruppe	,346**
G3_K vs. Berufliche Position	,375**
G1 vs. Erfahrungsgruppe	-,263**
G3 vs. Alter	,204**
G3 vs. Berufl Position	,268**
G3 vs. Erfahrungsgruppe	,201**
G5 vs. Erf.Gruppe	-,228**
G1_W vs. Erf.gr	-,237**
G1_K vs. Erf.gr	-,230**

Tabelle 43

Übersicht Test auf Unterschiede (Kruskal-Wallis und Mann Whitney U)

Items zur Berechnung	Kruskal-Walis-Test
G_gesamt vs. Bildungsabschl.	,000** (Erzieherinnen und Akademikerinnen = kompetenter als Sozialassistenten)
G1 vs. Gruppe Alter der Kinder	,000** (Je älter die Kinder über 3 Jahre, desto weniger Kompetenzeinschätzung)
G1 vs. Arbeitsvertrag	,000** (befristet kompetenter als unbefristet)
G1 vs. Arbeitszeit	,000** (Vollzeit kompetenter als Teilzeit)
G3 vs. Arbeitsvertrag	,000** (Unbefristet kompetenter als befristet)
G3 vs. Arbeitszeit	,000** (Vollzeit kompetenter als Teilzeit)
G5 vs. Arbeitsvertrag	,000** (befristet kompetenter als unbefristet)
G5 vs. Arbeitszeit	,000** (Vollzeit kompetenter als Teilzeit)
WB vs. Arbeitsvertrag	,000** (Bei befristet ist die Bereitschaft höher)
G1_W vs. Arbeitsvertrag	,000** (befristet höher als unbefristet)

Abbildung 37 verdeutlicht noch einmal grafisch die Korrelationen (ab ,200**) zwischen den Konstrukten (links), den Einzelitems (unten) und dem Messmodell (rechts) sowie dessen einzelnen Dimensionen und Anforderungsbereichen. In Abbildung 38 werden die signifikanten Korrelationen ab 0,350** dargestellt.

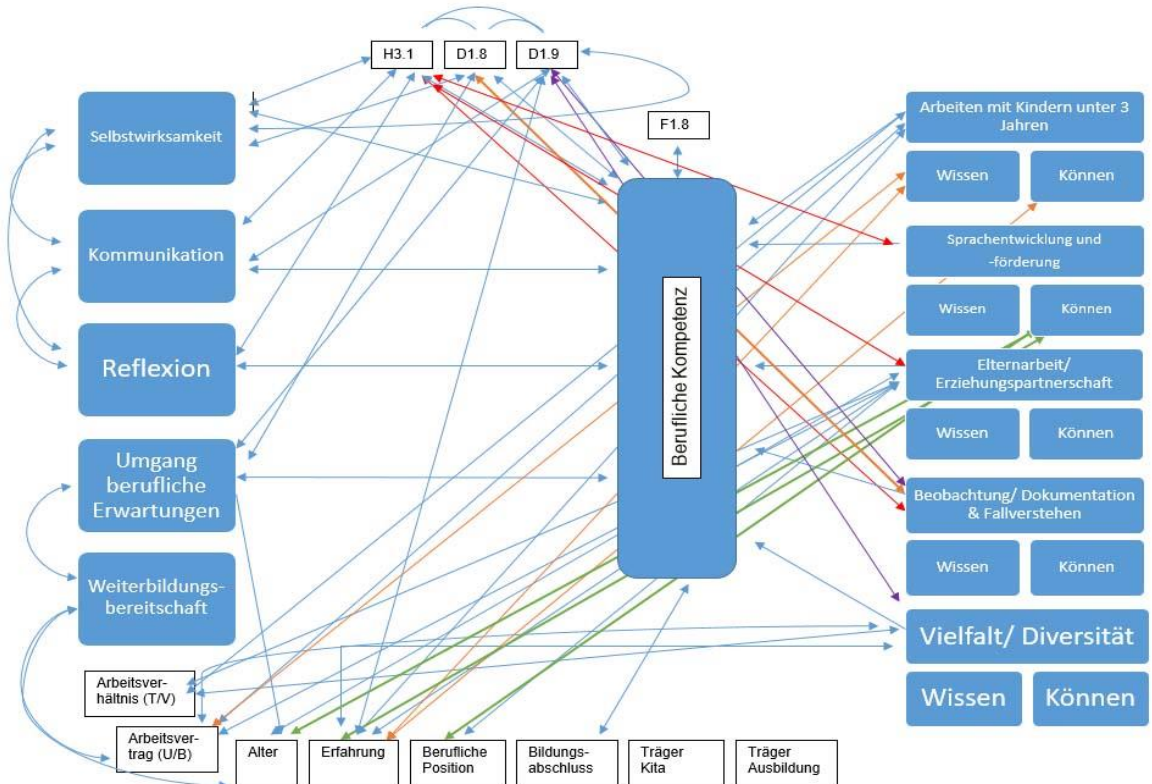


Abbildung 37. Modell in der Korrelationsmatrix (ab ,200**).

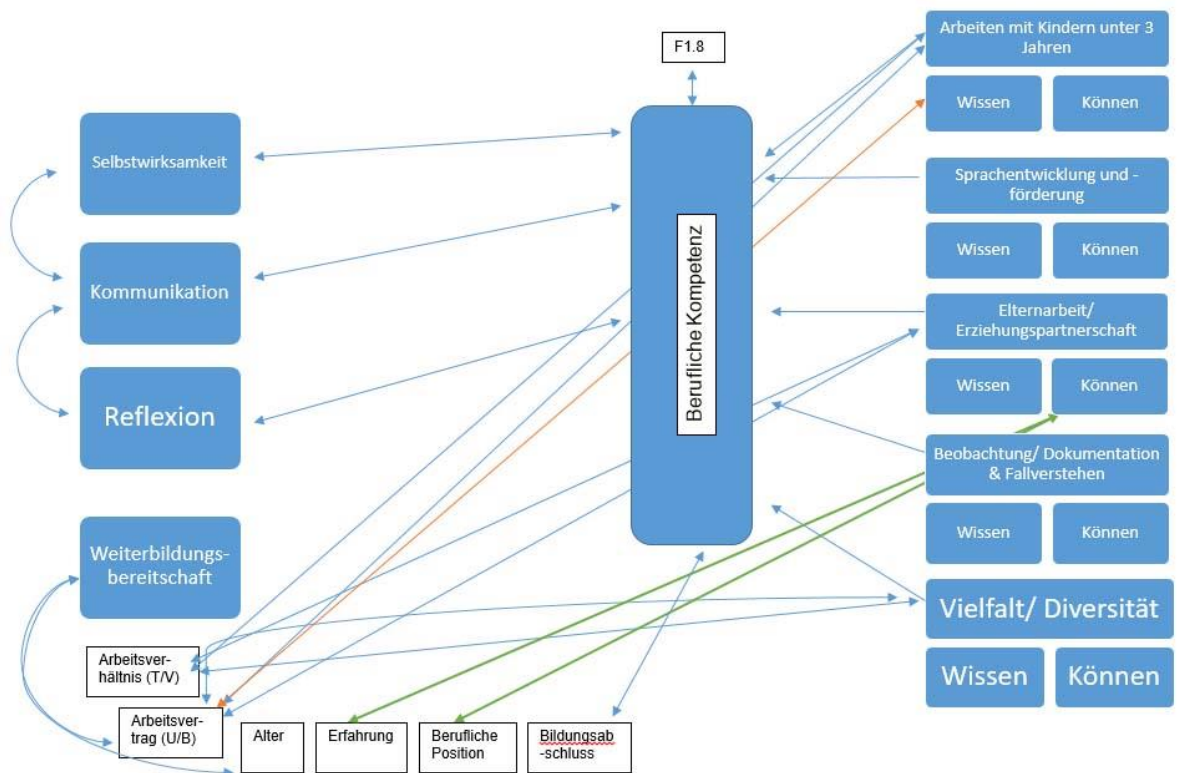


Abbildung 38. Modell in der Korrelationsmatrix (ab ,350**).

10.3.2 Zwischenfazit CFA, SEM und Analyse des Hypothesensystems

Das Messmodell zur Erfassung beruflicher Kompetenzen musste nach Prüfung über eine CFA generiert werden. Die Kompetenzdimension Haltung konnte auch über die CFA nicht in Hinblick auf das entwickelte Erhebungsmodell mit den entsprechenden Items als latenter Dimensionsfaktor aus dem Konstrukt der beruflichen Kompetenz verifiziert werden. In den Berechnungen mit (nach der Itemanalyse festgestellten) geänderter Itemanzahl in der Dimension Haltung gab es nur bedingt gute Werte. Die Einzelanalyse der Itemladungen ergab, dass hauptsächlich die Items der Dimension Haltung schlecht auf den jeweiligen Faktor luden. So dass im dritten Analyseschritt die Dimension Haltung insgesamt aus dem Konstrukt extrahiert wurde und gute bis sehr gute Werte für das Messmodell in allen Indexen erreicht werden konnten.

Bei der Berechnung der Gütemaße für die Ein-Faktormodelle konnten die Skalen E1.B „Wichtigkeit der Erfüllung beruflicher Erwartungen“, die Skala „Weiterbildungsbereitschaft“ und die Subskala der Dimension Wissen „Aktuelles theoretisches Wissen“ bestätigt werden.

Die für die Berechnung des Strukturmodelles angeführten latenten Faktoren bestehen nun aus Selbstwirksamkeit, Reflexion, Kommunikation, Umgang mit beruflichen Erwartungen und Weiterbildungsbereitschaft.

Die Berechnungen des Gesamtmodelles (Strukturgleichungsmodell) zeigten gute bis sehr gute Werte in der Auswertung (SEM/ CFA), so dass dieses als bestehend gelten kann.

Erste Korrelationsberechnungen zeigen einige interessante Zusammenhänge sowie Gruppenunterschiede innerhalb des Strukturgleichungsmodelles. Bei den Regressionsberechnungen konnten ebenfalls einige entscheidende Prädiktoren aufgezeigt werden. Die detaillierte Ergebnisdarstellung folgt eingearbeitet im nächsten Kapitell.

11 Ist-Analyse des Mess- und Strukturgleichungsmodells der Studie 2

Die erhobene Stichprobe (siehe ausführliche Beschreibung Seite 77) dient nun als Datengrundlage für die Auswertung des Messmodells. Folgend werden sowohl die Einzelitems, die Daten des Messmodells sowie deren Subskalen als auch die standardisierten und neu konfigurierten Skalen der Ein-Faktormodelle beschrieben.

Die Ist-Analyse ist im Sinne einer klassischen Dependenzanalyse aufgebaut. Es wird in den entsprechenden Tabellen die Datenmatrix partitioniert. Der Teil der manifesten Variablen (Alter, Berufserfahrung etc.) wird den der latenten Faktoren gegenübergestellt, um Unterschiede, Zusammenhänge und die Prädiktoren leichter zu analysieren.

Ausführliche Tabellen und Übersichten zu den Skalen und Einzelitems sind im Anhang Nr. A-6 beschrieben. Die Hypothesenprüfungen auf Korrelation werden via Spearman Rho (bivariat) berechnet und die Prüfung auf Verteilung werden mit dem Mann-Whitney U-Test oder bei Gruppenvergleichen mit dem Kruskal-Wallis H-Test durchgeführt. Werden Unterschiede in Gruppen festgestellt und daraufhin Einzelvergleiche angestrebt, werden die Ergebnisse unter Bereinigung der Bonferroni-Korrektur dargestellt. Solange keine anderen Aussagen zu den Tests getroffen werden, ist die Nullhypothese nach Gleichverteilung gestellt:

H_0 = Es wird erwartet, dass die durchschnittliche Verteilung und Tendenzen der Antworten zwischen den Gruppen Berufseinsteigerinnen (Fachschülerinnen) μ_0 , Berufsanfängerinnen (0-2 Jahre) μ_1 und langjährigen Praktikerinnen (mehr als 8 Jahre) μ_2 gleich ausfällt.

$H_0 : \mu_0 = \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$.

Nach Überprüfung und Berechnung wird die Nullhypothese ab einem Signifikanzniveau von unter .05 abgelehnt und die Alternativhypothesen bleiben bestehen.

Selbstwirksamkeitserwartung³⁵

Die frühpädagogischen Fachkräfte haben im Durchschnitt (MW=3.0, MD=3.0, SD=.328) eine eher hohe Selbstwirksamkeitserwartung. Probleme, Widerstände, Umgang und Lösungen dafür, sowie unerwartete Schwierigkeiten und Vertrauen in eigene Kräfte sind mit einem durchgängigen Modus von 3 („trifft eher zu“) und einer durchschnittlichen Standardabweichung in der Gesamtskala von .327 und innerhalb der Items von 0.522 als eher unauffällig zu betrachten. In Gruppen eingeteilt (Abbildung 39) zeigt sich, dass sich von 741 gültigen

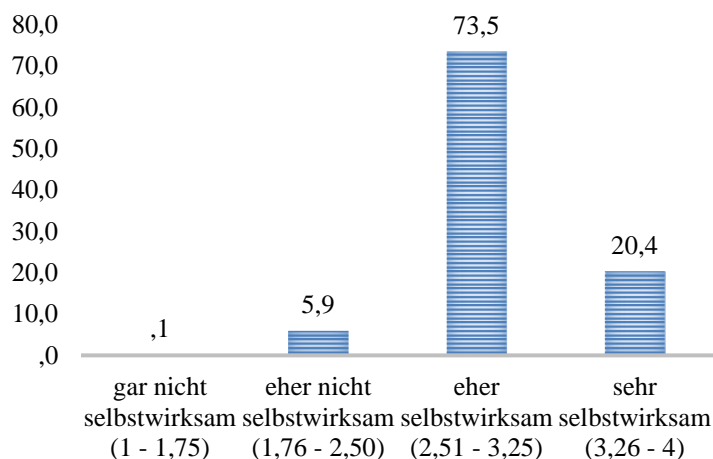


Abbildung 39. Gruppen Selbstwirksamkeitserwartung (in %).

Fachkräfteeinschätzungen 0,1 % (N=1) sich „gar nicht selbstwirksam“ einschätzt, 5,9 % (N=44) „eher nicht selbstwirksam“, drei Viertel (73,5 %; N=545) „eher selbstwirksam“ und sogar jede fünfte pädagogische Fachkraft (20,4 %; N=151) sich „sehr selbstwirksam“ bewerten.

In der Datenanalyse zu den demografischen Faktoren ist festzuhalten, dass zur Selbstwirksamkeit keine nennenswerte Unterschiede in den Altersgruppen, Erfahrungsgruppen, Gruppen zur beruflichen Position und der Träger von Ausbildung und Kita sichtbar wurden. Auch die Einrichtungsgröße oder ob jemand Voll- oder Teilzeit arbeitet bzw. ein be- oder unbefristetes Arbeitsverhältnis innehat, scheint kein Kriterium für unterschiedliche Werte in der Selbstwirksamkeitserwartung zu sein. Die Selbstwirksamkeit korreliert schwach mit den Konstrukten Reflexion (0,211**), Kommunikation (0,352**), Berufliche Erwartungen (0,173**). In den einzelnen Anforderungsbereichen sind die Korrelationswerte ähnlich (G1=0,270**; G2=0,292**; G3=0,310**; G4=0,246**; G5=0,312**). Am höchsten korreliert der Anforderungsbereich G5 (Vielfalt/ Diversität) mit der Selbstwirksamkeit. Das Alter steht im negativ schwachen Zusammenhang (-0,119**) mit der Selbstwirksamkeit. Je jünger die Erzieherinnen, desto höher auch die Selbstwirksamkeit. Die Auswertungen der Regressionsanalyse zeigen ebenfalls, dass das Alter eine Vorhersage für die Selbstwirksamkeit darstellt (std. all= -0,204). Desweiteren bestätigt sich die Hypothese das akademisch ausgebildete Fachkräfte als Prädiktor für Selbstwirksamkeit in Betracht gezogen werden muss. Eher schwach aber hochsignifikant mit std. all=0,115, ähnliches gilt für Fachkräfte mit Vollzeitstelle (std. all=0,161) welche beim genannten Faktor eine Voraussage für einen höheren Selbstwirksamkeitswert hat. Andersherum trägt die Berufliche Position der Leitung negativ dazu bei die Selbstwirksamkeit vorherzusagen (std. all = -0,144).

³⁵Wertelabels: 1 trifft gar nicht zu, 2 trifft eher nicht zu, 3 trifft eher zu, 4 trifft voll zu

*Umgang mit beruflichen Erwartungen*³⁶

Aus dem ursprünglichen Index zu „Umgang mit beruflichen Erwartungen“ konnte die Skala „Wichtigkeit der an die Fachkräfte gerichteten Erwartungen der Akteure“ (E1_B) als gültiges Modell weiterbestehen. In dieser Skala bewerten die Teilnehmerinnen, wie wichtig es ihnen ist, berufliche Erwartungen im Allgemeinen zu erfüllen und inwieweit speziell über die Akteure in der Praxis. Darunter die Kinder, die Eltern, Kolleginnen sowie Erwartungen von Leitung/Träger. Im Durchschnitt ist den frühpädagogischen Fachkräften mit einem Mittelwert von 3,32 und einem Median von 3,2 (SD= .473) „eher wichtig“ mit Tendenz zu „sehr wichtig“ berufliche Erwartungen zu erfüllen. Am wichtigsten sind ihnen dabei die Erwartungen der Leitung bzw. des Trägers (MW=3,34) und die der Kinder (MW=3,38). Die Gesamtskala in der Gruppe „Wichtigkeit Erfüllung beruflicher Erwartungen“ (Abbildung 40) zeigt, dass von 786 Fachkräften, 2 (0,3 %) es als „gar nicht wichtig“ und 3,4 % (N=27) als „kaum wichtig“ empfinden die an sie gerichteten

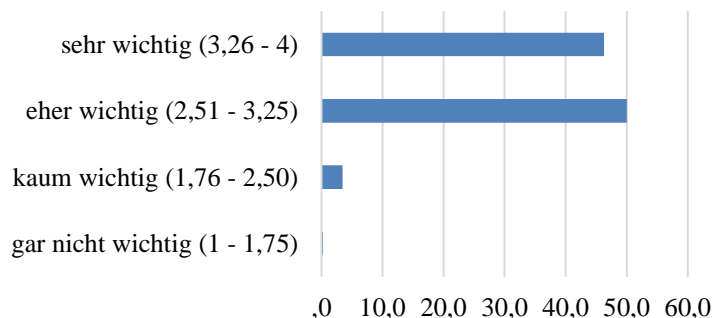


Abbildung 40. Gruppen „Wichtigkeit Erfüllung beruflicher Erwartungen“ (in %).

Erwartungen zu erfüllen. Für 96,3 % (N=757) ist es jedoch „eher“ bis „sehr wichtig“ die beruflichen Erwartungen zu erfüllen. Das Item E1.1 („Es ist mir wichtig berufliche Erwartungen zu erfüllen“) bestätigt dies. Der Mittelwert von 3,53 und Median von 4 zeigt deutlich die Tendenz zur höchsten Zustimmung. Die übrigen 13 Items weisen durchgängig einen Median von 3 auf. Es fällt dem frühpädagogischen Personal nicht nur leicht pädagogische Entscheidungen gegenüber Eltern, Kolleginnen und Leitung zu rechtfertigen, sondern auch ihre berufliche Rolle im Alltag beizubehalten. Auch in der alltäglichen Kommunikation mit den Eltern, bei Entwicklungsgesprächen oder am Elternabend fühlen sie sich sicher. Im Vergleich mit den demografischen Daten³⁷ zeigt sich, dass es deskriptiv keine sichtbaren Auffälligkeiten oder Unterschiede gibt. Einzig das Alter scheint mit der Wichtigkeit, berufliche Erwartungen zu erfüllen, zu korrelieren. In der bivariaten Berechnung (Tabelle 44) wird deutlich, dass es eine hochsignifikante, dennoch nur schwache (negative)

Tabelle 44

Korrelation Alter & Berufliche Erwartungen

		Alter (2012)
Spearman-Rho	E1_B_MW	Korrelationskoeffizient
		-,237**
		Sig. (2-seitig)
		,000
		N
		775

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Korrelation dieser beiden Werte gibt. Die Regressionsberechnung bestätigt das vorherige Ergebnis (std. all=0,243). Damit wird vorhersehbar, dass je älter das Fachpersonal, desto weniger wichtig ist es ihnen berufliche Erwartungen durch Kinder, Kolleginnen, Eltern oder auch der Leitung zu erfüllen. Mit jedem Jahr sinkt die Wichtigkeit für das Fachpersonal, die beruflichen (externen) Erwartungen zu erfüllen, um knapp 0,2 Punkte. Weiterhin ist die Altersverteilung der Gruppen ebenfalls ein Regressor. So steigt die Wichtigkeit wenn Fachkräfte in Gruppen mit 0-3 Jährigen (std. all=0,180) und 0-6 Jährigen (std. all=0,109) und sinkt bei denjenigen die mit 6-10 Jährigen (std. all=-0,245) arbeiten.

³⁶ Wertelabels 1 stimme gar nicht zu, 2 stimme kaum zu, 3 stimme eher zu, 4 stimme voll zu

³⁷ Alter, berufliche Position, Erfahrungsgruppe, Träger Kita und Ausbildung, Einrichtungsgröße und Arbeitszeit und -verhältnis

Bereich E2 Berufsrolle³⁸

Die frühpädagogischen Fachkräfte hatten in diesem Bereich des Fragebogens die Möglichkeit Rollenzuschreibungen zu bewerten. Interessante Ergebnisse (Tabelle 45) waren, dass es in einigen

Tabelle 45

Übersicht Einzelitems E2 (Mittelwert, Median, Modus, Standardabweichung)

	E2.1	E2.2	E2.3	E2.4	E2.5	E2.6	E2.7	E2.8	E2.9	E2.10	E2.11	E2.12
Gültig	805	812	803	804	791	797	802	800	795	799	813	803
Fehlend	36	29	38	37	50	44	39	41	46	42	28	38
Mittelwert	3,33	3,40	3,09	3,37	2,65	2,85	3,20	3,25	2,60	3,30	3,78	2,98
Median	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00
Modus	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
Standardabweichung	,686	,759	,708	,629	,809	,866	,716	,700	,874	,616	,414	,807

Beschreibungen sowohl viel Zustimmung gab, als auch wenig (hohe SD). Weiterhin fällt auf, dass bei allen Items mindestens eine Standardabweichung von .6 bis .866 gab. Es deutet darauf hin, dass nicht nur Einigkeit darüber herrscht, welche Rollen sich frühpädagogische Fachkräfte zuschreiben. Große Zustimmung gab es beim Item E2.2 „Betreuungsperson“. Der Median von 4.0 und der Mittelwert von 3.4 verdeutlichen die Zustimmung. Nur 11,3 % haben dieser Rollenzustimmung gar nicht oder nur kaum zustimmt. 34,4 % stimmen dieser Bezeichnung „eher zu“ und mehr als die Hälfte (54,3 %) sogar „voll“.

Weitere hohe Zustimmung gab es bei den Items E2.1 „Fachfrau für einzelne kindliche Entwicklungsbereiche“ (MW=3.33; MD=3) und E2.10 „Fachfrau für Bildungs- und Lernprozesse“ (MW = 3.3; MD=3). Am höchsten schnitt das Item „Vorbild“ für Kinder“ (MW=3.78; MD=4) ab. Wie bereits in der Itemanalyse angemerkt, hat das Item einen hohen Identifikationsgrad. Insgesamt kann man festhalten, dass sich frühpädagogische Fachkräfte nicht nur als Betreuungsperson, Führungspersönlichkeit, Vorbild und Wegbereiterinnen sehen, sondern als Fachfrauen für kindliche Entwicklung, Eltern- und Familienarbeit sowie Bildungs- und Lernprozesse. Weniger Zustimmung fanden die Aussagen E2.5 „Netzwerkarbeit“ (MW=2.65; MD=3; SD=0.809), E2.6 „Fachfrau für Integration“ (MW=2.85; MD=3; SD=0.866) und E2.9 „Dienstleisterin der Eltern“ (MW=2.60; MD=2; SD=0.874). Alle diese Items weisen aber auch eine etwas größere Standardabweichung auf. In den Häufigkeitstabellen wird klar, dass die Verteilung der Bewertungen zu knapp 30 % bis 40 % im Bereich „stimme gar nicht“ oder „stimme kaum zu“ liegt. So stimmen immer noch knapp 60 % zu, dass sie sich als Fachfrau für Netzwerkarbeit sehen und über 2/3 der Befragten (69,8 %) als Fachfrau für Integration. Nach explorativer Suche nach den „Ursachen“ dieser breiten Streuung, konnte beim Item E2.6 „Fachfrau für Integration“ zumindest diejenigen bestimmt werden, die an der Stelle der Gewichtung eben nicht gleichermaßen „stimme nicht zu“ und „stimme zu“ gewählt haben. Wie in Tabelle 46 zu sehen, sind sich die Fachschulabsolventinnen (81 %) hinsichtlich der

Tabelle 46

Kreuztabelle Häufigkeiten E2.6/ Erfahrungsgruppe

		Berufseinsteigerinnen	Berufsanfängerinnen	Langjährig Erfahrene
Fachfrau für Integration	ich stimme dem nicht zu	1,6%	11,4%	13,9%
	ich stimme dem kaum zu	17,4%	20,3%	29,2%
	ich stimme dem eher zu	55,7%	50,6%	35,5%
	ich stimme dem voll zu	25,3%	17,7%	21,4%

Zustimmung *weniger* als die Praktikerinnen, die sowohl bis zu zwei Jahren (68 %) als auch diejenigen, die mehr als acht Jahre praktisch tätig (57 %) sind.

³⁸Wertelabels 1 stimme gar nicht zu, 2 stimme kaum zu, 3 stimme eher zu, 4 stimme voll zu

*Weiterbildungsbereitschaft*³⁹

In der neu entwickelten Skala zur Weiterbildungsbereitschaft wird deutlich, dass es ein hohes Maß an Bereitschaft zur Weiterbildung unter den frühpädagogischen Fachkräften gibt (Abbildung 41).

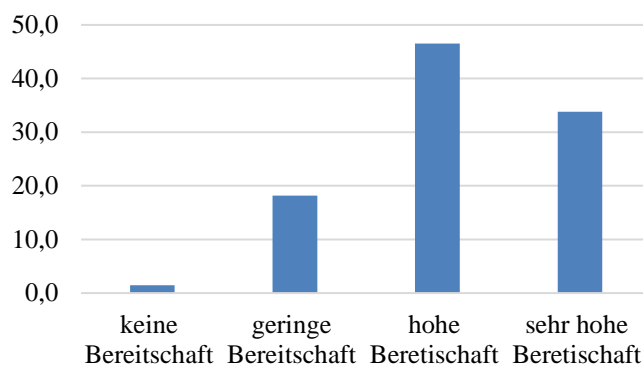


Abbildung 41. Weiterbildungsbereitschaft in Gruppen.

In den einzelnen Items die auf den jeweiligen Anforderungsbereich bezogen sind ist durchgängig ein Median von 3 zu verzeichnen. In der Gruppenauswertung zeigt sich, dass knapp 148 (19,6 %) von den 754 gültigen Fällen keine oder nur eine geringe Weiterbildungsbereitschaft aufweisen. Fast die Hälfte der Befragten (46,6 %; N=351) haben eine hohe und jede dritte pädagogische Fachkraft sogar eine sehr hohe Weiterbildungsbereitschaft. Allerdings tauchen auch hier erhöhte Standardabweichungen auf (siehe Tabelle 47) Zwischen 20 % und 33,5 % sind „gar nicht“ bis „eher nicht“ an den Weiterbildungsinhalten interessiert. Deutlich wird dabei auch, dass die Befragten nur zu jeweils knapp einem Drittel (30,7 %; 34,1 %; 32,3 %; 29,7 %; 38,0 %) die höchste Zustimmung zum Item gaben. Die Mehrheit der Befragten stimmten dem Item „eher zu“. Die Mittelwerte der einzelnen Anforderungsbereiche unterscheiden sich nur wenig (siehe Tabelle 47).

Tabelle 47

Übersicht Weiterbildungsbereitschaft Skala und Einzelitems (Mittelwert, Median, Modus Standardabweichung)

		Weiterbildung Skala	G1.7	G2.6	G3.6	G4.7	G5.6
N	Gültig	754	802	813	810	801	784
	Fehlend	87	39	28	31	40	57
Mittelwert		3,03	2,89	3,05	3,04	2,98	3,16
Median		3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Modus		3	3	3	3	3	3
Standardabweichung		0,614	,933	,836	,811	,836	,787

In den Kreuztabellen zu Träger, Arbeitsplatzgröße, Alter, berufliche Position und Arbeitsverhältnis (siehe Anhang Nr. A-8) fällt auf, dass die Weiterbildungsbereitschaft sowohl in den Altersgruppen ungleich ausfällt, als auch zwischen den Gruppen die einen befristeten und denjenigen die einen unbefristeten Arbeitsvertrag haben (Tabelle 48).

Tabelle 48

Mittelwerte „Weiterbildungsbereitschaft zwischen Fachkräften in unbefristeten und befristeten Arbeitsverhältnissen“

	unbefristet	befristet
Weiterbildung Skala	2,85	3,20

Hierbei wird darauf hingewiesen, dass die Faktoren Alter und die Art des Arbeitsvertrages (unbefristet/ befristet) in einem sehr engen Zusammenhang stehen. Schaut man sich die Verteilung grafisch an (Siehe Abbildung 42) wird deutlich, dass mit zunehmenden Alter auch die Zahl derer steigt, die mit einem unbefristeten Vertrag arbeiten.

³⁹ Wertelabels: 1 trifft gar nicht zu, 2 trifft eher nicht zu, 3 trifft eher zu, 4 trifft voll zu

In den Altersgruppen ist zusätzlich zu erkennen, dass mit zunehmendem Alter die Bereitschaft für eine Weiterbildung sinkt. Um diese Hypothese zu bestätigen, wurde ein Korrelationstest (zweiseitig, Spearman Rho) durchgeführt. In Tabelle 49 wurde das Item der Gesamtskala zur Weiterbildungsbereitschaft und das Item „Alter“ mit einander korreliert.

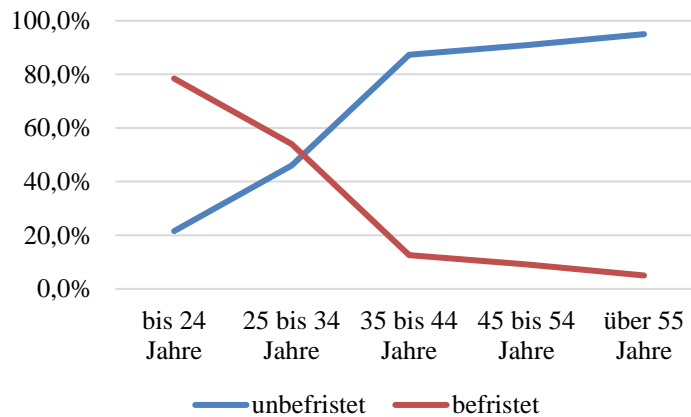


Abbildung 42. Anteil der Arbeitsverhältnisse (unbefristet/befristet) zum Alter.

Tabelle 49

Korrelation Weiterbildung Alter

		Alter (2012)
Spearman-Rho	Korrelationskoeffizient	-,341**
	Weiterbildung_MW Sig. (2-seitig)	,000
	N	743

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Mit einem schwachen, aber hochsignifikanten Korrelationskoeffizienten von $-.341^{**}$ deutet das Ergebnis darauf hin, dass je älter die frühpädagogische Fachkräfte werden, umso weniger Bereitschaft besteht an Weiterbildungen teilzunehmen.

Da zwar das Alter erhoben wurde, dennoch aber die Untersuchungsgruppe für die Erfahrungsgruppe zwischen zwei bis acht Jahren vorab für diese Studie systematisch ausgeschlossen wurde, ist die folgende Ergebnisdarstellung ausdrücklich auf die Kohorte dieser Studie zurückzuführen. Nähere Untersuchungen einer ähnlichen Stichprobe ohne systematischen Ausschluss könnten diesbezüglich genauer argumentieren. Denn die Regressionsberechnung zeigt auf, dass sowohl durch das Alter (std. all= $-0,189$) als auch durch die Art des Vertrages (std. all= $0,125$) die Weiterbildungsbereitschaft vorhersehbar wird, aber nicht aufgrund der Jahre der Erfahrung. Frühpädagogische Fachkräfte mit befristeten Verträgen weisen also eine signifikant höhere Bereitschaft auf sich weiterzubilden, während ältere Fachkräfte eher eine sinkende Weiterbildungsbereitschaft vorweisen.

In den Berechnungen zur Gesamtkompetenzskala ist bei der Berechnung des Korrelationskoeffizienten mit allen Skalen des *Messmodells zur Erfassung von beruflichen Kompetenzen allgemeiner Anforderungen* ein Zusammenhang zwischen den Skalen „Weiterbildung“ und „Berufliche Erwartungen“ sichtbar geworden. Eine schwache, aber hochsignifikante Korrelation von $.249^{**}$ deutet darauf hin, dass je höher die Weiterbildungsbereitschaft, desto wichtiger ist es dem Fachpersonal die beruflichen Erwartungen zu erfüllen bzw. andersherum (bivariate Korrelation).

Ähnlich spannend ist der Prädiktorwert der Variable Alter der Kinder. Hier zeigt sich, dass die Fachkräfte die in Gruppen mit 0 bis 3 Jährigen arbeiten eine signifikant erhöhte Weiterbildungsbereitschaft aufweisen (std. all= $0,145$), dies gilt ebenfalls für Fachkräfte die in Gruppen mit 0 bis 6 Jährigen (std. all= $0,153$) arbeiten. Eine negative Vorhersehbarkeit zeigen nicht nur die Fachkräfte auf die in Gruppen mit 6-10 Jährigen arbeiten (std. all= $-0,173$) sondern auch die Leiterinnen der Kindertagesstätten (std. all= $-0,157$)

*Reflexion*⁴⁰

In der Skala zur Reflexionskompetenz schätzen sich die frühpädagogischen Fachkräfte im Durchschnitt bei 3.5 im Mittelwert und Median (SD=.443) auf der Gesamtskala eher hoch ein. In der Gruppenansicht (Abbildung 43) wird deutlich, dass sich mehr als die Hälfte von den 782

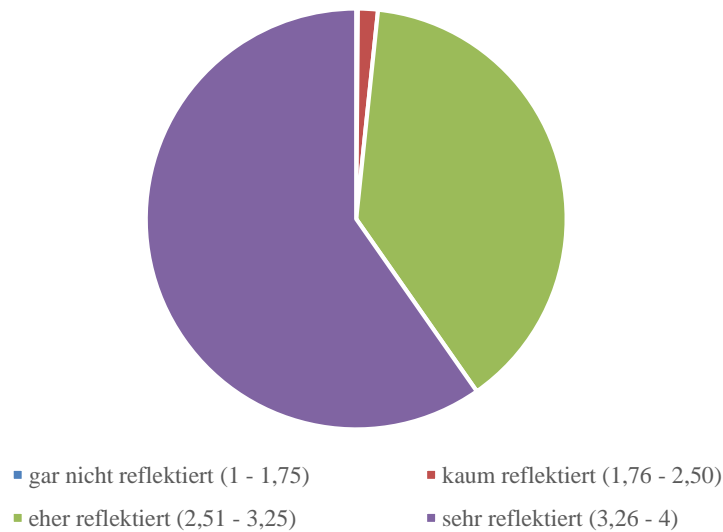


Abbildung 43. Kompetenzeinschätzung Reflexion (in Gruppen in %).

gültigen Fällen (59,7 %; N=467) der frühpädagogischen Fachkräfte als „sehr reflektiert“ einschätzen, 38,6 % (N=302) als „eher reflektiert“ und insgesamt nur 1,7 % (N=13) als „gar nicht“ oder „kaum reflektiert“. Die höchste Zustimmung (MD=4) in den Einzelauswertungen erlangten die Items „über das eigene Handeln kritisch nachdenken“, „eigene Fähigkeiten reflektieren“ und „überprüfen ob das eigene Handeln richtig ist“. Aber auch in den Bereichen „über eigene Fähigkeiten nachdenken“ (MW=3,42, MD=3) oder das „eigene Handeln bezüglich möglicher Probleme oder Risiken analysieren“ (MW=3,40, MD=3) sowie „über das eigene Lernverhalten nachdenken“ (MW=3,32, MD=3) stimmen durchschnittlich viele pädagogische Fachkräfte ihrer Reflexionskompetenz zu (vgl. *Abbildung 44*). In den Bewertungen der Einzelitems fällt auf, dass lediglich 2,3 % (N=18) und maximal 3,2 % (N=26) die Antwortkategorien „trifft gar nicht“ oder „trifft eher nicht zu“ gewählt haben.

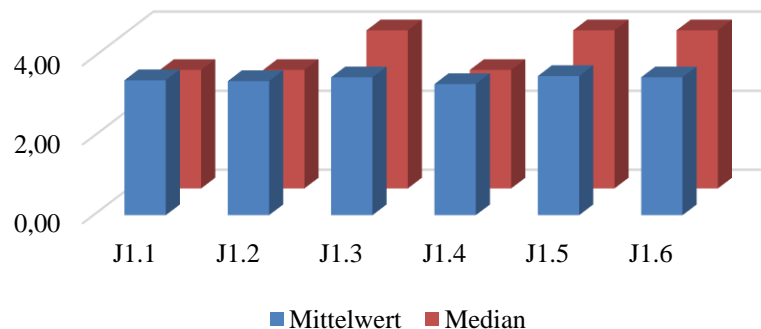


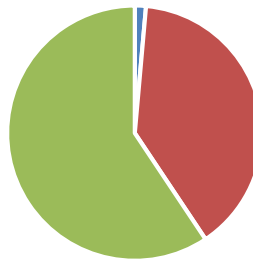
Abbildung 44. Vergleich Median und Mittelwert für die Items zur Reflexionskompetenz.

⁴⁰ Wertelabels: 1 trifft gar nicht zu, 2 trifft eher nicht zu, 3 trifft eher zu, 4 trifft voll zu

In der Analyse der Kreuztabellen zu den demografischen Faktoren treten keine nennenswerten Unterschiede in der Bewertung der Items und der Gesamtskala auf. Die Hypothesen, dass es in dieser Skala auch Zusammenhänge bzw. Unterschiede hinsichtlich der Altersgruppen, der beruflichen Position, dem Träger oder zwischen akademischen und berufsschulischen Fachkräften gibt, haben demnach keinen Bestand mehr. Die Regressionsanalyse zeigt auf, dass die Reflexionskompetenz steigt, sofern jemand in Vollzeit arbeitet (std. all=0,145). Weitere Prädiktoren konnten nicht ausgemacht werden.

*Kommunikation*⁴¹

Die frühpädagogischen Fachkräfte schätzen sich auch in der Skala zur Kommunikationskompetenz eher hoch ein (MW=3.382, MD=3.33, SD=0.403). Eine grafische Übersicht gibt Abbildung 45. Im Unterschied zur Skala „Reflexion“ ist hier keine Nennung in der



■ kaum kompetent (1,76 - 2,50) ■ eher kompetent (2,51 - 3,25) ■ sehr kompetent (3,26 - 4)

Abbildung 45. Kommunikationskompetenz (in Gruppen in %).

Gruppe „gar nicht kompetent“ zu verzeichnen. Elf Personen (1,4 %) schätzten sich in diesem Bereich als „kaum kompetent“ ein. 306 von 780 gültigen Fällen (39,2 %) finden sich in der Gruppe „eher kompetent“ wieder und die übrigen 463 Fälle (59,4 %) wurden in der Gruppe „sehr kompetent“ erhoben.

Mit einem Median von je 4 schätzen sich die Fachkräfte in den Einzelitems „anderen zuhören können“ (MW= 3.58; SD=.521) und „andere ausreden lassen“ (MW=3.48; SD=.584) sehr hoch ein. Sie können gut andere „in einem Gespräch miteinbeziehen“ (MW=3.47; MD=3; SD=.522) und sind in der Lage, „unterschiedliche Ansichten sachbezogen zu diskutieren“ (MW= 3.34; MD=3; SD=.563). Eher zutreffend schätzten sie ihre Kompetenz auch dahingehend ein, „sich klar und präzise auszudrücken“ (MW=3.21; MD=3; SD=.555) und „komplizierte Sachverhalte verständlich darzustellen“ (MW=3.21; MD=3; SD=.566). Auch bei dieser Skala ist in den Bewertungen der Einzelitems auffällig, dass lediglich mindestens 1,1 % (N=9) und maximal 7,5 % (N=59) die Antwortkategorien „trifft gar nicht“ oder „trifft eher nicht zu“ gewählt haben. In der deskriptiven Statistik (Kreuztabelle) fallen keine nennenswerten Unterschiede hinsichtlich der Altersgruppe, der beruflichen Position, dem Träger oder zwischen den akademischen und berufsschulischen Fachkräften in der Bewertung der Items und der Gesamtskala auf. Die Hypothesen, dass es auch in dieser Skala Unterschiede gibt, werden verworfen, da es weder große Auffälligkeiten in den Kreuztabellen noch signifikante Ergebnisse bei den Unterschieds-Tests (Kruskal-Wallis-H) gab.

Die Hypothese, dass die beiden Skalen „Reflexion“ und „Kommunikation“ miteinander korrelieren, kann nach Schätzung via Spearman-Rho ein mittlerer hoch signifikanter Korrelationskoeffizient von .537** ausgemacht werden (Tabelle 50). Die beiden Skalen bedingen sich gegenseitig (bivariat) positiv: steigt in der einen Skala das Kompetenzzempfinden, so spiegelt sich dies auch in der anderen Skala wider. Voraussagen bezüglich einer steigenden Kommunikationskompetenz tätigt das Alter (std. all=-0,117), je jünger die Fachkräfte desto eher kann man eine Steigung in der Kommunikationsfähigkeit beobachten. Gleiches gilt für die Art des Arbeitsvertrages. Ist eine Fachkraft in Vollzeit beschäftigt (std. all=0,127) so ist eine erhöhte Kommunikationskompetenz vorhersehbar.

⁴¹ Wertelabels: 1 trifft gar nicht zu, 2 trifft eher nicht zu, 3 trifft eher zu, 4 trifft voll zu

Tabelle 50
Korrelation Skala Reflexion & Skala Kommunikation

			Reflexion	Kommunikation
Spearman-Rho	J_Ref_MW	Korrelationskoeffizient	1,000	,537**
		Sig. (2-seitig)		,000
		N	782	758
	J_Komm_MW	Korrelationskoeffizient	,537**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	
		N	758	780

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Gesamtkompetenzempfinden (Anforderungsbereiche G1 bis G5 als Summenscore)

Im Messmodell zur Erfassung beruflicher Kompetenzen über aktuelle Anforderungsbereiche schätzen sich auf der Gesamtskala die frühpädagogischen Fachkräfte auf einen Mittelwert von 3.00 und einem Median von 3 als eher kompetent ein. Die Auswertung in den Gruppen (Tabelle 51) zeigt, dass bei 637 gültigen Fällen⁴², sich knapp 7,7 % (N=49) der Befragten als „eher nicht kompetent“, zwei Drittel (66,1 %; N=421) sich als „eher kompetent“ und knapp ein Viertel (26,2 %; N= 167) sich als „sehr kompetent“ einschätzen. Die Kreuztabelle (vgl. Tabelle 51) zeigt die Ausführungen zu den Verteilungen der Gruppen innerhalb der Alters- und Erfahrungsgruppen, die bei den Regressionsberechnungen noch detaillierter nachvollziehbar sind.

Tabelle 51

Kreuztabelle Kompetenzeinschätzung zu Alters- und Erfahrungsgruppen

Tabelle 51

Kreuztabelle Kompetenzeinschätzung zu Alters- und Erfahrungsgruppen

		Altersgruppen					Erfahrungsgruppe		
		bis 24 Jahre	25 bis 34 Jahre	35 bis 44 Jahre	45 bis 54 Jahre	über 55 Jahre	Berufseinsteigerinnen	Berufsanfängerinnen	Langjährig Erfahrene
Skala_Ges_	gar nicht kompetent (1 - 1,75)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	eher nicht kompetent (1,76 - 2,50)	6,3%	8,1%	8,6%	11,6%	4,2%	5,4%	13,0%	9,1%
	eher kompetent (2,51 - 3,25)	65,1%	67,6%	63,0%	67,9%	66,7%	66,4%	68,1%	67,2%
	sehr kompetent (3,26 - 4)	28,6%	24,3%	28,4%	20,5%	29,2%	28,2%	18,8%	23,7%

Spannende Ergebnisse finden sich bei den Werten zur Arbeitszeit und Alter der Kinder. Fachkräfte die in Gruppen mit 3-6 Jährigen tätig sind, schätzen sich in der Gesamtkompetenz signifikant weniger kompetent ein (std. all=-0,136). Frühpädagogisches Fachpersonal das einen akademischen Abschluss hat, fühlt sich in den Unterschiedstest nicht kompetenter als Erzieherinnen mit staatlicher Anerkennung. Einen Unterschied gibt diesbezüglich hinsichtlich der beiden Abschlussgruppen dennoch. Die Akademikerinnen und Erzieherinnen schätzen sich insgesamt kompetenter ein, als das Fachpersonal mit den Abschlüssen Kinderpflegerin oder Sozialassistentin. Des Weiteren gilt, dass das Kompetenzzempfinden *nicht* abhängig ist von der beruflichen Erfahrung. Die Korrelationsberechnungen (Tabelle 52) zwischen den Skalen „Reflexion“, „Kommunikation“ und „Berufliche Erwartungen“ zeigen jeweils einen

⁴² Weniger gültige Fälle da der Summenscore nur über alle Werte eingeholt wird

Tabelle 52

Korrelation Gesamtskala Kompetenz & Reflexion, Kommunikation, berufliche Erwartungen, Weiterbildung

			Reflexion	Kommuni- kation	Berufliche Erwartungen	Weiterbildungs- motivation
Spearman- Rho	Skala	Korrelationskoeffizient	,358**	,465**	,207**	,063
	Gesamtkompetenz- einschätzung	Sig. (2-seitig)	,000	,000	,000	,116
		N	618	619	619	627

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

hochsignifikanten Korrelationskoeffizienten auf schwachem bis mittlerem Niveau. Die Skala „Weiterbildung“ zeigt dabei keinen Zusammenhang zur Gesamtskala der beruflichen Kompetenz auf. Konnte dennoch als Prädiktor für ebendiese Skala ausgemacht werden (std. all=0,273). Steigt die Weiterbildungsmotivation um einen Skalenpunkt so hat das ansteigende Auswirkungen auf die Gesamtkompetenz.

Die Skala „Reflexion“ korreliert schwach bis mittel (0.358**) mit der Gesamtskala zur beruflichen Kompetenz, genau wie die Skala der beruflichen Erwartungen (.207**). Je höher das Fachpersonal sich in ihren Reflexionskompetenzen einschätzt, und je wichtiger es ihnen ist berufliche Erwartungen zu erfüllen, desto höher ist ihr eingeschätztes Gesamtkompetenzempfinden. Die Skala „Kommunikation“ weist die höchste Korrelation auf. Mit einer mittleren und hoch signifikanten Korrelation von 0.465** deutet dies darauf hin, dass je höher die eingeschätzte Kommunikationskompetenz, desto höher auch die Gesamtkompetenz und anders herum (bivariate Korrelation). Die Prädiktorwerte bestätigen dies auch hier. Am höchsten verhält sich der Wert des Faktors Kommunikation (std. all=0,257), sowie Selbstwirksamkeit (std. all=0,214) und Reflexion mit std. all=0,087 ähnlich groß wie Weiterbildung (std. all=0,146). Es ist also an Hand dieser Ergebnisse möglich Voraussagen hinsichtlich des Gesamtkompetenzempfindens zu treffen, wenn man die Regressorenwerte Selbstwirksamkeit und Kommunikation sowie Weiterbildungsbereitschaft und Reflexion kennt. In den Interviews der Fachexpertinnen konnten drei Items herausgearbeitet werden, die maßgeblich zum Gesamtkompetenzempfinden beitragen sollen. In der Auswertung der Regressionsberechnungen ist zu sehen, dass für alle drei Items eine signifikante positive Auswirkung auf die Gesamtkompetenz nachweisbar ist. So bedingen das *Wohlfühlen in der Kita* (std. all=0,14) im gleichen Maße die Berufliche Gesamtkompetenz wie die *Neugier aufs Leben* (std. all=0,195). Einen sehr viel höheren Prädiktorwert weist das Item *Ich kann gut mit Veränderungen umgehen* auf (std, all=0,366). Steigt die Wertung des Items um einen Punkt, so kann dies im Durchschnitt mit 0,366 Steigungspunkte auf der Gesamtkompetenzskala vorhergesehen werden.

Im Fragebogen wurde zudem folgendes Einzelitem als Kontrollitem für das Messmodell berufliche Kompetenz eingerichtet: F1.8 „Ich fühle mich in meiner derzeitigen Arbeit kompetent“. In der bivariaten Korrelation mit dem Mittelwert des Messmodells wird ein mittlerer hochsignifikanter Zusammenhang aufgezeigt. Die Korrelation (Tabelle 53) zeigt an, dass beiderseitig ein Zusammenhang besteht. Je höher das Kompetenzempfinden in den Summenscores des Messmodells, umso höher die Einstufung im Einzelitem und andersherum. Das Messmodell greift demnach die Kompetenzempfindung des Einzelitems auf.

Tabelle 53

Korrelation Einzelitem Kompetenz und Gesamtskala

			Ich fühle mich in meiner derzeitigen Arbeit kompetent	Skala_Gesamtkompe- tenzeinschätzung_M W
Spearman-Rho	Ich fühle mich in meiner derzeitigen Arbeit kompetent	Korrelationskoeffizient	1,000	,394**
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	806	628
Skala_Gesamtkompetenz- einschätzung_MW	Skala_Gesamtkompetenz- einschätzung_MW	Korrelationskoeffizient	,394**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	628	637

In der Auswertung des Einzelitems ist zu sehen, dass nur knapp 2,6 % (N=22) der Fachkräfte dem kaum zustimmen. Knapp die Hälfte (50,6 %; N=408) geben an, dass sie sich „eher kompetent“

fühlen und 46,7 % (N=376) fühlen sich „sehr kompetent“ (vgl. Tabelle 54). Im Umkehrschluss heißt das aber auch, dass bei knapp 53,3 % der Befragten noch Bedarf hinsichtlich einer guten bis sehr guten Kompetenzeinschätzung vorhanden ist.

Tabelle 54

Häufigkeitstabelle F1.8

Ich fühle mich in meiner derzeitigen Arbeit kompetent		Gültige Procente
Gültig	ich stimme dem kaum zu	2,7
	ich stimme dem eher zu	50,6
	ich stimme dem voll zu	46,7
	Gesamt	100,0

Kompetenzeinschätzungen in den Anforderungsbereichen

Die Mediane des durchschnittlichen Kompetenempfindens innerhalb der Anforderungsbereiche frühpädagogischer Fachkräfte liegt um 3.0. Die Mittelwerte (Abbildung 46) weisen leichte Unterscheide auf. Im ersten Anforderungsbereich G1 „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“ beträgt der Mittelwert 2.93 (SD= .554), ähnlich G2 „Sprachentwicklung und -förderung“ mit

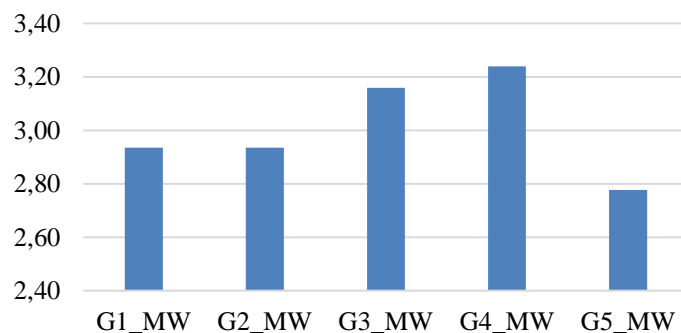


Abbildung 46. Übersicht Mittelwerte in den Anforderungsbereichen.

einem Mittelwert von 2.94 (SD=.527). Etwas höher, und damit kompetenter im Durchschnitt, schätzen sich die frühpädagogischen Fachkräfte im Anforderungsbereich Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft (MW=3.16; SD=.478) sowie bei „Beobachtung, Dokumentation, Fallarbeit (MW=3.24; SD=.478) ein. Am geringsten von den fünf Bereichen schätzen sich die Fachkräfte im Anforderungsbereich G5 „Vielfalt/Diversität“ ein.

Werden die jeweiligen Kompetenzeinschätzungen für jeden Anforderungsbereich in Gruppen eingeteilt (Abbildung 47) wird deutlich, dass im Anforderungsbereich „Elternarbeit“ die höchste Kompetenzeinschätzung liegt. Mit 96 % (N=758) der 779 gültigen Fälle liegen diese im Bereich

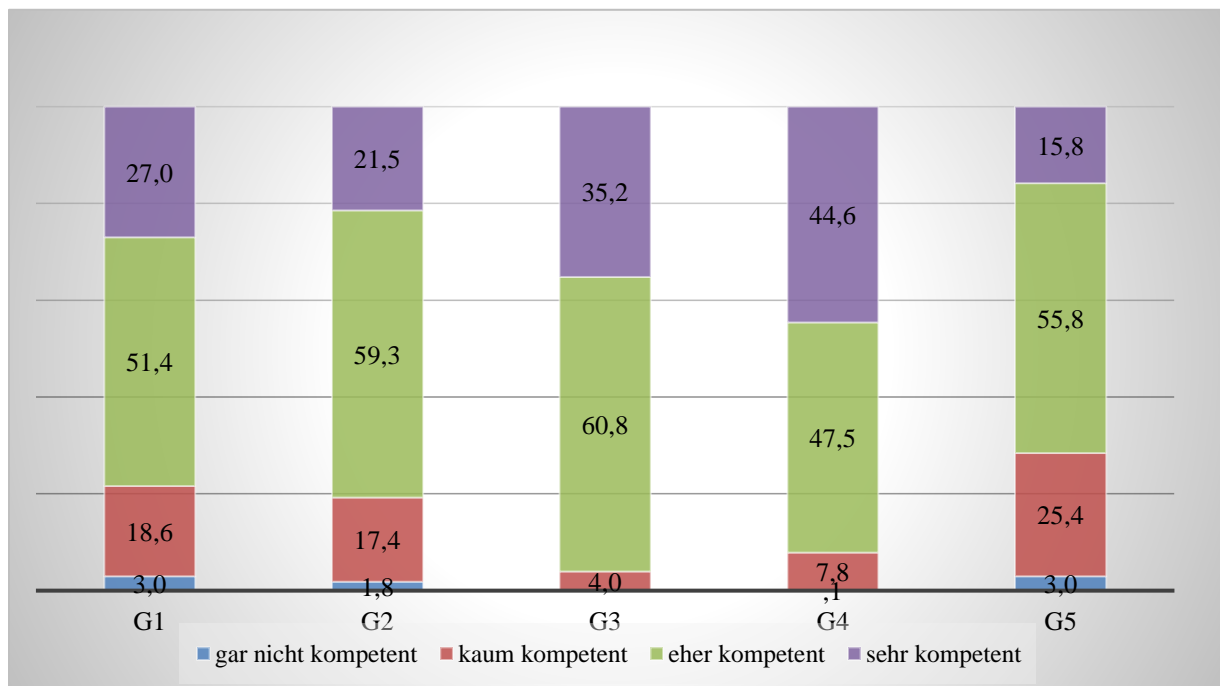


Abbildung 47. Gruppen Anforderungsbereiche (in %).

„eher kompetent“ und „sehr kompetent“. Es gibt keinen Fall der sich in diesem Bereich als „gar nicht kompetent“ einschätzt hat und lediglich 4 % (N=31) fühlen sich „kaum kompetent“. Nachfolgend fühlen sich die frühpädagogischen Fachkräfte auch im Anforderungsbereich G4 „Beobachtung/Dokumentation“ „eher“ bis „sehr kompetent“ (92,1 % (N=713)). Lediglich 7,9 % (N=60) fühlen sich bei diesem Thema „kaum kompetent“.

Im Anforderungsbereich Sprachentwicklung und -förderung liegen noch mehr als vier von fünf (80,8 %; N=617) der 764 gültigen Fälle in dem Bereich „eher“ und „sehr kompetent“. Allerdings ist es hier schon jede fünfte Fachkraft (19,2 %; N=147), die sich bei dem Thema als „gar nicht“ bis „kaum kompetent“ einschätzt. Mehr als jede zweite und fast jede dritte frühpädagogische Fachkraft fühlt sich im Anforderungsbereich „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“ sowohl „eher kompetent“ (51,4 %; N=381) als auch „sehr kompetent“ (27 %; N=200). 18,6 % (N=138) schätzen ihre Kompetenzen in diesem Bereich „eher gering“ ein. 22 Befragte (3,0 %) fühlen sich sogar „gar nicht kompetent“. Ein ähnliches Bild findet sich im letzten Anforderungsbereich „Vielfalt/Diversität“. Allerdings ist es hier mehr als jede vierte Fachkraft die sich auf diesem Bereich „gar nicht kompetent“ (3 %; N=22) oder „kaum kompetent“ (25,4 %; N=188) einschätzt. Mehr als die Hälfte der 739 gültigen Fälle finden sich in der Eingruppierung „eher kompetent“ und noch 15,8 % (N=117) bei „sehr kompetent“ wieder.

Deskriptiv-sichtbare Unterschiede der einzelnen Mittelwerte in den jeweiligen Anforderungsbereichen werden im Bereich Alter, berufliche Position und Erfahrungsgruppe sowie Arbeitszeit und Arbeitsverhältnis deutlich. In den Hypothesentests zu den Zusammenhangstests wird eine schwache, aber hochsignifikante Korrelation zwischen Anforderungsbereich G1 „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“ und der Erfahrungsgruppe sowie im Anforderungsbereich G3 „Elternarbeit“ mit den Faktoren Alter, berufliche Position und Erfahrungsgruppe als auch zwischen dem Anforderungsbereich G5 und den Erfahrungsgruppen sichtbar.

- G1 und Erfahrungsgruppe = -.263**
- G3 und Alter = .204**
- G3 und berufliche Position = .268**
- G3 und Erfahrungsgruppe = .210**
- G5 und Erfahrungsgruppe = -.228**

Die Regressionsberechnungen zeigen auf, dass im Bereich G1 (Arbeiten mit Kindern unter 3 Jahren) die Trägerform *katholisch* einen negativen Prädiktorwert (std. all=-0,115) aufweist. Desweiteren scheint in diesem Anforderungsbereich wieder die Altersgruppe der Kinder eine prädiktive Rolle zu spielen. Während Fachkräfte die mit 0 bis 3 Jährigen arbeiten eine positive Beeinträchtigung (std. all=0,273) im Kompetenzzempfinden aufweisen, findet sich in den Ergebnissen zu den Fachkräften die in Gruppen die mit 3 bis 6 Jährigen (std. all=-0,228) und mit Kindern von 6 – 10 Jahren (std. all=-0,138) arbeiten eine Negativauswirkung hinsichtlich des Kompetenzzempfindens. Als weiterer positiver Regressor sind die ganztägig geöffneten Einrichtungen (std. all=0,104) zu vermerken.

Der Anforderungsbereich G2 (Sprache) wird durch folgende Variablen vorhergesehen. Hochsignifikant dennoch im eher schwachen Bereich hat die Berufliche Position *Erzieherin mit Gruppenleitung* einen negativen Prädiktorwert bezüglich des Anforderungsbereiches Sprache vorzuweisen (std. all=-0,136). Positive hoch signifikante Vorhersagen bezüglich des Anforderungsbereiches G2 finden sich bei Fachkräften mit akademischen Abschluss (std. all=0,093) sowie bei Fachkräften die eine Ausbildung bei einem öffentlichen Träger absolviert haben (std. all=0,105).

Hinsichtlich der Elternarbeit bzw. dem Aufbau von Erziehungspartnerschaften (G3) steht eine Leitungsposition (std. all=0,150) ähnlich positiv in Beeinflussung zum Kompetenzzempfinden wie eine vollzeitbeschäftigte Fachkraft (std. all=0,114). Leichte, dennoch hoch signifikante negative Auswirkungen weisen Fachkräfte in den Positionen Drittkraft und Springer (std. all=-0,207) sowie ein Fachkräfte die in Gruppen mit 3-6 Jährigen arbeiten (std. all=-0,117).

Ebenso wie beim Anforderungsbereich G3 verhält es sich wie bei G4 (Beobachtung/Dokumentation). Die berufliche Position als Drittkraft weist negative Voraussagewerte auf (std. all=-0,137) während auch hier ein positiver Vorhersagewert für den Anforderungsbereich gegeben ist, wenn Fachkräfte eine Vollzeitstelle innehaben (std. all=0,173).

Die Ergebnisse der Regressionsberechnungen für den Anforderungsbereich G5 (Diversität/Vielfältigkeit) weisen ähnliche Werte wie die der Anforderungsbereich G3 (Elternarbeit) auf. Die Leitungsposition wirkt signifikant (std. all=0,134) auf das Kompetenzzempfinden in diesem Bereich. Ähnliches gilt für Fachkräfte die in Gruppen mit Kindern zwischen 6 und 10 Jahren arbeiten (std. all=0,109). Vergleichsweise doppelt so hoch verhält sich der Prädiktorwert zum Arbeitsvertrag. Für Fachkräfte die in Vollzeit arbeiten steigt die Vorhersehbarkeit hinsichtlich eines positiven Anstieges im Anforderungsbereich G5 mit std. all= 0,273.

Insgesamt konnte zwar bei den nachfolgend aufgeführten Tests (Tabelle 55 und Tabelle 56) folgende Hypothesen bestätigt werden, der Vergleich mit den Regressionswerten ergab aber Folgendes:

- Je geringer die Erfahrungsgruppe, dazu zählen eher die Berufseinsteigerinnen, desto kompetenter fühlen sich die Fachkräfte im Bereich „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“. Im Regressionstest konnte diesbezüglich kein signifikanter Wert ausgemacht werden.
- Je älter und praxiserfahrener die Fachkräfte, umso kompetenter schätzen sie sich in der Elternarbeit ein. Auch hierzu konnten in den Regressionsberechnungen konnte diesbezüglich kein signifikanter Wert erschlossen werden.
- Je geringer die Erfahrungsgruppe, auch hier eher die Berufseinsteigerinnen, desto kompetenter fühlen sich die Fachkräfte im Anforderungsbereich „Vielfalt/Diversität“. Gleiches gilt auch hier bezüglich fehlender signifikanter Regressorwerte.

Tabelle 55

Mann-Whitney U-Test zur Berechnung von Unterschieden in der Gruppe (Arbeitsverhältnis)

Ränge	Arbeitsverhältnis	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
G1_MW	unbefristet	339	253,12	85807,5
	befristet	217	318,15	69038,5
	Gesamt	556		
G2_MW	unbefristet	351	282,07	99007
	befristet	220	292,27	64299
	Gesamt	571		
G3_MW	unbefristet	361	313,89	113315
	befristet	222	256,4	56921
	Gesamt	583		
G4_MW	unbefristet	351	293,08	102872,5
	befristet	229	286,54	65617,5
	Gesamt	580		
G5_MW	unbefristet	337	254,55	85782
	befristet	221	317,55	70179
	Gesamt	558		

Statistik für Test					
	G1_MW	G2_MW	G3_MW	G4_MW	G5_MW
Mann-Whitney-U	28177,5	37231	32168	39282,5	28829
Wilcoxon-W	85807,5	99007	56921	65617,5	85782
Z	-4,681	-0,726	-4,044	-0,464	-4,553
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0	0,468	0	0,642	0

Gleiches gilt für die Vergleiche zwischen Fachkräften mit befristeten und unbefristeten Verträgen. Hochsignifikant zeigen die Ergebnisse, dass es in den Anforderungsbereichen „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“ (G1), „Elternarbeit“ (G3) und „Vielfalt“ (G5) ebenso einen Unterschied gibt. In den Anforderungsbereichen G1 und G5 gilt, dass die Fachkräfte mit befristeten Verträgen sich kompetenter einschätzen als diejenigen mit unbefristeten. Während beim Anforderungsbereich G3 (Elternarbeit) die unbefristeten sich deutlich kompetenter einschätzen als die befristeten Fachkräfte.

Tabelle 56

Mann-Whitney U-Test zur Berechnung von Unterschieden in der Gruppe (Arbeitszeit)

Ränge	Arbeitszeit	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
G1_MW	Vollzeit	251	338,57	84980,00
	Teilzeit	369	291,41	107530,00
	Gesamt	620		
G2_MW	Vollzeit	246	339,83	83598,00
	Teilzeit	388	303,34	117697,00
	Gesamt	634		
G3_MW	Vollzeit	255	334,37	85264,50
	Teilzeit	393	318,10	125011,50
	Gesamt	648		
G4_MW	Vollzeit	253	333,16	84290,50
	Teilzeit	394	318,12	125337,50
	Gesamt	647		
G5_MW	Vollzeit	250	351,61	87903,50
	Teilzeit	372	284,54	105849,50
	Gesamt	622		

Statistik für Test					
	G1_MW	G2_MW	G3_MW	G4_MW	G5_MW
Mann-Whitney-U	39265,000	42231,000	47590,500	47522,500	36471,500
Wilcoxon-W	107530,000	117697,000	125011,500	125337,500	105849,500
Z	-3,235	-2,468	-1,093	-1,010	-4,603
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,001	,014	,274	,313	,000

Einschätzungen in den Dimensionen

Die Dimensionen in den jeweiligen Anforderungsbereichen können ebenfalls als Subskala ausgewertet werden. Sie spiegeln in etwa das wider, was die Gesamtskala und die Analyse der Anforderungsbereiche schon verrieten. Frühpädagogische Fachkräfte schätzen sich im Durchschnitt eher hoch ein, sowohl im Bereich Wissen (MD=3; MW= mindesten 2.7 bis maximal 3.22) als auch im Bereich Können (MD=3; MW= mindestens 2.82 bis maximal 3.28). Die Einblicke in diese Subskalen zeigen einen differenzierten Blick auf die beiden Dimensionen im Einzelnen und im Vergleich. So ist in einem ersten grafischen Vergleich (siehe Abbildung 48) zu sehen, dass die Ausprägung der Dimension Wissen beim Thema „Beobachtung/Dokumentation“ (MW=3.22) doch erheblich abweicht im Vergleich zum Thema „Vielfalt/Diversität“ (MW=2.7). Die Anforderungsbereiche „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“ (G1), „Sprache“ (G2) und

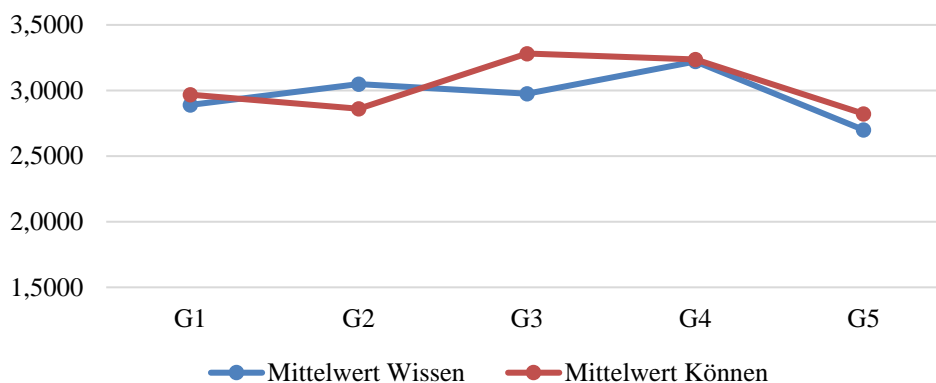


Abbildung 48. Differenz zwischen Können (MW) und Wissen (MW) in den Anforderungsbereichen.

„Elternarbeit“ (G3) liegen etwa ähnlich beieinander (MW=2.9; 3.05; 2.98) unterscheiden sich in den Mittelwerten jedoch auch (siehe Anhang Nr. A-9). In der Dimension *Können* gibt es untereinander ebenfalls Abweichungen. So liegen die Mittelwerte der Anforderungsbereiche „Sprache“ (G2) und „Vielfalt“ (G5) am niedrigsten (MW=2.86; 2.82). „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“ (G1) liegt mit MW=2.97 im Mittel und die Mittelwerte der Dimension Können für die Anforderungsbereiche „Elternarbeit“ (G3) und „Beobachtung/Dokumentation“ (G4) am höchsten (MW=3.28; 3.24). Beide Dimensionen in den Anforderungsbereichen G1, G4 und G5 liegen auf etwa gleichem durchschnittlichem Niveau (MW=2.9/2.97; MW=3.22/3.24; MW=2.7/2.8). Bei den Anforderungsbereichen G2 und G3 kommt es aber zu konträren Abweichungen. Beim Thema „Sprachentwicklung und -förderung“ (G2) liegt der Mittelwert der Dimension Wissen etwas höher als derer von der Dimension Können (MW=3.05/2.86). Im Themenkomplex „Elternarbeit“ (G3) zeigt sich ein konträres Bild. Hier liegt der Mittelwert der Dimension Können 0.4 Punkte über dem der Dimension Wissen (MW=3.38/2.98) ein statistisch nicht ganz unbedeutender Wert (siehe Anhang Nr. A-9). Die Gruppeneinteilungen verdeutlicht die Prognose, dass es im Anforderungsbereich G1 in etwa gleich viel verteilte Fachkräfte gibt, die in den entsprechenden Gruppen der Dimension Wissen und Können eingeteilt wurden. Im Anforderungsbereich G2 „Sprache“ waren kleine aber signifikante Mittelwertunterschiede hinsichtlich der Dimensionen sichtbar. In den Häufigkeitstabellen (Tabelle 57 und Tabelle 58) gibt es kaum nennenswerte Auffälligkeiten.

Tabelle 57

Häufigkeitstabelle Dimension Wissen (in Gruppen in %)

Wissen	G1	G2	G3	G4	G5
sehr wenig	4,4	1,4	1,1	,5	4,7
eher wenig	18,5	22,8	26,7	12,6	41,9
viel	51,4	48,0	48,5	47,0	39,6
sehr viel	25,7	27,8	23,6	39,9	13,9

Tabelle 58
Häufigkeitstabelle Dimension Können (in Gruppen in %)

Können	G1	G2	G3	G4	G5
sehr wenig	2,9	2,9	,6	,4	4,4
eher wenig	16,6	23,3	6,9	10,5	22,9
viel	45,3	50,6	38,0	51,3	47,9
sehr viel	35,2	23,2	54,5	37,8	24,8

Dies gilt jedoch nicht für den Anforderungsbereich der „Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft“. Hier wird in der Gruppenverteilung deutlich, dass etwa drei von vier Fachkräften (72,2 %) „eher“ oder „sehr viel“ Wissen in diesem Bereich haben, sich im Gegensatz dazu aber mehr als neun von zehn Fachkräften (92,5 %) „eher“ oder „sehr viel“ Können zuschreiben. Anders formuliert: jede fünfte Fachkraft (27,8 %) hat „eher“ oder „sehr wenig“ Wissen in diesem Bereich, jedoch nur jede 14te Fachkraft (7 %) „eher“ oder „sehr wenig“ in der Dimension Können.

Im Anforderungsbereich „Beobachtung und Dokumentation“ sind sowohl in der Dimension Wissen, als auch in der Dimension Können knapp sieben von acht Fachkräften (86,9 % bzw. 89,1 %) in den Gruppen „viel“ bis „sehr viel“ vorzufinden. Im Unterschied zu den anderen Anforderungsbereichen, ein Wert der sich in dieser Deutlichkeit nicht mehr wiederholt. Unterschiede in der Verteilung der Mittelwerte finden sich in diesem Anforderungsbereich nicht (siehe Anhang Nr. A-9).

Am ehesten unterscheiden sich die Dimensionen über die Gruppeneinteilung im Anforderungsbereich „Vielfalt/Diversität“ (G5). Knapp 5 % sind zwar jeweils in den Gruppen „sehr wenig“ vorzufinden, allerdings zeigt sich in der Dimension Wissen, dass fast jede zweite Fachkraft (41,9 %, N=329) sich bei diesem Thema „eher wenig“ Wissen bzw. sich die gleiche Anzahl „eher viel“ Wissen zuschreibt. 13,9 % (N=109) schätzen sich bei diesem Thema sogar mit „sehr viel“ Wissen ein. Bei der Dimension Können, zeigt sich ein etwas einheitlicheres Bild. Hier ist es nur knapp jede vierte Fachkraft (27,3 %; N=203) die ihr Können als „sehr“ oder „eher wenig“ einschätzt. Jede weitere vierte Fachkraft (24,8 %; N=184) sieht sich hingegen in diesem Bereich in der höchsten Gruppe (sehr viel Können) und fast die Hälfte aller Fachkräfte (47,9 %; N=356) ordnet sich im Bereich „eher viel Wissen“ ein.

In den Kreuztabellen (siehe Anhang Nr. A-8) gibt es bedingt auffällige Werte. Die unterschiedlichen Mittelwerte treten vor allem in den Anforderungsbereichen G1 (Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren), G3 (Elternarbeit) und G5 (Vielfalt/Diversität). Beim Anforderungsbereich G1 gibt es deutliche Unterschiede in der Dimension Wissen zwischen Fachkräften mit unbefristeten (MW=2.76) und befristeten (MW=3.02) Verträgen (vgl. Tabelle 59).

Tabelle 59
Kreuztabelle Kompetenzdimension (in AB U3) vs. Art des Arbeitsverhältnisses

	unbefristet	befristet
G1_AB_U3_Wissen	2,76	3,02
G1_AB_U3_Koennen	2,88	3,04

Weiterhin wird deutlich, dass auch der Abschluss eine Rolle spielt (Tabelle 60).

Tabelle 60
Mittelwerte im Anforderungsbereich Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren in den Dimensionen Wissen und Können in Bildungsabschlussgruppen

	KiP/ SoA	staatl. anerkannte Erz.	Akademischer Abschluss
G1 W	2,84	2,88	3,13
G1 K	2,82	2,97	3,01

Ein Korrelationstest konnte aber nicht bestätigen, dass mit höherem Abschluss das Wissen oder Können ebenfalls höher eingeschätzt wird. Der Zusammenhang zwischen den Erfahrungsgruppen und der Einschätzung zum Wissen und Können, konnte im Bereich Arbeiten mit Kindern unter 3 Jahren jedoch nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 61). Eine schwache, aber hochsignifikante Korrelation in beiden Dimensionen zeigt auf, dass je weniger Praxiserfahrung die Fachkräfte haben, desto höher ist ihre Einschätzung im Bereich Wissen und Können.

Tabelle 61

Korrelation Erfahrungsgruppe & Dimension Wissen und Können in G1

		G1_AB_U3_Wissen	G1_AB_U3_Koennen
Spearman-Rho	Erfahrungsgruppe	-,237**	-,230**
	Korrelationskoeffizient	,000	,000
	Sig. (2-seitig)	,000	,000
	N	752	748

Die Mittelwerte des Anforderungsbereiches G3 sind in der Dimension Wissen recht homogen, in der Dimension Können hingegen gibt es vier Faktoren, die möglicherweise Unterschiede aufzeigen. Das Alter (bzw. die Art des Arbeitsverhältnisses), die Erfahrungsgruppe, sowie die berufliche Position sind die nennenswerten Faktoren, die mit unterschiedlichen oder ansteigenden Mittelwerten auffallen (vgl. Tabelle 62)

Tabelle 62

Kreuztabelle zu den Mittelwerten im Anforderungsbereich Elternarbeit Dimension Können in Alters- und Erfahrungsgruppen, berufliche Position und Arbeitsverhältnis

	G3 K MW
bis 24 Jahre	3,11
25 bis 34 Jahre	3,26
35 bis 44 Jahre	3,49
45 bis 54 Jahre	3,47
über 55 Jahre	3,42
Unbefristet	3,47
Befristet	3,17
Berufseinsteigerinnen	3,1
Berufsanfängerinnen	3,13
langjährig Erfahrene	3,49
Drittkraft, Springer, Sonstiges	3,08
Zweitkraft	3,2
Erzieherin mit Gruppenleitung	3,45
stellv. Leitung	3,56
Leitung	3,64

In der Korrelationsmatrix (Tabelle 63) sind schwache, hochsignifikante Korrelationen bei drei von vier Faktoren erkennbar. Je älter die Fachkräfte, je höher die berufliche Position und je mehr praktische Erfahrung, desto höher ist das „Können“ im Bereich der Elternarbeit.

Tabelle 63

Korrelation Anforderungsbereich Elternarbeit Dimension Können mit Alter, Gruppe berufliche Position, Abschluss und Erfahrungsgruppe

Spearman-Rho	Alter (2012)	Korrelationskoeffizient	,302**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	771
Gruppe berufliche Position	Gruppe berufliche Position	Korrelationskoeffizient	,375**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	663
Gruppe Berufsabschluss	Gruppe Berufsabschluss	Korrelationskoeffizient	,153**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	779
Erfahrungsgruppe	Erfahrungsgruppe	Korrelationskoeffizient	,346**
		Sig. (2-seitig)	,000
		N	764

Im Anforderungsbereich G5 Vielfalt/Diversität gab es sowohl in der Dimension Können, als auch in der Dimension Wissen auffällige Unterschiede der Mittelwerte (vgl. Tabelle 64). Das zeigen auch die nachfolgenden Korrelationsberechnungen. Das Alter (bzw. die Art des Arbeitsverhältnisses) und die praktische Erfahrung korrelieren auf schwacher Ebene (vgl. Tabelle 65)

Tabelle 64

Mittelwert der Dimension Wissen und Können im Anforderungsbereich Vielfalt unterteilt in Alters- und Erfahrungsgruppen sowie Arbeitsverhältnis

	bis 24 Jahre	25 bis 34 Jahre	35 bis 44 Jahre	45 bis 54 Jahre	über 55 Jahre	Berufseinsteigerinnen	Berufsanfängerinnen	Langjährig Erfahrene	Unbefristet	Befristet
G5 W	2,78	2,69	2,64	2,60	2,65	2,80	2,63	2,59		
G5 K	2,95	2,85	2,73	2,62	2,70	2,96	2,81	2,67	2,70	2,96

Dabei wird deutlich, je jünger bzw. je kürzer die Ausbildung zurück liegt, desto höher ist die Einschätzung in der Dimension Können des Anforderungsbereiches „Vielfalt/Diversität“.

Tabelle 65

Korrelation Dimension Können und Wissen im Anforderungsbereich Vielfalt mit Alter und Erfahrungsgruppe

			Alter (2012)	Erfahrungsgruppe
Spearman-Rho	G5_AB_Diversity_Wissen	Korrelationskoeffizient	-,086*	-,152**
		Sig. (2-seitig)	,017	,000
		N	775	770
	G5_AB_Diversity_Koennen	Korrelationskoeffizient	-,204**	-,243**
		Sig. (2-seitig)	,000	,000
		N	732	726

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

* . Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Die Einzelitemanalyse im Bereich Wissen zeigt folgende hervorstechende Items: G1.3 und G5.2 „Die aktuellen Erkenntnisse zum Thema Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“ (MW=2.76) sowie „Die aktuellen Erkenntnisse zum Thema Vielfalt/Diversität sind mir vertraut“ weisen einen im Verhältnis zu den anderen Werten eher geringen Mittelwert auf (MW=2.57). Das Item G4.1 „Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen des Beobachtens/Dokumentierens“ weist einen im Verhältnis zu den anderen Werten eher erhöhten Mittelwert von 3.34 auf. Die Einzelitemanalyse im Bereich Können zeigt folgende hervorstechende Items: Die Items G3.3 „Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft ist ein wichtiger Teil unserer täglichen Arbeit“, G4.2 „Beobachtung und Dokumentation sind regelmäßiger Teil meiner Arbeit“ und G4.5 „Ich bin imstande Beobachtungen und Dokumentationen im Kitaalltag durchzuführen“ weisen einen im Verhältnis zu den anderen Werten eher erhöhten Mittelwert auf (MW=3.54 bzw. 3.33 bzw. 3.31). Das Einzelitem G5.4 „Ich fühle mich sicher im Umgang mit Themen wie Migration, Gender und Benachteiligung“ weist einen im einen im Verhältnis zu den anderen Werten eher niedrigen Mittelwert (MW=2.64) auf.

Im letzten Schritt wurde noch einmal getestet, ob sich die Fachkräfte mit fachschulischen (Erzieherinnen) von denen mit akademischen Abschluss (Früh-, Sozial-, Heil- oder Sonderpädagog) in den Dimensionen Wissen oder Können unterscheiden. Dabei gab es keine signifikanten Unterscheidungen. Es kann festgehalten werden, dass die Art des Abschlusses kein relevanten Faktor darstellt sich generell in einen der Dimensionen oder in der Gesamtskala höher einzuschätzen. In der Itemanalyse wurde eine weitere Subskala sichtbar.

Die Skala „Aktuelle theoretische Erkenntnisse“ setzt sich aus den Items „Die aktuellen Erkenntnisse zum Thema (G1, G2...) sind mir vertraut“ in allen Anforderungsbereichen zusammen. Der Mittelwert (siehe Tabelle 66) von 2.84 und der Median von 3 zeigen an, dass sich im Durchschnitt die frühpädagogischen Fachkräfte eher kompetent fühlen.

Tabelle 66
Übersicht Werte zur Gesamtskala Aktuelle Erkenntnisse

	Sub-Skala Aktuelle Erkenntnisse
N	749
	92
Mittelwert	2,84
Median	2,80
Modus	3,00
Standardabweichung	0,464

Jede fünfte Fachkraft (22,3 %; N=167) hat in dieser Skala eine sehr oder eher geringe Gesamteinschätzung, zwei Drittel finden sich in der Gruppe der eher hohen Gesamteinschätzung wieder und etwa 7 von 100 Befragten schätzen ihr theoretisches Wissen hinsichtlich der aktuellen Erkenntnisse in allen Bereichen als sehr hoch ein.

In dem Fragebogen gab es noch weitere Items die zu den jeweiligen Anforderungsbereichen erhoben wurden. Sie fließen zwar nicht direkt ins Messmodell mit ein, sind aber spannend hinsichtlich der Einstellungseinschätzung (Übersicht Tabelle 67). Die Items G1.10 und G1.11 im Anforderungsbereich „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“

Tabelle 67
Übersicht Einzelitems (ehemals Dimension Haltung)

	G1.8	G1.9	G1.10	G1.11	G2.7	G2.8	G2.9
Gültig	787	794	795	793	808	806	808
Fehlend	54	47	46	48	33	35	33
MW	3,06	3,3766	2,55	2,47	3,27	3,5037	2,58
MD	3,00	3,5000	3,00	2,00	3,00	4,0000	3,00
Mo	3	4,00	3	3	3	4,00	3
SD	,799	,72115	,788	,858	,646	,64940	,756
	G2.10	G3.7	G3.8	G3.9	G3.10	G4.8	G4.9
Gültig	807	808	806	807	799	801	806
Fehlend	34	33	35	34	42	40	35
MW	2,36	3,59	3,5893	2,58	2,20	3,56	3,5608
MD	2,00	4,00	4,0000	3,00	2,00	4,00	4,0000
Mo	2	4	4,00	3	2	4	4,00
SD	,895	,531	,60131	,739	,901	,540	,66363
	G4.10	G4.11	G4.12	G5.7	G5.8	G5.9	G5.10
Gültig	799	804	796	789	785	784	782
Fehlend	42	37	45	52	56	57	59
MW	3,50	2,65	2,14	3,12	3,4752	2,46	2,43
MD	4,00	3,00	2,00	3,00	4,0000	2,00	2,00
Mo	4	3	2	3	4,00	2	2
SD	,598	,759	,919	,786	,67174	,771	,908

haben einen auffallend niedrigen Mittelwert (MW=2.55 und 2.47) im zweiten Item sogar einen unterdurchschnittlichen Median. Die Fachkräfte geben an, dass sie sich nicht regelmäßig über das Thema informieren und den Stellenwert als nicht zu gering einschätzen. Die Vermutung liegt nahe, dass beim Item G1.10 die Fachkräfte, die in Arbeitsbereichen arbeiten, deren Klientel älter ist als drei Jahre ist, dieses Thema als nicht notwendig erachten. Die Kreuztabelle zeigt auf, dass in der Tat der Mittelwert bei den Altersgruppen der Kinder mit denen gearbeitet wird bei den Gruppen 0-3 Jahre und 0-10 Jahre deutlich höher ist (MW=2.91/3.03) als bei den Gruppen 3-6 Jahre (MW=2.39); 6-10 Jahre (MW=2.10) und 0-6 bzw. 3-10 Jahre (MW je = 2.75). Beim Anforderungsbereich Sprache sind sich die Praktikerinnen einig darüber (MW=2.5; MD=4), dass das Thema Sprachentwicklung und -förderung viel zu wenig Beachtung findet und einen höheren Stellenwert in der Arbeit verdient hätte.

Ähnlich sehen die Fachkräfte das auch bei den Themen „Elternarbeit“ (MW=2.20; MD=2), „Beobachtung/Dokumentation“ (MW=2.14; MD=2) und „Vielfalt/Diversität“ (MW=2.43; MD=2). Sie stimmen nicht zu, dass die Themen einen zu geringen Stellenwert in der Arbeit einnehmen und formulieren damit auch die Wichtigkeit dieser Themen in der Praxis. Das zeigen auch die Mittelwerte der Items „Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig

für meine tägliche Arbeit in der Kita“. Besonders die Theorien zu den Themen „Elternarbeit“ und „Beobachtung/Dokumentation“ werden als sehr wichtig wahrgenommen (MW=3.59/MD=4; MW=3.56/MD=4). Die theoretischen Grundlagen der weiteren Anforderungsbereiche G1 (MW=3.06; MD=3); G2 (MW=3.27; MD=3) und G5 (MW=3.12; MD=3) sind aber auch als eher wichtig eingestuft. Für alle Anforderungsbereiche wird zu dem ersichtlich, dass die Fachkräfte deutlich machen, dass keines der Themen „überflüssig“ ist bzw. „überbewertet“ wird und damit auch die Berechtigung dieser Themen für die Praxis indirekt bestätigen (G1 MD=3.5; G2 MD=4; G3 MD=4; G4 MD=4; G5 MD=4).

Im erhobenen Datensatz gab es drei weitere Items außerhalb des konstruierten Messmodells die aufgrund der Interviewergebnisse in den Fragebogen eingebracht wurden. Mit H3.1 wurde die Vermutung aufgestellt, dass Flexibilität hinsichtlich des Umgangs mit Veränderungen im Kitaalltag ein Teil von beruflicher Kompetenz darstellt. Ähnlich ist es bei den Items „Ich fühle mich wohl in der Kita“ (D1.8) und „Ich bin neugierig aufs Leben“ (D1.9), beide Aussagen wurden von den fachpraktischen Expertinnen in der qualitativen Studie als unabdingbare Komponenten benannt, die einer kompetenten Fachkraft im Praxisalltag einer Kindertagesstätte zu eigen sein sollten. Bei allen drei Items zeigt sich eine hohe Übereinstimmung bzw. Identifikation mit den Aussagen (siehe Tabelle 68). Die frühpädagogischen Fachkräfte stimmen der Aussage eher zu, dass sie gut mit Veränderungen im Kitaalltag umgehen können

Tabelle 68
Übersicht Werte zu Einzelitems (MW, MD, MO, SD)

	H3.1	D1.8	D1.9
gültig	792	789	817
fehlend	49	52	24
Mittelwert	3,28	3,42	3,65
Median	3,00	4,00	4,00
Modus	3	4	4
Standartabw	,546	,716	,559

(MW=3.28; MD=3). Bei den Items D1.8 und d1.9 sind die Werte deutlich höher. Die Fachkräfte stimmen der Aussage „voll zu“, dass sie „neugierig aufs Leben sind“ (MW=3.65; MD=4) und sich „in der Kita wohl fühlen“ (MW=3.42; MD=4). Das bedeutet aber auch im differenzierten Blick, dass etwa 8,6 %; also jede zwölfte Fachkraft (N=68 von 789 gültigen Fällen) sich „gar nicht“ oder „eher nicht“ wohl fühlt in der Kita.

Hinsichtlich des Meinungsbildes zu den Kompetenzen im Beruf oder Ausbildung stimmen die frühpädagogischen Fachkräfte der Aussage eher zu, dass sie die wichtigsten Kompetenzen für ihren Beruf in der Ausbildung erworben haben (F1.6: MW=2.93; MD=3). Etwa jede dritte Fachkraft (29,7 %; N=237) widerspricht dem. Weitere drei Viertel (74,5 %, N=597) geben an, sich gerade vor allem durch ihre gute Ausbildung im derzeitigen Beruf kompetent zu fühlen (F1.9: MW=2.96; MD=3). Der Aussage „Die wichtigsten Kompetenzen für den frühpädagogische Fachkräfteberuf habe ich vor allem durch meine praktische (berufliche) Erfahrung erlernt“ (F1.10: MW=3.61; MD=4) stimmen hingegen⁴³ noch mehr Praktikerinnen (97,2 % (N=787)) eher oder voll zu und nur ganz wenige (2,8 %; N=23) verneinen dies. Die beruflichen Kompetenzen des Praxisfeldes der Kindertagesstätten scheint demnach eine Mischung aus theoretischen Grundlagen und Wissen sowie Erfahrungen mittels der Ausbildung und den praktischen Jahren in der Kita selbst zu sein. Das zeigt auch die Aussage F1.7 (MW=3.33; MD=4) in der mehr als 4/5 der Befragten sich einig sind, dass es bestimmte Kompetenzen gibt, die nicht in einer Ausbildung erlernbar sind (MW=3.33; MD=4).

⁴³ Der Aussage, dass sie die wichtigsten Kompetenzen für ihren Beruf in der **Ausbildung** erworben haben.

Zwischenfazit

Die frühpädagogischen Fachkräfte weisen in der Studie eine durchschnittlich eher hohe Selbstwirksamkeit auf. Die Selbstwirksamkeitserwartung ist bei dieser Kohorte unabhängig von Erfahrung, Ausbildungs- und Kitaträger sowie der Art des Arbeitsverhältnisses. Signifikante Prädiktoren hingegen sind das Alter, ein akademischer Berufsabschluss sowie eine Vollzeitstelle.

Den Fachkräften ist es eher bis sehr wichtig die an sie gerichteten beruflichen Erwartungen zu erfüllen. Am wichtigsten sind ihnen dabei die Erwartungen der Kinder und der Leitung bzw. des Trägers. Mit Zunahme der beruflichen Praxis bzw. des Alters wird es den Fachkräften weniger wichtig die beruflichen Erwartungen zu erfüllen. Prädiktoren sind auch hier das Alter sowie die Altersgruppe der Kinder.

Aus Sicht der Fachfrauen beinhaltet die Rolle der frühpädagogischen Fachkraft nicht nur die Zuschreibung als Betreuungsperson, Führungspersönlichkeit, Vorbildung und Wegbereiterin für die Zukunft zu sein. Sie sehen sich ebenfalls als Fachfrauen für kindliche Entwicklung, Eltern- und Familienarbeit sowie Bildungs- und Lernprozesse. Als Fachfrau für Integration oder Netzwerkarbeit oder sogar als Dienstleisterin der Eltern schätzen sie sich im Durchschnitt eher weniger ein. Wobei sich bei der Zuschreibung zur Fachfrau für Integration die Berufseinsteigerinnen (Fachschulabsolventinnen) deutlicher mit dieser Rolle identifizieren (vier von fünf), als die Berufsanfängerinnen bzw. langjährigen Praktikerinnen (knapp jede zweite).

Insgesamt ist, dass es unter den Fachkräften ein hohes Maß an Bereitschaft zur Weiterbildung gibt. Drei von vier Praktikerinnen weisen eine hohe oder sehr hohe Weiterbildungsbereitschaft auf. Mit zunehmendem Alter sinkt die Bereitschaft für eine Weiterbildung. Möglicherweise ist das auch ein Faktor dafür, dass frühpädagogische Fachkräfte mit befristeten Verträgen eine höhere Weiterbildungsbereitschaft aufweisen als die Fachkräfte mit unbefristeten Verträgen. Im Vergleich mit der Skala zu den beruflichen Erwartungen, wird deutlich, dass je wichtiger es dem Fachpersonal ist die beruflichen Erwartungen zu erfüllen, desto höher ist die Weiterbildungsbereitschaft. Auch hier ist das Alter der Kinder mit denen die Fachkräfte arbeiten ebenso als Prädiktor auszumachen wie die Leitungsposition (negativ) in einer Kindertagesstätte.

Im Durchschnitt schätzen sich die frühpädagogischen Fachkräfte als eher kompetent in ihrer Reflexion ein. Nur wenige Fachkräfte sehen sich hier als „gar nicht“ oder „kaum“ kompetent. Sie schätzen vor allem, dass sie über das eigene Handeln kritisch nachdenken können, in der Lage sind ihre eigenen Fähigkeiten zu reflektieren und zu überprüfen, ob das eigene Handeln richtig ist. Als einziger Prädiktor für die Reflexionskompetenz konnte die Art der Arbeitszeit (Vollzeit=positiv) ausgemacht werden.

Die Einschätzungen in der Skala zur Kommunikationskompetenz sind insgesamt auch hier eher hoch. Es gibt keine Praktikerin die sich gar nicht kompetent fühlt. Insgesamt sehen sie ihre Stärken darin anderen zu zuhören und sie ausreden zulassen. In der alltäglichen Kommunikation mit den Eltern, bei Entwicklungsgesprächen oder am Elternabend fühlen sie sich sicher.

Die Reflexion und Kommunikation sind auch bei frühpädagogischen Fachkräften stark miteinander verbunden. Steigt auf der einen Skala das Kompetenzzempfinden, so spiegelt sich dies auch in der anderen Skala wider. Je reflexiver, desto kommunikativer und je höher die Kommunikationskompetenz, desto mehr Kompetenzzempfinden in der Reflexion. Als Prädiktoren wirken hier sowohl das Alter (negativ) als auch eine Vollzeitstelle (positiv).

Im *Messmodell zur Erfassung beruflicher Kompetenzen über aktuelle Anforderungsbereiche* schätzen sich (neun von zehn) Praktikerinnen auf der Gesamtskala „eher“ bis „sehr“ kompetent ein. Die Kompetenzeinschätzungen können vom Alter vorhergesagt werden (negativ) aber nicht durch die Jahre der praktischen Erfahrungen. Weitere Prädiktoren sind die Arbeit in Teilzeit (negativ) und das Arbeiten in Gruppen mit Kindern von 3-6 Jahren (negativ). Als durchweg signifikant und positiv zeigten sich die Vorhersagewerte für die Konstrukte der Allgemeinen beruflichen Anforderungen.

Sieht man sich die Zusammenhänge in den einzelnen Anforderungsbereichen an, dann ist auffällig, dass einzig der Anforderungsbereich „Elternarbeit“ einen Zusammenhang mit dem Alter aufweist. Es konnte im Anforderungsbereich Sprache nachgewiesen werden, dass frühpädagogisches Fachpersonal mit akademischen Abschluss einen Prädiktor darstellt.

Die Fachkräftegruppen Erzieherinnen und Akademikerinnen schätzen sich im Kompetenzzempfinden höher ein, als das Fachpersonal mit den Abschlüssen Kinderpflegerin oder Sozialassistentin. Des Weiteren wurde deutlich, dass das Kompetenzzempfinden nicht abhängig ist von beruflicher Erfahrung. Je höher das Fachpersonal sich in ihren Reflexions- und Kommunikationskompetenzen einschätzt und je wichtiger es ihnen ist berufliche Erwartungen zu erfüllen, desto höher ist ihr selbst eingeschätztes Gesamtkompetenzzempfinden.

Im Durchschnitt schätzen sich die frühpädagogischen Fachkräfte im Anforderungsbereich „Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft“ sowie bei „Beobachtung, Dokumentation, Fallarbeit“ am kompetentesten ein. Am wenigsten kompetent fühlen sie sich im Anforderungsbereich „Vielfalt/Diversität“. Jede vierte Fachkraft schätzt sich in diesem Bereich gar nicht oder nur kaum kompetent ein.

Mehr als jede zweite und fast jede dritte frühpädagogische Fachkraft fühlt sich im Anforderungsbereich „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“ kompetent. Jede fünfte Erzieherin schätzt ihre Kompetenzen in diesem Bereich eher bis sehr gering ein. Allerdings weisen die Fachkräfte die vor kurzem erst ihren Abschluss erzielten, im Bereich „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“ eine höhere Kompetenzeinschätzung auf als die Praktikerinnen, mit mehr als acht Jahren Berufserfahrung.

Ein anderes Bild zeigt sich im Anforderungsbereich „Elternarbeit“ - je älter und praxiserfahrener die Fachkräfte, umso kompetenter schätzen sie sich in diesem Bereich ein. In drei von fünf Anforderungsbereichen ist auffällig, dass eine frühpädagogische Fachkraft mit Vollzeitstelle sich eher kompetent fühlt als eine frühpädagogische Fachkraft mit Teilzeitstelle. In zwei von fünf Anforderungsbereichen gilt dies auch für Fachkräfte mit befristeten Verträgen, die sich kompetenter einschätzen als diejenigen mit unbefristeten. Anders zeigt sich dies wiederum beim Anforderungsbereich „Elternarbeit“ da sich hier die unbefristeten deutlich kompetenter einschätzen als die befristeten Fachkräfte. Prädiktoren der einzelnen Anforderungsbereiche sind die berufliche Position, Berufsabschluss, Träger der Kita, sowie Träger der Ausbildung und die Arbeitszeit sowie das Alter der Kinder mit denen die frühpädagogischen Fachkräfte arbeiten.

In den Dimensionen Wissen und Können schätzen sich die Befragten im Durchschnitt auch eher hoch ein. Am höchsten schätzen die Fachkräfte ihr Wissen beim Thema „Beobachtung/Dokumentation“ ein. Hier schätzen sich sowohl in der Dimension Wissen als auch in der Dimension Können knapp sieben von acht Fachkräften als kompetent ein. Am geringsten fällt die Einschätzung zum Wissen und Können im Anforderungsbereich „Vielfalt/Diversität“ aus. „Beobachtung/Dokumentation“ sowie „Elternarbeit“ werden in der Dimension Können am höchsten gewichtet. Sowohl beim Thema „Sprache“ als auch „Elternarbeit“ gibt es Differenzen zwischen den Dimensionen. Im Anforderungsbereich „Sprachentwicklung und -förderung“ verfügen die frühpädagogischen Fachkräfte über mehr Wissen als Können. Beim Themenkomplex „Elternarbeit“ zeigt es sich gegensätzlich. Hier können die Praktikerinnen mehr als sie theoretisch zu diesem Thema wissen. Drei von vier Fachkräften haben eher oder sehr viel Wissen, neun von zehn Fachkräften schreiben sich allerdings eher oder sehr viel Können zu.

Beim Anforderungsbereich „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“ gibt es deutliche Unterschiede in der Dimension Wissen zwischen Fachkräften mit unbefristeten und befristeten Verträgen. Die Korrelationswerte zeigen zusätzlich auf, dass je älter die Fachkräfte, je höher die berufliche Position und je mehr praktische Erfahrung, desto höher ist das „Können“ im Bereich der Elternarbeit.

In den Items „Die aktuellen Erkenntnisse zum Thema Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“ sowie „Die aktuellen Erkenntnisse zum Thema Vielfalt/Diversität sind mir vertraut“ weisen eine im Verhältnis zu den anderen Werten unterdurchschnittliche Bewertung auf. Das Item „Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen des Beobachtens/Dokumentierens“ weist eine im Verhältnis zu den anderen Werten überdurchschnittlich hohe Bewertung auf.

Das Item in der Dimension Können „Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft ist ein wichtiger Teil unserer täglichen Arbeit“ bestätigt die Ergebnisse zuvor und weist eine überdurchschnittlich hohe Bewertung auf. Das Einzelitem in der Dimension Können „Ich fühle mich sicher im Umgang mit Themen wie Migration, Gender und Benachteiligung“ weist eine im Verhältnis zu den anderen Werten eher unterdurchschnittliche Bewertung auf.

Es kann festgehalten werden, dass die Art des Abschlusses keinen relevanten Faktor darstellt sich generell in einen der Dimensionen oder in der Gesamtskala höher einzuschätzen. Zwei Drittel der Fachkräfte schätzen sich zu den aktuellen Wissensständen der genannten Anforderungsbereiche hoch bis sehr hoch ein. „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“ weist bei der Frage zum aktuellen Wissenstand einen unterdurchschnittlichen Mittelwert auf. Die Fachkräfte geben zusätzlich an, dass sie sich nicht regelmäßig über das Thema informieren und den Stellenwert als nicht zu gering einschätzen. Fachkräfte die in Arbeitsbereichen arbeiten, deren Klientel älter ist als drei Jahre, bewerten dieses Thema geringer. Für alle Anforderungsbereiche wird zu dem ersichtlich, dass die Fachkräfte deutlich machen, dass keines der Themen „überflüssig“ ist bzw. „überbewertet“ wird und bestätigen dahingehend indirekt die Berechtigung dieser Themen für die Praxis. Die Fachkräfte weisen eine hohe Identifikation zu den Aussagen auf, dass sie „gut mit Veränderungen im Kitaalltag“ umgehen können sowie „neugierig aufs Leben“ sind und sich „in der Kita wohl“ fühlen. Trotzdem wird auch dadurch deutlich, dass sich jede zwölfte Fachkraft gar nicht oder nur bedingt in der Kita wohl fühlt. Die Fachkräfte geben zu dem eine hohe Zustimmung dafür, dass sie die wichtigsten Kompetenzen für ihren Beruf in der Ausbildung erworben haben. Drei Viertel geben an, sich gerade vor allem durch ihre gute Ausbildung im derzeitigen Beruf kompetent zu fühlen. Die wichtigsten Kompetenzen für den frühpädagogischen Fachkräfteberuf haben die meisten Fachkräfte vor allem durch ihre praktische (berufliche) Erfahrung erlangt. Die beruflichen Kompetenzen des Praxisfeldes der Kindertagesstätten sind demnach eine Mischung aus theoretischen Grundlagen und Wissen sowie Erfahrungen im Kitaalltag.

Ergebnisnachtrag

Zusätzlich zu den guten bis sehr guten Werten der Dimensionsüberprüfung ist bei der Herführung und Berechnung der Werte der konfirmatorischen Faktorenanalyse aufgefallen, dass die als Regressoren bestimmten latenten Variablen ebenfalls untereinander stark in Verbindung stehen. Daraufhin wurde eine CFA sowohl mit den fünf latenten Faktoren als auch diese inklusive eines übergeordneten Faktors als Messmodell getestet.

Die Ergebnisse zeigen auf, dass sowohl das Messmodell mit den fünf latenten Faktoren (Tabelle 69), als auch mit einem übergeordneten Faktor [Berufliche Kompetenz: allgemeine Anforderungen] (Tabelle 70) beide Modelle valide Zahlen hervorbringen. Das heißt, dass die latenten Faktoren möglicherweise ein anderes Strukturmodell darstellen, welches Kompetenz in zwei übergeordneten Faktoren misst. Einerseits die allgemeinen (personalen) Anforderungen wie Selbstwirksamkeit, Kommunikation, Reflexion, Umgang mit Erwartungen sowie Weiterbildungsbereitschaft. Andererseits werden spezifisch-inhaltlich Kompetenzen erhoben, welche an die jeweiligen aktuellen Anforderungskatalog des Berufsfeldes angepasst sind. In *Abbildung 49* werden die beiden Messmodelle noch einmal grafisch dargestellt.

Tabelle 69

CFA SWE, Ref, Komm, EI.B & WB

	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	GFI	AGFi
CFA	0.993	0.993	0.056	0.052	0.993	0.990

Tabelle 70

CFA AbA_ges (übergeordneter Faktor), SWE, Ref, Komm, EI.B & WB

	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	GFI	AGFi
CFA	0.987	0.988	0.073	0.067	0.989	0.985

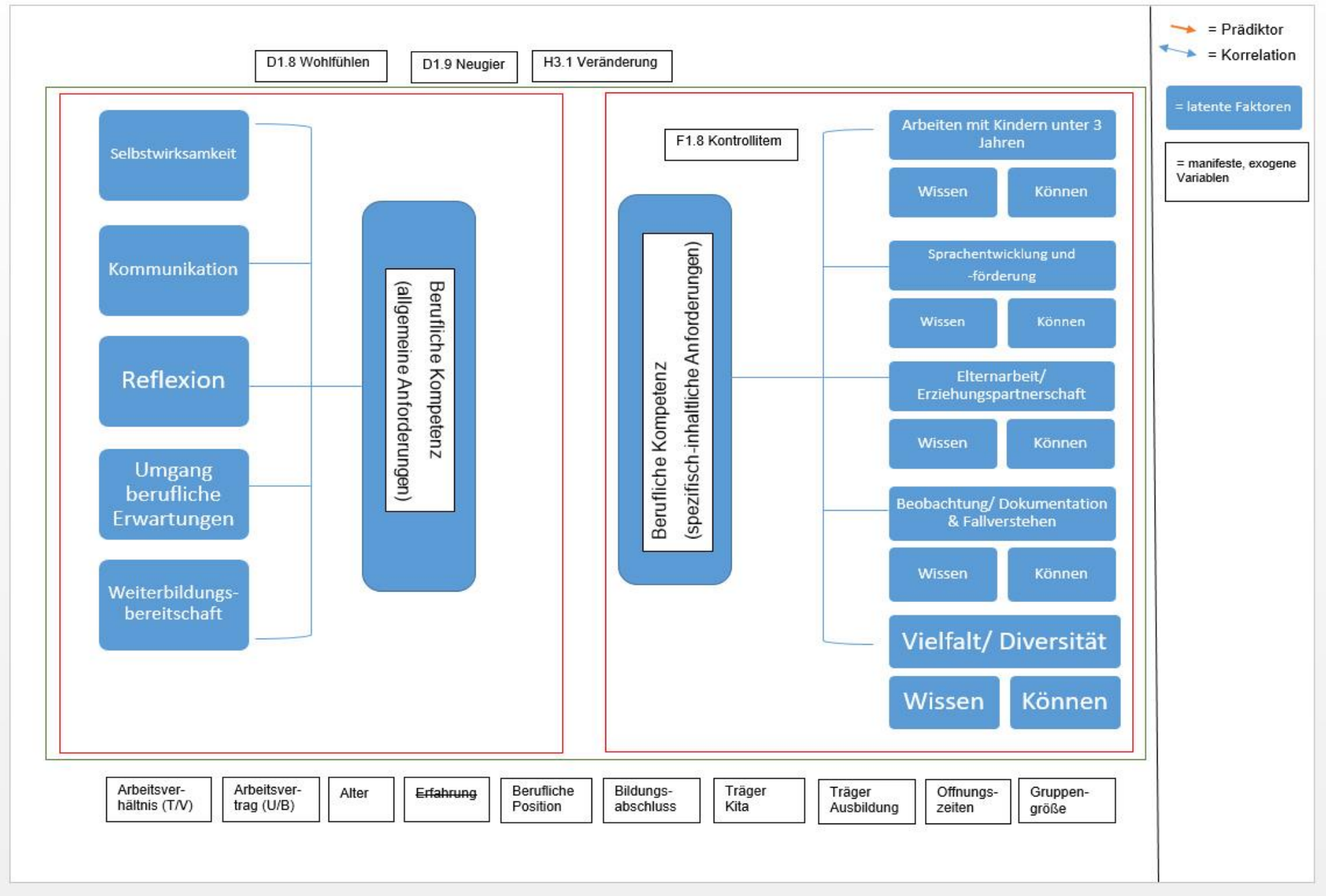


Abbildung 49. Messmodell 1 und Messmodell 2 in einem Strukturmodell.

12 Gesamtfazit – Diskussion – Ausblick

Als Forschungsziel dieser Arbeit galt es die Frage zu beantworten, wie kompetent die frühpädagogischen Fachkräfte im Professionalisierungskontext des Berufsfeldes Kindertagesstätte agieren (F_01: vgl. Kapitel 6 Forschungsfragen und Hypothesen). Zu diesem Zweck wurde ein theoretisches Modell erarbeitet, welches die neuen Herausforderungen an den Erzieherinnenberuf aufzeigt und die wichtigsten Anforderungsbereiche der Praxis definierte. Für die Messmodellgestaltung der spezifisch-inhaltlichen Erfassung wurde ein Kompetenzverständnis gewählt, welches die *aktuellen* Anforderungsbereiche mit Dimensionen beruflicher Kompetenz über Selbsteinschätzungen der Akteure vereint. Die Perspektive der Forschungsfrage wurde hinsichtlich des Kompetenzerhebungsverfahrens (Selbsteinschätzung) erweitert und lautete anschließend „Wie kompetent schätzen sich frühpädagogische Fachkräfte im Professionalisierungskontext des Berufsfeldes Kindertagesstätte ein?“. Dabei ergab sich auch, dass es bislang kein für dieses Forschungsvorhaben geeignetes Messmodell zur Implementierung gab. Unter Zuhilfenahme der Ergänzungen der Fachexpertinnen zum Konstrukt Kompetenz aus der Interviewstudie und über die gängigen Operationalisierungsverfahren, wurde ein für dieses Forschungsvorhaben „neues“ Messmodell entwickelt. Zusätzlich zum Messmodell der spezifisch-inhaltlichen Erfassung wurden fünf weitere Konstrukte zur *Erfassung allgemeiner beruflicher Anforderungen* erhoben.

Die dazugehörigen latenten Faktoren entstanden im Zuge der qualitativen Studie. In den Auswertungen der Interviews berichteten sowohl Fachkräfte als auch Fachexpertinnen von einem erfahrungsgemäßen Zusammenhang zwischen den an die Fachkräfte gerichteten Erwartungen und dem Kompetenzzempfinden – je kompetenter sie sich fühlen, desto besser können sie mit den Erwartungen umgehen. Daraufhin wurde eine Skala zur Erfassung beruflicher Erwartungen entwickelt. Die Bedeutung der Konstrukte Selbstwirksamkeit, Kommunikation und Reflexion wurden zwar theoretisch bereits hergeleitet, deren Bedeutung in Bezug auf ein Kompetenzmodell aber nochmals durch die Fachexpertinnen bestätigt und daraufhin ebenfalls zur Erhebung mit aufgenommen. Selbstkritisch äußern die Befragten auch, dass das mangelnde Wissen und Können zu Unzufriedenheit und Unsicherheiten in stressigen Handlungs- und Beratungssituationen führt. Durch Fort- und Weiterbildung sind sie sich aber bewusst diesen Mangel ausgleichen zu können, da es für sie Grundlage ist, um überhaupt professionell auf die vielen Anforderungen reagieren zu können. Die Skala zur Weiterbildungsbereitschaft lässt sich dahingehend ebenfalls rechtfertigen.

Die Gültigkeit beider Messmodelle konnte nach einigen leichten Modifikationen bestätigt werden. Die Forschungsfrage (F_02), ob es möglich ist ein gültiges *Messmodell zur Erfassung von beruflichen Kompetenzen spezifisch-inhaltlicher Anforderungen* zu entwickeln, kann damit abschließend klar bejaht werden. Andererseits musste aber auch festgestellt werden, dass die Kompetenzdimension Haltung über die entwickelten Items nicht als Index berechnet werden konnte. An dieser Stelle stellt sich die Frage wie und ob sich die Dimension erheben lässt. Voraussetzung dafür wäre ggf. eine qualitative Studie, die auf Basis von Expertinneninterviews den Begriff bzw. das Konstrukt „Haltung“ hinsichtlich des Kompetenzkonstruktes und in Bezug auf das frühpädagogische Arbeitsfeld definiert. Folglich ist auch die theoretische Fundierung des Begriffes im Sinne beruflicher Kompetenz in Fragezustellen. Ist Haltung als eine Dimension von Kompetenz zu sehen oder gar als einzelnes Konstrukt, welches sich dann das Strukturgleichungsmodell sinnvoll ergänzen würde. Anschließend könnte eine erneute Prüfung über die Befragung mit dem generierten Modell erfolgen.

Die Gütekriterien der Strukturgleichungsmodellierung können insgesamt als gelungen bestimmt werden. Die Objektivität der jeweiligen Untersuchungen in Durchführung, Auswertung und Interpretation waren stets unabhängig von der Forscherin. Eine Reliabilität in Form eines Paralleltest oder Testhalbierung wurde bei dieser Studie nicht durchgeführt. Die Retest-Methode konnte aufgrund des Pilotcharakters der Studie ebenfalls nicht erhoben werden. Aufgrund dessen wurde die Zuverlässigkeit im Sinne der Messgenauigkeit (interne Konsistenz) der Skalen bzw. als Bestimmung des Messfehlers durch die Berechnung von Cronbachs Alpha und der Trennschärfe nachgewiesen im eigens entwickelten *Messmodell zur Erfassung von beruflichen Kompetenzen spezifisch-inhaltlicher Anforderungen*. In den Skalen sind teils hohe Reliabilitäten belegt sowie die Items mit sehr hohen oder sehr niedrigen Trennschärfewerten entfernt worden.

Die Validität des *Messmodell zur Erfassung von beruflichen Kompetenzen spezifisch-inhaltlicher Anforderungen* und der *latenten Faktoren zur Erfassung beruflichen Kompetenzen allgemeiner Anforderungen* und damit die Gültigkeit, dass die Messmodelle eben das erfassen, was es erfasst werden soll, konnte einschlägig über die konfirmatorische Faktorenanalyse und den sehr guten Werten der Gütemaße aufgezeigt werden. Um die Konstruktvalidität zu überprüfen wäre es erforderlich ähnliche Instrumente ausfindig zu machen, um dann die Ergebnisse gegenseitig zu überprüfen. Eine externe Validität im Sinne einer Generalisierbarkeit, und damit der realistischen Übertragung auf andere in dem Arbeitsfeld tätige Erzieherinnen (z.B. Deutschlandweit) ist gegeben. Das Strukturgleichungsmodell kann – hinsichtlich der Forschungsfrage F_03 – als gelungen, da valide, dargestellt werden. Ob die Idee des Strukturgleichungsmodells – gegebenenfalls berufliche Kompetenzen in anderen Berufsständen zu erheben – übertragen werden kann, müsste ebenfalls durch eine gesonderte Studie erhoben werden. Um eine möglichst realitätsnahe Datenerhebung durchzuführen, wäre es weiterhin von Vorteil, wenn der Fragebogen auch für externe Beobachterinnen wie z.B. Kolleginnen, Fachberatung und/ oder Leitung in Kindertagesstätten gestaltet würde, um anschließend die Daten der Fachkräfte mit denen der externen „Beobachterinnen“ zu vergleichen. Das Verbinden von Selbst- und Fremdeinschätzungen evaluiert nicht nur das Instrument (externe Validität), sondern regt möglicherweise zusätzlich den fachlichen Austausch und Reflexionen an. Preissing (2009) plädiert sogar für genau diese Dynamiken, denn „Qualität einer konkreten Kindertageseinrichtung ergibt sich aus der Übereinstimmung zwischen den Qualitätsansprüchen an die Kita und der tatsächlich Erbrachten Leistung“ (S. 65). Es hat sich weiterhin gezeigt, dass die voran formulierte Definition für das *Messmodell zur Erfassung von beruflichen Kompetenzen spezifisch-inhaltlicher Anforderungen* nicht ganz haltbar ist.

Berufliche Kompetenz ist ein Bündel von Fähigkeiten (berufliches Handlungswissen) und die Bereitschaft (Haltung) mit spezifischen Anforderungen umzugehen und berufliche Situationen zu bewältigen (Können). Dabei ist zu beachten, dass der berufliche Kontext nicht durch konkrete, spezifizierte Aufgaben, sondern durch die allgemeinen beruflichen Anforderungen (Berufsbildposition) definiert wird.

Nach Modifizierung des Messmodells und Berechnung des Strukturgleichungsmodells muss die generierte Definition folglich lauten:

Berufliche Kompetenz umfasst einerseits Kompetenzen spezifisch-inhaltlicher Anforderungen, die ein Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten darstellen (berufliches Handlungswissen und Können), um spezifische Anforderungsbereiche des Arbeitskontextes zu bewältigen (Umsetzung/ Können). Andererseits wirken auf berufliche Kompetenz ebenso allgemeine Anforderungen an die ausübende Person, die eng verbunden sind mit motivationalen (Weiterbildung) Eigenschaften sowie der Selbstwirksamkeit, Kommunikation, Reflexion und der Wichtigkeit im Umgang mit beruflichen Erwartungen.

Das Kompetenzerleben niedersächsischer Erzieherinnen konnte im Allgemeinen und auch Speziellen in der Ist-Standanalyse dargestellt werden (F_01). Die Auswertung der Befragung zeigt auf, dass sich die Fachkräfte in der Berufsbildposition eher als Betreuungsperson und Fachfrau für kindliche Entwicklung sowie für Eltern- und Familienarbeit sehen. Schwierigkeiten haben sie indes bei dem Thema Integration. Fachschulabsolventinnen identifizieren sich hierbei jedoch eher mit der Zuschreibung als langjährige Praktikerinnen. Es gibt ein hohes Maß an Bereitschaft zu Weiterbildungen, die eng verknüpft ist mit der Wichtigkeit berufliche Erwartungen zu erfüllen. Im Durchschnitt schätzen sich die Fachkräfte eher hoch in ihrer Selbstwirksamkeit ein, dennoch scheint das Erleben der Selbstwirksamkeit völlig unabhängig von anderen Faktoren oder demografischen Daten zu agieren. Zwar steht die Selbstwirksamkeit in einem engeren Zusammenhang mit der Gesamteinschätzung zur beruflichen Kompetenz, das ist jedoch eher als Bestätigung des gesamten Strukturgleichungsmodells zu sehen.

Die Weiterbildungsbereitschaft (F_06/ H_09) der niedersächsischen frühpädagogischen Fachkräfte ist verhältnismäßig groß. Die Regressionsberechnung zeigen auf, dass mit zunehmendem Alter die Weiterbildungsbereitschaft sinkt, und befristete Fachkräfte eine erhöhte Bereitschaft aufzeigen sich weiterzubilden. Ebenfalls konnte ein positiver korrelativer Zusammenhang zwischen den Skalen „Weiterbildung“ und „Berufliche Erwartungen“ ausgemacht

werden. Die Skalen Kommunikation sowie Reflexion korrelieren ebenfalls untereinander und mit dem Kompetenzzempfinden stark. Je reflexiver, desto kommunikativer und je höher die Kommunikationskompetenz, desto mehr Kompetenzzempfinden in der Reflexion und desto wichtiger ist es den Fachkräften die an sie gerichteten beruflichen Erfahrungen zu erfüllen. Was die Kompetenzeinschätzung der Fachkräfte angeht, konnte gezeigt werden, dass sich 90 % der Befragten eher bis sehr kompetent in den vorgegebenen Anforderungsbereichen einschätzen. Fachkräfte mit einem akademischen Abschluss weisen keinen Unterschied im Kompetenzzempfinden hinsichtlich der Fachkräfte mit Erzieherinnenabschluss auf, beide schätzen sich jedoch kompetenter ein als Sozialassistentinnen und Kinderpflegerinnen.

In den Anforderungsbereichen (F_04) „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“, „Sprachentwicklung und -förderung“ sowie „Vielfalt/Diversität“ sind einige *Defizite* nachgewiesen. Knapp 20 % schätzen sich im letztgenannten Bereich gar nicht oder nur kaum kompetent ein. Im Anforderungsbereich „Arbeiten mit Kinder unter drei Jahren“ weisen die Berufseinsteigerinnen eine höhere Kompetenz auf als langjährige Praktikerinnen. Am kompetentesten fühlen sich die Fachkräfte in den Anforderungsbereichen „Elternarbeit“ und „Beobachtung/Dokumentation“. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass je älter und praxiserfahrener die Fachkräfte sind, umso kompetenter schätzen sie sich in der Elternarbeit ein. Hierbei ist dimensional auffällig, dass die Umsetzung (Können) deutlich höher eingeschätzt wird als das Wissen zu diesem Thema. Zwei Drittel der Fachkräfte schätzen sich zu den aktuellen Wissensständen aller genannten Anforderungsbereiche hoch bis sehr hoch ein. 75 % der Fachkräfte haben eher oder sehr viel Wissen; 90 % der Fachkräfte schreiben sich allerdings eher oder sehr viel Können zu. Abschließend kann festgehalten werden, dass sich die frühpädagogischen Fachkräfte im Professionalisierungskontext zwar durchschnittlich eher als kompetent einschätzen, jedoch kaum exogene Prädiktoren ausgemacht werden die die Kompetenz maßgeblich beeinflussen. Insgesamt konnten diverse Bedarfe aufgezeigt werden, die es zu bearbeiten gilt, nicht zuletzt um auch den Standard der Debatte um professionelles Handeln in der Kita aufrecht zu erhalten (F_05).

Die Erwartungen an das Strukturgleichungsmodell zur Erfassung beruflicher Kompetenzen konnten im Großen und Ganzen erfüllt werden. Das theoriegeleitete Modell wurde durch die Fachexpertinnen bestätigt und teilweise ergänzt. Die im *Messmodell zur Erfassung von beruflichen Kompetenzen spezifisch-inhaltlicher Anforderungen* beinhaltete Dimension Haltung, konnte in ihrer derzeitigen Form nicht ausreichend zur Güte beitragen und wurde extrahiert, um ein gültiges Modell zu entwickeln. Offen bleibt dabei die Frage, ob diese Dimension aufgrund der für diese Zwecke ungeeigneten formulierten Items nicht erhoben werden konnte oder es generell schwer ist, ein so wertorientiertes und persönlichkeitsgebundenes Konstrukt zu erheben.

Die Skalen des *Messmodelles zur Erfassung von beruflichen Kompetenzen allgemeiner Anforderungen* (Selbstwirksamkeit, Reflexion, Kommunikation, Weiterbildung und berufliche Erwartungen) konnten ebenfalls als Ein-Faktormodell bestätigt werden und so im Strukturgleichungsmodell als Messmodell sinnvoll eingebracht werden (H_02). Im Strukturgleichungsmodell konnten folgende Zusammenhänge zwischen den Konstrukten ausgemacht und nachgewiesen/ bestätigt werden. Die hergeleiteten Hypothesen in Kapitel 6 beschreiben unter anderem, dass die Erfahrungsgruppe bzw. Jahre der Erfahrung ausschlaggebende Faktoren für das Kompetenzzempfinden sind, diese Aussage konnte in dieser Untersuchung nicht verifiziert werden (H_03/ H_05). Allerdings konnten einige Prädiktoren für die Konstrukte Selbstwirksamkeit, Kommunikation, Reflexion, Umgang mit beruflichen Erwartungen sowie der Berufsrolle und Weiterbildungsbereitschaft (H_04 & H_01) auffindig gemacht werden. Darunter sowohl das Alter (SWE, Komm, WB, E1.B) als auch im Anforderungsbereich Sprache und hinsichtlich der Selbstwirksamkeit ein akademischer Abschluss. Häufig ist auch die Vollzeitstelle als positiver Regressor ausgemacht worden (SWE, Ref, Komm, G3, G4, G5) und das Alter der Kinder mit denen die Fachkräfte arbeiten (WB, E1.B, G1, G3, G5). Kommunikation, Selbstwirksamkeit und Weiterbildungsbereitschaft konnten sich als mittel-starke Prädiktoren hinsichtlich der Gesamtkompetenz erweisen (H_06/ H_07/ H_08).

Kritisch anzumerken an der Erhebungsart des *Messmodelles zur Erfassung von beruflichen Kompetenzen spezifisch-inhaltlicher Anforderungen* ist zuerst die Bestimmung der Messgröße.

Merkmale, die über die Zustimmung des zu erfassenden Items ermittelt werden, können immer nur die Zustimmungs-Intensität des formulierten Items widerspiegeln. Ratingskalen ohne natürliche Mitte konnten zwar eher eine Tendenz herausfordern, entzogen den Befragten aber die Möglichkeit der neutralen Mitte.

Im Forschungsverlauf wurde deutlich, dass möglicherweise eine Bewertungsskala in Form von kontinuierlichen Werten (Skala 1-10 oder in Prozentangaben) eine bessere Alternative darstellen. Weiterhin konnte das Messmodell nur einen Teil der beruflichen Anforderungen der Kitapraxis widerspiegeln und kann den Begriff „Kompetenz“ zwar für das Gesamtmodell nutzen, es sollte aber darauf hinweisen werden, dass die ausgewählten Anforderungsbereiche einem ständigen Wandel in ihrer Wichtigkeit unterliegen und daher das Modell nur befristet geeignet ist, bis sich der Kontext von spezifisch-inhaltlicher Anforderungen im Sinne von neuen Anforderungen ändert. Mit den verstärkt familiären und kulturellen Veränderungen könnten derzeit die Subthemen, wie Migration (als Teil von Vielfalt) sogar ganz neue Anforderungsbereiche bilden. Weiterhin ist zu betonen, dass zweifachbesetzte Themen auch getrennt als Anforderung zu behandeln sind. Sprachentwicklung und Sprachförderung oder Beobachtung & Dokumentation müssten in der Erhebung je einen Anforderungsbereich bilden, um die jeweiligen Kompetenzen auch differenziert betrachten zu können. Auf die Vereinheitlichung der Itemanzahl und -formulierung sei bei der Neugestaltung des Erhebungsinstrumentes ebenfalls zu beachten. Da mit der Entwicklung des Strukturmodelles insbesondere des *Messmodelles zur Erfassung von beruflichen Kompetenzen spezifisch-inhaltlicher Anforderungen* diese Forschung erstmalig durchgeführt wurde, ist die Genauigkeit aufgrund eines fehlenden Vergleiches der Daten gegenüber schon erhobenen anderen Kohorten nicht eindeutig zu ermitteln. Eine neue erweiterte Studie könnte nicht nur das modifizierte Messmodell bestätigen, sondern auch die Ergebnisse mit der jetzigen Studie vergleichen (Retest-Reliabilität). Wünschenswert wäre dabei eine Stichprobe die in der Anzahl an einer Hochschule ausgebildete Frühpädagogen ganz explizit anspricht und mit aufnimmt, um direktere Vergleiche zwischen der berufsfachschulischen und der akademischen Ausbildung zu ermöglichen. Denkbar wäre auch, dass andere Arbeitsgebiete und Professionen sich dieses Modell für ihren beruflichen Kontext aneignen. Dabei müssen in den Anforderungsbereichen „nur“ die jeweiligen berufsfeldspezifischen Erwartungen formuliert werden.

Das mit den o. g. Kritikpunkten geänderte Strukturmodell (als Erhebungsinstrument) erhebt den Anspruch auch von praktischem Nutzen zu sein. Es kann (und sollte) in und für die Kitapraxis einzusetzen sein. Leitungskräfte, Fachberaterinnen oder Nutzer von Aus- und Weiterbildungsinstitutionen sind damit in der Lage, den aktuellen „Kompetenzstand“, also den Defiziten, Bedarfen und Ressourcen, der jeweiligen Mitarbeiterinnen, Kunden oder sonstigen Klientel für ihre gewünschten Anforderungsbereiche oder Angebote zu erheben.

Ein Form-Vorschlag (ohne die standardisierten Konstrukte Selbstwirksamkeit, Reflexion und Kommunikation) dafür ist im Anhang Nr. A-10 zu finden. Die Anforderungsbereiche können dabei beliebig ausgetauscht und der jeweiligen Aktualität der Praxis angepasst werden. Eine Anleitung für die Eingabe der Daten in eine vorbereitete Fragebogenmatrix (Excel oder SPSS) und zur anschließenden Auswertungsstrategie wäre zusätzlich nutzerorientiert und motiviert gleichzeitig zur eigenständigen und unabhängigen Analyse.

Das Strukturgleichungsmodell zur Erfassung von beruflichen Kompetenzen sollte im Rahmen seiner Möglichkeiten einen gelungenen Beitrag zur Professionalisierungsdebatte leisten. Einerseits liefert die Forschung viel Potenzial zur Erweiterung der Multiperspektive in der Definitionsdebatte von (beruflich-professioneller) Qualität in Kindertagesstätten. Andererseits rückt es die Kompetenz, die Bereitschaft und das Bestreben der Akteure im Reformprozess in den Fokus und leistet diesbezüglich nun auch (wissenschaftlich nachgewiesen) eine Bestätigung dessen. Die Akteure kennen die Anforderungen und sehen diese auch als gewinnbringende Herausforderung, allerdings sehen sie kritisch was die Möglichkeiten zur Bearbeitung des erhöhten Aufwandes angeht. Die Rahmenbedingungen sind gleich geblieben und erschweren mit dem momentanen Kompetenzprofil die Bewältigung der zusätzlichen Anforderungen neben der alltäglichen Arbeit. Ziel sollte es daher sein die Akteure hinsichtlich der Rahmenbedingungen zu entlasten und ihre / Ressourcen im professionellen Handeln zu stärken. Das damit verbundene

Potential von frühpädagogischen Fachkräften sollte daher vor allem in der Aus- und Weiterbildungslandschaft sowie zur Bewältigung sich immer verändernder berufspraktischer Herausforderungen mit all ihren Facetten wertgeschätzt und genutzt werden.

Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2004). *Einführung in die Soziologie* (2. Aufl.). Wiesbaden, Deutschland: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abels, H. (2004). *Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS (Hagener Studententexte zur Soziologie).
- Aktionsrat Bildung. (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann.
- Anders, Yvonne (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Hg. v. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. Aktionsrat Bildung Arbeitsgruppe
- Averhoff, C., Herkommer, L., Jeannot, G., & Strodtmann, D. (2014). *Pädagogisches Handeln professionalisieren. Für Erzieherinnen und Erzieher* (3. Aufl.). Hamburg: Verlag Handwerk und Technik.
- Bielefelder Soziologen (Hrsg.). (1973). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1-2*. Reinbek bei Hamburg: Rororo Studium.
- Balluseck, H. von. (2008). *Professionalisierung der Frühpädagogik*. Opladen: Budrich.
- Balluseck, H. von. (2008). *Von der ErzieherInnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss. Mit beruflicher Kompetenzen ins Studium*. Berlin: Schibri.
- Bandura, A. (1990). Reflections on Nonability Determinants of Competence. In R. J Sternberg, & J. Kolligian (Hrsg.), *Competence considered* (S. 315-362). New Haven, CT: Yale University Press.
- Bauer, J. (2006). Spiegelneurone. Nervenzellen für das intuitive Verstehen sowie Lehren und Lernen. In R. Caspary, & E. Stern (Hrsg.), *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik* (2. Aufl., S. 36-53). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Baur, N., & Fromm, S. (2008). *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene: Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS.
- Blankertz, H. (1983, Januar). Geschichte der Pädagogik und Narrativität. *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 1-9.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In J. Strübing, & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung : klassische Grundlagentexte* (S. 319-388). Konstanz: UVK.
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Berlin/Bonn, & Fthenakis, W. E. (2003). *Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2006). OECD Studie 2004. Abgerufen von <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationataglance2004-home.htm>
- Bortz, J., & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 156 Abbildungen und 87 Tabellen*. (4. Aufl.). Berlin: Springer.

- Breitenbach, E., Bürmann, I., & Thünemann, S. (2012, April). Pädagogische Orientierungen als Kernstück pädagogischer Professionalität. Erste Ergebnisse aus einem rekonstruktiven Forschungsprojekt mit Erzieherinnen. *Frühe Bildung*, 1(2), 95-102.
- Cloos, P. (2001). Ausbildung und beruflicher Habitus von ErzieherInnen. In H. Hoffmann (Hrsg.), *Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten* (S. 97-130). Neuwied, Weinheim: Luchterhand.
- Dettling, R. (2009). *Aktuelle lernpsychologische Ansätze und Pestalozzis Lernverständnis. Proceedings of International Symposium on Pestalozzi's Educational Theory*. Hangzhou, China: Zhejiang University.
- Dippelhofer-Stiem, B. (Hrsg.). (2002). *Kontextuelle Bedingungen, Kompetenzen und Bildungsvorstellungen von Erzieherinnen*. Landau: Empirische Pädagogik e.V..
- Duden, D. (2007). *Deutsches Universalwörterbuch* (6. Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.
- Duden, D. (2010). *Das Bedeutungswörterbuch. [Wortschatz und Wortbildung]* (4. Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.
- Erpenbeck, J., & Heyse, V. (1997). *Der Sprung über die Kompetenzbarriere*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Erpenbeck, J., & Rosenstiel, L. von. (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Faas, S. (2012). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen*. Wiesbaden: VS Research
- Frey, A. & Balzer, L. (2007). *Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen – smk72*. In Erpenbeck, J., & Rosenstiel, L. von (Hrsg.). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Aufl., S. 31-56). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung : ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frey, A. (2002). Berufliche Handlungskompetenz. In B. Dippelhofer-Stiem (Hrsg.), *Kontextuelle Bedingungen, Kompetenzen und Bildungsvorstellungen von Erzieherinnen* (S. 139-156). Landau: Empirische Pädagogik e.V..
- Fried, L. (2008). Professionalisierung von Erzieherinnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz. Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik* (2. Aufl., S. 267-277). Opladen: Budrich.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Nentwig-Gesemann, I. (2014). Vorwort. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, & N. Neuß (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung* (S. 7-10). Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S., & Rauh, K. (2014). *Expertise. Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Abgerufen von <https://www.bmfsfj.de/blob/86378/67fa30384a1ee8ad097938cbb6c66363/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte-data.pdf>

- Fthenakis, W. E. (2002). *Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern*. Neuwied, Weinheim: Beltz.
- Fthenakis, W. E. (2005). *Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Bonn: BMBF.
- Fthenakis, W. E. (2006). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (5. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Fuchs, A. (2011). Methodische Aspekte linearer Strukturgleichungsmodelle. Ein Vergleich von kovarianz- und varianzbasierten Kausalanalyseverfahren. Abgerufen von http://www.wiwi.uni-wuerzburg.de/fileadmin/12020100/Fuchs_2011_RP2.pdf
- Föhring, A., Schneewind, J., & Thünemann-Albers, M. (2010). Positionspapier „Professionalisierung in der Elementarpädagogik“. Abgerufen von <http://nifbe.de/media/Positionspapier%20Professionalisierung.pdf>
- Gartinger, S., & Janssen, R. (Hrsg.). (2016). *Sozialpädagogische Bildungsarbeit professionell gestalten. Erzieherinnen + Erzieher* (Überarb. Aufl.). Berlin: Cornelson.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4. Aufl.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit). (2007). *Wie gehts im Job? Kita-Studie der GEW*. Abgerufen von http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Personal_und_Qualifikation/GEW-Kitastudie.pdf
- Gisbert, K. (2004). *Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Gnahn, D. (2010). *Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente* (2. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Granzow, M., & Vetter, J. (2010). *Berufliche Identitäten angehender Erzieher und Erzieherinnen. Eine vergleichende Studie schriftlich-narrativer Interviews von Typen akademischer und berufsschulischer Laufbahn. Masterthesis (mit Sperrvermerk)*. Neubrandenburg: Fachhochschule Neubrandenburg.
- Grochla, N. (2008). *Qualität und Bildung*. Münster: LIT.
- Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In F. BMBF (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Unter Mitarbeit von Johannes Hartig, Eckhardt Klieme und Nina Jude* (S. 15-26). Bonn: BMBF.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffrogge, C. (2006). *Sechs Sorten und die ideale Mischung*. Abgerufen von http://www.deutschlandfunk.de/sechs-sorten-und-die-ideale-mischung.697.de.html?dram:article_id=74421

- Honig, M.-S. (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological methods* 3.4, 3.4, 424-453. Abgerufen von <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1998-11538-003>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55. Abgerufen von <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10705519909540118>
- Husserl, E. (1954). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie : eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Band 6*. Den Haag, Niederlande: Husserliana Kluwer.
- JMK (Jugendministerkonferenz), & KMK (Kultusministerkonferenz). (2004). *Gemeinsamer Rahmen für die Bildung in den Kindertagesstätten des Elementarbereichs* (Beschluss). Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
- Joas (Hg.), H. (2007). *Lehrbuch der Soziologie* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus.
- Jungbauer, J., & Ehlen, S. (2013). *Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern*. Abgerufen von https://www.katho-nrw.de/fileadmin/primaryMnt/Aachen/Dateien/Forschung/igsp/Abschlussbericht_Erzieherinnenstudie.pdf
- Kasüschke, D., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2008). *Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession*. Kronach: Link.
- Kauffeld, S., Frieling, E., & Grote, S. (2002). Soziale, personale, methodische oder fachliche: Welche Kompetenzen zählen bei der Bewältigung von Optimierungsaufgaben in betrieblichen Gruppen? *Zeitschrift für Psychologie*, S. 197-208.
- Kauffeld, S., Grote, S. & Frieling, E. (Hrsg.) (2009): *Handbuch Kompetenzentwicklung* (2. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Keil, J., & Pasternack, P. (2011). *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik* (HoF-Arbeitsberichte (2)). Abgerufen von http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2011.pdf
- Klein, U. (2010). *Supervision und Weiterbildung. Instrumente zur Professionalisierung von ErzieherInnen*. Wiesbaden: VS Research.
- Kleve, H. (1996). *Konstruktivismus und Soziale Arbeit. Die konstruktivistische Wirklichkeitsauffassung und ihre Bedeutung für die Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Supervision*. Aachen: Kerstin.
- Klieme, E. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In I. Gogolin (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8* (S. 11-33). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Strukturgleichungsmodelle. Abgerufen von www.kompetenzdiagnostik.de/images/Dokumente/antrag_spp_kompetenzdiagnostik_ueberarbeitet.pdf
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2005). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung.
- Kogel, K. (2007). Kompetenzen der Erzieherinnen. Oder die Frage: Wer genügt wann und wie den bildungstheoretischen Anforderungen? *Klein & Groß*, S. 45-49.
- Krenz (Hg.), A. (2007). *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher. Grundlagen für die Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kuhn, T. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 2. rev. und um das Postskriptum von 1969 erg. Aufl.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kultusministerkonferenz. (2000). Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen. Abgerufen von <http://www.dbsh.de/Erzieherinnen.pdf>
- Lattner, K. (2015). Arbeitsbezogene Belastungen, Stressbewältigungsstrategien, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen im Erzieherinnenberuf. Eine Querschnittsanalyse zur psychischen Gesundheitssituation von frühpädagogischen Fachkräften in Niedersachsen. Abgerufen von http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000018520/Dissertation_Katrin_Lattner_2016_Onlineversion.pdf;jsessionid=4D18C9F23A5A87CE958DB3092CA2F802?hosts=
- Leu, H. R. (2006). *Beobachtung in der Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Li, C.-H. (2016, September). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. Abgerufen von <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26174714>
- Marotzki, W. (2010). Qualitative Biographieforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 175-186). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Matthes, J. (1973). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2011). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Abgerufen von www.km-bw.de/site/pbs-bw-

new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/ kindergaerten-
bw/Oplan/Material/KM-KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf

- Mischo, C., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, S. 4-12.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J., & Strohmer, J. (2012, 08. Februar). Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachhochschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1(1), 34-44.
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Munch, C. (2010). *Engagement und Diversity. Der Kontext von Dominanz und sozialer Ungleichheit am Beispiel Migration*. Weinheim: Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. *Sozial extra 31*, S. 20-22.
- Nentwig-Gesemann, I., & Viernickel, S. (2015). Editorial. Schwerpunkt: Institutionelle Rahmenbedingungen früher Bildung. *Frühe Bildung*, S. 61-62.
- Neuß, N. (2014). Einführung: Professionalisierung der Frühpädagogik - eine kriteriengeleitete Analyse. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, & N. Neuß (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung* (S. 13-46). Freiburg: FEL.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2002). Richtlinien für berufsbildende Schulen. Rahmenrichtlinien für das Fach berufsbezogener Unterricht der Fachschule - Sozialpädagogik. Abgerufen von <http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/fssozp.pdf>
- Nieke, W. (2012). *Kompetenz und Kultur. Beiträge zur Orientierung in der Moderne*. Wiesbaden: Springer VS.
- Norman, N. (2008). Strukturgleichungsmodellierung. Parameterschätzung, Modelltest & Fit Indizes bei SEM. Abgerufen von https://www.metheval.uni-jena.de/lehre/0708-ws/fov_modul1/download/Strukturgleichungsmodellierung_4_fov.pdf
- NQI - Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder. (1990). Deutscher Bildungsbericht: C Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Abgerufen 22. April, 2012, von http://www.bildungsbericht.de/daten2010/c_web2010.pdf
- Pasternack, P. (2008). Die Akademisierung der Frühpädagogik. Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachschulen. In H. v Balluseck (Hrsg.), *Von der ErzieherInnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss. Mit beruflicher Kompetenzen ins Studium* (S. 37-50). Berlin: Schibri.
- Pawlosky, P., Menzel, D., & Wilkens, U. (2005). *Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld*. Münster: Arbeitsgemeinschaft QUEM. Waxmann.
- Piaget, J. (1974). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. (2000). *Psychologie der Intelligenz* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Preissing, C. (2003). Bildung im Situationsansatz - Bildung nach PISA. Abgerufen von <http://www.kindergartenpaedagogik.de/936.html>
- Preissing, C., & Heller, E. (2009). *Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Prott, R. (2006). 30 Jahre Ausbildungsreform - kritische Anmerkungen eines Insiders. In A. Diller (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte* (S. 209-230). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Rauner, F., Heinemann, L., & Haasler, B. (2009). Messen beruflicher Kompetenz und beruflichen Engagements. Abgerufen von http://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/A_B_Forschungsberichte/AB_02_09.pdf.
- Rauner, F. (2009). *Grundlagen und Konzeption des KOMET-Projektes* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Rauner, F. (2015). Das COMET-Kompetenzmodell: Auf den Rahmen kommt es an. In M. Fischer, F. Rauner, & Z. Zhao (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung. Methoden zum Erfassen und Entwickeln beruflicher Kompetenz: COMET auf dem Prüfstand* (S. 165-184). Berlin: LIT.
- Roick, T., & Henschel, S. (2015). Strategie zur Validierung von KompetenzStrukturgleichungsmodellen. In U. Riegel, S. Schubert, G. Siebert-Ott, & K. Macha (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (S. 11-28). Münster: Waxmann.
- Reise, S. P., Morizot, J., & Hays, R. D. (2016). Quality-of-life assessment in dementia: the use of DEMQOL and DEMQOL-Proxy total scores. *Quality of Life Research (Springer)*, 25(12), 3107-3118. Abgerufen von <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5102947/>
- Robert Bosch Stiftung. (2008). PIK - Profis in Kitas. Abgerufen von http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK_orientierungsrahmen_druckversion.pdf
- Robert Bosch Stiftung. (2011). Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Abgerufen von http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK_Qualifikationsprofile.pdf
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Hannover: Schroedel.
- Roßbach, H. G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (S. 55-174). München: Deutsches Jugendinstitut.
- 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. Gefördert durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur im Rahmen des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Nifbe. Osnabrück. Abgerufen von https://www.nifbe.de/pdf_show_projects.php?id=118

- Schott, F., & Azizighanbari, S. (2008). *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards; ComTrans - ein theoriegeleiteter Ansatz zum Kompetenztransfer als Diskussionsvorlage*. Münster: Waxmann.
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M., & Nicko, O. (2014). *AQUA - Arbeitsplatz und Qualität in Kitas*. Abgerufen von http://www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA_Endbericht.pdf
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schütz, A. (1932). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt; Eine Einleitung in die Verstehende Soziologie*. Wien: Springer.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1975). *Strukturen der Lebenswelt*. Neuwied: Luchterhand.
- Sonntag, K. H., & Schaper, N. (1992). Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In K. H. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (S. 187-210). Göttingen: Hogrefe.
- Sonntag, K. H., & Schäfer-Rauser, U. (1993). Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, S. 163-171.
- Speth, C. (2010). *Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spiegel, H. von. (2006). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit : Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis* (2. Aufl.). München: Reinhardt UTB.
- Stein, P., & Nehr Korn-Ludwig, M.-A. (2007). Einführung in die Analyse mit KovarianzStrukturgleichungsmodellen. Abgerufen von <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/soziologie/stein/kovarianzStrukturgleichungsmodelle.pdf>
- Strätz, R. (2011). *Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen. Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen* (Landesbericht Nordrhein-Westfalen. Sozialpädagogisches Institut NRW). Abgerufen von <http://nwbib.de/BT000166282>
- Strübing, J. (2008). *Grounded theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, W., & Cloos, P. (2006). Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In A. Diller (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte* (S. 47-78). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Thomas, W. I. (1965). *Person und Sozialverhalten*. Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- Tietgens, H. (1976). Professionalität in der Erwachsenenbildung. In W. Gieseke, H. Tietgens, O. Schäffer, A. Venth, & C. W. Müller (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28-75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Tietze, W., & Dittrich, I. (2007). *Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0 - 6 Jahren* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W., & Harms, T. (2007). *Krippen-Skala. (KRIPS-R) ; Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Tietze, W., & Harms, T. (2007). *Kindergarten-Skala. (KES-R) ; Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten ; deutsche Fassung der Early childhood environment rating scale - revised edition von Thelma Harms, Richard M. Clifford, Deborah Reid Cryer* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, W., 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.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., & Roßbach, H.-G. (1997). *Kindergarten-Einschätz-Skala (KES). Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale von Thelma Harms und Richard M. Clifford*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W., & Viernickel, S. (Hrsg.). (2002). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein nationaler Kriterienkatalog*. Kiliansroda: Das netz.
- Tietze, W., & Viernickel, S. (Hrsg.). (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein nationaler Kriterienkatalog* (4. Aufl.). Kiliansroda: Das netz.
- UN - United Nations. (1990). UN-Kinderrechtskonvention. Abgerufen von <http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf>.
- Viernickel, S., & Schwarz, S. (2009). Expertise Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Abgerufen von http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/expertise_gute_betreuung_web2_02.pdf
- Viernickel, S. (2014). Die NUBBEK-Studie: Ihre Relevanz für die Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Diskussion zum Schwerpunktthema. *Frühe Bildung*, 3(2), 104-115.
- Völkel, P. (2007). Kindliche Entwicklung aus konstruktivistischer Perspektive. In H. J. Laewen, & B. Andres (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in der Kindheit* (S. 103-158). Berlin: Cornelsen.
- Weber, M., & Winkelmann (Hg.), J. (1964). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Weiber, R., & Mühlhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz-Pädagogik.
- Wirtz, M. A. (2016). Strukturgleichungsmodelle. Abgerufen von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/de/startseite/stichwort-detailseite/desktop/1/keyword/strukturgleichungsmodelle/>

- Wygotski, L. (1964). Das Kind als Subjekt seiner eigenen Entwicklung. In G. Eckhardt (Hrsg.), *Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie. Zentrale Schriften und Persönlichkeiten* (S. 80-83). Wiesbaden: Springer VS.
- Wygotski, L., & Lompscher, J. (1987). *Ausgewählte Schriften*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wygotski, L., Luckmann, J., Helm, J., & Sewekow, G. (1977). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Quellen/ Materialien

§ 22 Abs. 3 Achstes Sozialgesetzbuch – Kinder und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. S. 1163) idF der Bekanntmachung vom 14. Dezember 2006 (BGBl. I S. 3134), Gesetz vom 04.11.2016 (BGBl. I S. 2460) m.W.v. 10.11.2016.

§ 22a Abs. 2 Achstes Sozialgesetzbuch – Kinder und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. S. 1163) idF der Bekanntmachung vom 14. Dezember 2006 (BGBl. I S. 3134), Gesetz vom 04.11.2016 (BGBl. I S. 2460) m.W.v. 10.11.2016.

Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz – KICK) idF der Bekanntmachung vom 13. September 2005 (BGBl. 2729).

Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (Tagesbetreuungsausbaugesetz – TAG)) idF der Bekanntmachung vom 31. Dezember 2004 (BGBl. 3852).

Aufgegebene Hilfsmittel

Lektorat über: K. Stapelfeld, Firma: Studi-lektor in Ausführung durch D. Hilgert

Am: 14.12.2016

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder noch nicht veröffentlichten Quellen entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Tabellen oder Abbildungen in dieser Arbeit sind von mir selbst erstellt worden oder mit einem entsprechenden Quellennachweis versehen. Diese Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form noch bei keiner anderen Prüfungsbehörde eingereicht worden.

Datum, Unterschrift

Lebenslauf

„Der Lebenslauf ist in der Online-Version aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten“

Anhang

Anhang

Anhang.....	1
A-1 Fragebogen (original) – ungekürzte Version des Forschungsprojektes	2
A-2 Fragebogen (generiert) – gekürzte Version der Darstellung der für das Messmodell relevanten Items	19
A-3 Interviewleitfaden Praktikerinnen.....	24
A-4 Interviewleitfaden Expertinnen Fort- und Weiterbildungen	27
A-5 Operationalisierung Übersicht	29
A-6 Übersicht Daten Itemanalyse, Stichprobe & Ist-Standbeschreibung	38
A-7 KMO und Bartlett-Test/ Screeplots	124
A-8 Kreuztabellen.....	129
A-9 T-Test Dimension Wissen & Können.....	137
A-10 Formvorschlag für die Erhebung mittels der Items des generierten Modelles.....	143
A-11 Daten CD	145
A-12 Tabellenverzeichnis Anhang	146
A-13 Abbildungsverzeichnis Anhang	147

A-1 Fragebogen (original) – ungekürzte Version des Forschungsprojektes

A1) Ich bin...

- ₁ weiblich
₂ männlich

A2) In welchem Jahr sind Sie geboren?

A3) Ich bin...

- ₁ ledig
₂ verheiratet/ Lebenspartnerschaft
₃ geschieden
₄ verwitwet

A4) Ich bin... (Mehrfachnennung möglich!)

- ₁ Studentin der Frühpädagogik.
₂ in der Ausbildung zur Erzieherin.
₃ in der Praxis tätig.

A5) Mein höchster pädagogischer Berufsabschluss ist...

- ₁ kein pädagogischer Abschluss
₂ Kinderpflegerin/ Sozialassistentin
₃ Erzieherin _a mit staatl. Anerkennung
_b ohne staatl. Anerkennung
₄ Heilerzieherin/ Heilpädagogin (Berufsfachschule)
₅ Abschluss im Gesundheitswesen (z.B. Physiotherapeutin)
₆ Akademischer Abschluss im frühpädagogischen Bereich
₇ Akademischer Abschluss im sozialpädagogischen Bereich
₈ Akademischer Abschluss im heilpädagogischen Bereich
₉ Akademischer Abschluss in einem Lehrberuf (z. Bsp.: Grundschullehrerin)
₁₀ Weiteres

A6) Wann haben Sie Ihren höchsten pädagogischen Berufsabschluss erworben?

 (Jahreszahl genügt)

A7) In welchem Bundesland haben Sie Ihre pädagogische Ausbildung (Fachschul- bzw. Hochschulstandort) absolviert?

A8) Meine Fachschule/ Berufsakademie/ Hochschule/ Uni befand sich in folgender Trägerschaft (Mehrfachantwort möglich)

- ₁ Öffentlich ₂ Privat
₃ Katholisch ₄ Evangelisch
₅ Weiteres

A9) In welchem Bundesland liegt Ihr derzeitiger Arbeitsort?

A10) Wie groß ist in etwa Ihr derzeitiger Arbeitsort?

- ₁ 0 – 2.000 ₂ 2.000 – 20.000
₃ 20.000 – 100.000 ₄ 100.000 und mehr Einwohner

A11) Wie viele Kinder besuchen in etwa die Einrichtung in der Sie arbeiten?

- ₁ bis 20 Kinder ₄ 76 – 125 Kinder
₂ 21 – 50 Kinder ₅ mehr als 125 Kinder
₃ 51 – 75 Kinder

A12) In welchem Alter befinden sich die Kinder mit denen Sie arbeiten? (Mehrfachantwort möglich!)

- ₁ 0 – 3 Jahre
₂ 3 – 6 Jahre
₃ 6 – 10 Jahre

A13) Welchen Träger hat Ihre Einrichtung? (Mehrfachantwort möglich!)

- ₁ katholisch
₂ evangelisch
₃ öffentlich
₄ privat _{4,1} Elterninitiative
₅ Sonstiges

A14) Welche berufliche Position haben Sie in Ihrer Einrichtung inne? (Mehrfachantwort möglich!)

- ₁ Zweitkraft
₂ Drittkraft
₃ Erzieherin mit Gruppenleitung
₄ Springerin
₅ Heilpädagogische Fachkraft
₆ Stellvertretende Leitung
₇ Leitung _{7,1} Freigestellt
_{7,2} Nicht freigestellt
₈ Sonstiges

A15) Bitte machen Sie nun einige Angaben zu dem Profil der Einrichtung in der Sie arbeiten.

- 15.1 Ausrichtung: _{1,1} integrativ _{1,2} nicht integrativ
15.2 Öffnungszeiten: _{2,1} halbtags _{2,2} ganztags

A16) Ich arbeite

- ₁ Vollzeit.
₂ Teilzeit und zwar _____ Stunden pro Woche

A17) In welchem Arbeitsverhältnis sind Sie angestellt?

- ₁ Ich habe einen unbefristeten Arbeitsvertrag.
₂ Ich habe einen befristeten Arbeitsvertrag.

A18) Wie viele Jahre praktische Erfahrung haben Sie im Bereich Kindertagesstätte - Krippe, Kindergarten, Hort - (ohne Praktika während der Ausbildungszeit).

Circa Jahre

A19) Meine Nationalität ist ...

- ₁ deutsch ₂ mit Migrationshintergrund
₃ ohne Migrationshintergrund
₄ andere Nationalität

A20) Wie oft haben Sie bisher Ihren Arbeitsplatz (Einrichtung) gewechselt?

B) Im Folgenden interessiert uns Ihre Einschätzung zu den verschiedenen Aspekten Ihrer Arbeit. Bitte kreuzen Sie bei jedem Satz die für Sie zutreffende Stufe an.

	sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden
1 Ich bin mit der gegenseitigen Unterstützung und Kooperation im Team ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2 Ich bin mit dem fachlichen Austausch mit meinen Kolleginnen in der Kita ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3 Ich bin mit dem Umgang mit Konflikten im Team...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4 Ich bin mit der fachlichen Unterstützung der Kitaleitung bei arbeitsbezogenen Fragen oder/und Problemen...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5 Ich bin mit der Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften, wie z. B. Heilpädagoginnen, Jugendamt, Sprachpädagoginnen, ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6 Ich bin mit der Wertschätzung und Würdigung meiner Arbeit durch die Kitaleitung ... (Wenn Sie selbst Kitaleitung sind, dann interessiert uns Ihre Einschätzung in Bezug auf den Träger)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7 Ich bin mit der Anerkennung und dem mir entgegengebrachten Respekt für meine Arbeit durch die Eltern...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8 Ich bin mit der Wertschätzung und Anerkennung meiner Einschätzung der Entwicklung eines Kindes durch Kinderärzte oder Grundschullehrerinnen...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9 Ich bin mit dem Ansehen, das Erzieherinnen in unserer Gesellschaft erhalten...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10 Ich bin mit meiner geleisteten Arbeit in der Kita ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11 Ich bin mit der selbstständigen Gestaltung meiner Arbeit ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12 Ich bin mit der mir übertragenen Verantwortung in der Kita ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
13 Ich bin mit der Menge der mir zugewiesenen Arbeitsaufgaben (z. B. Elternarbeit, Dokumentation, Planung) ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
14 Ich bin mit den Möglichkeiten, mein Wissen und meine Fähigkeiten in der Kitapraxis einzusetzen, ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15 Ich bin mit meinem Handlungs- und Entscheidungsspielraum in der Kita...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
16 Ich bin mit der Möglichkeit, mich beruflich entfalten und (weiter-)entwickeln zu können ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
17 Ich bin mit der finanziellen Unterstützung des Trägers bei Weiterbildungsvorhaben ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
18 Ich bin mit der zur Verfügung gestellten Zeit für Weiterbildungen ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
19 Ich bin mit der Mitbestimmung bei der Auswahl von Weiterbildungsveranstaltungen ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

20 Ich bin mit der Anerkennung und Wertschätzung meines Weiterbildungsengagements durch die Kitaleitung...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
21 Ich bin mit der Fachberatung als Ansprechpartnerin bei Fragen und Weiterbildungsvorhaben ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
22 Ich bin mit meiner Fachschulausbildung im Großen und Ganzen ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
23 Ich bin mit meiner gegenwärtigen Arbeitssituation...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
24 Ich bin mit der Berücksichtigung meiner Ideen, Vorschläge und Wünsche durch die Kitaleitung ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
25 Ich bin mit meiner hochschulischen bzw. universitären Ausbildung im Großen und Ganzen...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

C Fragen zum Thema Weiterbildung

C) Im Folgenden interessiert uns, welche Bedeutung Sie der beruflichen Weiterbildung für sich selbst beimessen. Bitte denken Sie dabei an Weiterbildungen, an denen Sie in den vergangenen Monaten teilgenommen haben.

	sehr kleine Bereitschaft	eher kleine Bereitschaft	recht große Bereitschaft	sehr große Bereitschaft
C1) Wie groß ist <u>heute</u> Ihre grundsätzliche Bereitschaft, sich beruflich weiterzubilden?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

	sehr kleine Bereitschaft	eher kleine Bereitschaft	recht große Bereitschaft	sehr große Bereitschaft
C2) Wie groß ist <u>heute</u> Ihre Bereitschaft, sich auf die folgende Art beruflich weiterzubilden ...				
a) ... Besuch eines Weiterbildungskurses während der Arbeitszeit (ohne Lohneinbuße)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) ... Besuch eines Weiterbildungskurses in der Freizeit (Kursgeld muss <u>nicht</u> selbst bezahlt werden)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) ... Besuch eines Weiterbildungskurses in der Freizeit (Kursgeld muss selbst bezahlt werden)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) ... Selbständige Weiterbildung in der Freizeit (z. B. mit Fachliteratur, Lehrbüchern etc.)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) ... berufsbegleitendes Studium oder Zusatzausbildung	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
C3) Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies,				
a) ... weil ich das Bedürfnis habe, neues Wissen zu lernen und meine fachlichen Kompetenzen zu erweitern.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) ... weil ich aus unserem Team mit einer Weiterbildung dran bin.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

c) ... damit ich Kontakte zu anderen (pädagogischen) Fachkräften knüpfen und mich mit ihnen austauschen kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) ... weil der Träger mir damit seine Anerkennung ausdrückt.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) ... damit ich mich im Umgang mit den zunehmenden und vielfältigen Anforderungen in der Kita sicherer fühle.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) ... damit ich meinen Beruf als Erzieherin so ausüben kann, dass ich zufrieden bin.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) ... um gute berufliche Aufstiegsmöglichkeiten zu haben (z. B. Fachfrau/ Expertin für frühpädagogische Bildungsbereiche)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) ...um meinem eigenen beruflichen Anspruch gerecht zu werden.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) ... um meine eigene berufliche Urteils- und Kritikfähigkeit zu erhöhen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) ... damit ich im Beruf eine Führungsposition erreichen kann (z. B. Kitaleitung, Fachberatung)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) ... weil es mir Spaß und Freude bereitet, mich weiterzubilden.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
l) ... weil ich im Beruf hohes Ansehen erreichen möchte.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
m)... um im Beruf ein hohes Einkommen zu erreichen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
C4) Ich habe auch ohne Weiterbildung ganz gute Chancen im Beruf.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

	gar nicht wahrscheinlich	eher nicht wahrscheinlich	recht wahrscheinlich	sehr wahrscheinlich
C5) Wie wahrscheinlich ist es Ihrer Meinung nach, dass Sie sich innerhalb der <u>nächsten Jahre</u> beruflich weiterbilden müssen? Es ist ...	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

C6.1) Wie viele Tage haben Sie in etwa in den letzten 12 Monaten an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen? (Nur rein fachliche Weiterbildungsveranstaltungen – keine Weiterbildungs- oder berufsgleitenden Studiengänge, kein Erste-Hilfe-Kurs)

C6. 2) Wie viele Weiterbildungsveranstaltungen davon fanden in Ihrer Arbeitszeit statt?

C6. 3) Wie viele Weiterbildungsveranstaltungen haben Sie in Ihrer Freizeit besucht?

D Wohlbefinden und Gesundheit

D) Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen zu Aspekten des psychischen Wohlbefindens. Bitte lesen Sie jede Aussage durch und geben Sie an, wie gut diese Aussage Ihren psychischen Zustand beschreibt. Es geht nicht darum, wie Sie sich in diesem Augenblick fühlen, sondern um Ihr allgemeines Wohlbefinden.

	so bestimmt nicht	so nicht	ich weiß nicht	so ungefähr	ja, genau so
1.1 Ich bin heiter gestimmt.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
1.2 Abends bin ich angenehm müde.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
1.3 Zurzeit bin ich sehr ausgeglichen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
1.4 Ich habe das Gefühl, durchstarten zu können.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
1.5 Ich überblicke meine Umgebung.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
1.6 Ich habe alles im Griff.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
1.7 Mich kann so leicht nichts aus der Ruhe bringen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

	ich stimme dem nicht zu	ich stimme dem kaum zu	ich stimme dem eher zu	ich stimme dem voll zu
1.8 Ich fühle mich wohl in der Kita.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.9 Ich bin neugierig aufs Leben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D2) Im Folgenden finden Sie einige Aussagen zum Thema Gesundheit. Lesen Sie diese aufmerksam durch und kreuzen Sie die Stufe an, die Ihren Gesundheitszustand am ehesten trifft.

	ich stimme dem nicht zu	ich stimme dem kaum zu	ich stimme dem eher zu	ich stimme dem voll zu
2.1 Meine Arbeit pulvert mich manchmal so auf, dass ich gar nicht mehr zur Ruhe komme.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.2 Ich schlafe schlecht ein, weil mir oft Berufsprobleme durch den Kopf gehen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.3 Es fällt mir immer wieder schwer, Zeit für persönliche Dinge (z. B. Friseur, Hobbys) zu finden.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.4 Auch im Urlaub muss ich häufig an Probleme meiner Arbeit denken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.5 Ich strenge mich oft bei meiner Arbeit so an, wie man es sicher nicht sein ganzes Leben durchhalten kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.6 Es fällt mir schwer, nach der Arbeit abzuschalten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

D3) Im Folgenden finden Sie einige Aussagen zu Gefühlen, die sich auf Ihre Arbeit beziehen. Falls bei Ihnen das angesprochene Gefühl nie auftritt, kreuzen Sie bitte „Dieses Gefühl tritt nie auf“ an. Falls das angesprochene Gefühl bei Ihnen auftritt bzw. Sie das Gefühl kennen, geben Sie bitte an wie häufig das Gefühl bei Ihnen auftritt.

	nie	sehr selten	eher selten	manchmal	eher oft	sehr oft
3.1 Ich fürchte, dass mich diese Arbeit gefühlsmäßig verhärtet.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3.2 Ich habe das Gefühl, dass ich durch meine Arbeit das Leben der Kinder positiv beeinflusse.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3.3 Ich fühle mich sehr tatkräftig.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3.4 Es ist leicht für mich, eine entspannte Atmosphäre mit meinen Kindern herzustellen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3.5 Ich fühle mich durch meine Arbeit frustriert.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3.6 Es ist mir eigentlich egal, was aus manchen Kindern wird.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3.7 Ich fühle mich durch meine Arbeit ausgebrannt.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3.8 Es fällt mir leicht, mich in meine Kinder hineinzusetzen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3.9 Seitdem ich diese Arbeit ausübe, bin ich gefühlloser im Umgang mit Kindern geworden.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3.10 Am Ende eines Arbeitstages fühle ich mich verbraucht.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3.11 Ich fühle mich durch meine Arbeit gefühlsmäßig erschöpft.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3.12 Ich habe in dieser Arbeit viele lohnenswerte Dinge erreicht.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3.13 Ich gehe ziemlich gut mit den Problemen meiner Kinder um.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3.14 Den ganzen Tag mit meinen Kindern zu arbeiten, ist für mich wirklich anstrengend.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3.15 Ich habe ein unbehagliches Gefühl wegen der Art und Weise, wie ich manche Kinder behandelt habe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3.16 Ich bin sehr guter Stimmung, wenn ich intensiv mit meinen Kindern gearbeitet habe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3.17 Ich glaube, dass ich manche Kinder so behandle, als wären sie unpersönliche Objekte.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

3.18 Ich fühle mich wieder müde, wenn ich morgens aufstehe und den nächsten Arbeitstag vor mir habe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3.19 Der direkte Kontakt mit Kindern bei meiner Arbeit belastet mich zu stark.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3.20 Ich habe das Gefühl, dass ich nicht mehr kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
3.21 Ich habe das Gefühl, dass ich an meinem Arbeitsplatz zu hart arbeite.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

D4) Nun möchten wir gern von Ihnen wissen, wie Sie mit alltäglichen Arbeitssituationen umgehen. Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, das für Sie am ehesten zutrifft.

	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft genau zu
4.1 Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.2 Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.3 Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.4 In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.5 Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.6 Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.7 Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.8 Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.9 Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.10 Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

E Fragen zum Berufsalltag

E1) Im Weiteren interessiert uns Ihre Meinung zu folgenden Aussagen. Bitte kreuzen Sie das Kästchen an, das Ihre berufliche Einstellung am ehesten widerspiegelt.

	ich stimme dem nicht zu	ich stimme dem kaum zu	ich stimme dem eher zu	ich stimme dem voll zu
1.1 Es ist mir wichtig, berufliche Erwartungen zu erfüllen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.2 Die beruflichen Erwartungen der Eltern kann ich erfüllen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.3 Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber den Eltern zu rechtfertigen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

1.4	Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber den <u>Kollegen</u> zu rechtfertigen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.5	Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber der <u>Leitung</u> zu rechtfertigen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.6	Die Erwartungen der Kinder kann ich erfüllen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.7	Es fällt mir leicht, die Rolle der Erzieherin im Arbeitsalltag immer beizubehalten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.8	Es ist mir wichtig, den Erwartungen der <u>Kinder</u> zu entsprechen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.9	Es ist mir wichtig, den Erwartungen der <u>Eltern</u> zu entsprechen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.10	Es ist mir wichtig, den Erwartungen meiner <u>Leitung/ Trägers</u> zu entsprechen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.11	Es ist mir wichtig, den Erwartungen meiner <u>Kolleginnen</u> zu entsprechen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.12	Die alltägliche Kommunikation mit Eltern fällt mir leicht.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.13	An Elternabenden fühle ich mich in Kontakt mit den Eltern sicher.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.15	In Entwicklungsgesprächen mit den Eltern fühle ich mich sicher.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

E2) Im Folgenden interessiert uns, wie Sie sich in Ihrem Beruf als Erzieherin selbst sehen. Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage die für Sie zutreffende Stufe an.

	ich stimme dem nicht zu	ich stimme dem kaum zu	ich stimme dem eher zu	ich stimme dem voll zu
In meinem Beruf als Erzieherin fühle ich mich als ...				
2.1 Fachfrau für einzelne kindliche Entwicklungsbereiche	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.2 Betreuungsperson	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.3 Fachfrau für Eltern- und Familienarbeit	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.4 Fachfrau für Bildungs- und Lernprozesse	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.5 Fachfrau für Netzwerkarbeit	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.6 Fachfrau für Integration	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.7 Wegbereiterin für eine gelingende Schullaufbahn	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.8 Wegbereiterin einer gelingenden Zukunft	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.9 Dienstleisterin der Eltern	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.10 Wegbereiterin für gelingende Zusammenarbeit im Team	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.11 Vorbild für Kinder	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.12 Führungspersönlichkeit	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

F Meinungsbild zur Akademisierung

F1) Hier möchten wir Ihre Meinung zum Thema der Akademisierung und Professionalisierung von Erzieherinnen erfahren. Kreuzen Sie bitte bei jedem Satz die für Sie zutreffende Stufe an.

	ich stimme dem nicht zu	ich stimme dem kaum zu	ich stimme dem eher zu	ich stimme dem voll zu
1.1 Auch mit den neuen Anforderungen an das Berufsbild der Erzieherin, ist eine Ausbildung an den Fachschulen völlig ausreichend.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.2 Ich finde es gut, dass unser Berufsstand akademisiert wird.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.3 Die Erzieherinnenausbildung sollte, wenn möglich, vollständig akademisiert werden.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.4 Es gibt kaum merkbare Unterschiede zwischen akademisierten und fachschulisch ausgebildeten Praktikanten/ Erzieherinnen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.5 Die Akademisierung beunruhigt mich hinsichtlich meiner eigenen beruflichen Position/ Zukunft.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.6 Die wichtigsten Kompetenzen für den Erzieherinnenberuf habe ich in der Ausbildung erworben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.7 Es gibt bestimmte Kompetenzen, die sind nicht in einer Ausbildung „erlernbar“.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.8 Ich fühle mich in meiner derzeitigen Arbeit kompetent.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.9 Ich fühle mich in meinem Beruf vor allem durch meine gute Ausbildung kompetent.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.10 Die wichtigsten Kompetenzen für den Erzieherinnenberuf habe ich vor allem durch meine praktische (berufliche) Erfahrung erlernt.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.11 Theoretisches Wissen aus meiner Ausbildung hat mir meinen Berufseinstieg erleichtert.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.12 Theorie (Wissenschaft) und Praxis des Kitaalltages sind zwei grundverschiedene Dinge.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

F2) Bitte denken Sie an einen „gewöhnlichen“ Arbeitstag in Ihrer Kindertagesstätte. Wie viel Prozent (%) Ihrer täglichen Arbeit investieren Sie in die folgenden aufgeführten Aufgabenbereiche und was wäre für Sie wünschenswert? (Ungefähre % Angaben. Das Endergebnis muss nicht unbedingt 100% ergeben, da sich bestimmte Bereiche auch überlagern können.)

	% Realistisch	% Wünschenswert
<i>Beispiel: Für Tätigkeiten wie Kochen, Waschen und Hausputz investiere ich in meiner Freizeit circa ...</i>	65 %	10 %
2.1 Für Tätigkeiten rund um <u>Pflege/ Hygiene</u> der Kinder investiere ich im Durchschnitt ...		
2.2 Für Tätigkeiten rund um <u>Betreuung/ Beaufsichtigung/ Mahl- und Schlafzeiten</u> der Kinder investiere ich im Durchschnitt ...		

2.3	Für Tätigkeiten rund um <u>Beobachtung/ Dokumentation</u> investiere ich im Durchschnitt ...		
2.4	Für Tätigkeiten rund um <u>Planung und Durchführung von Bildungsangeboten</u> investiere ich im Durchschnitt ...		
2.5	Für Tätigkeiten rund um <u>individuelle, bedarfsorientierte Arbeit mit einzelnen Kindern</u> investiere ich im Durchschnitt ...		
2.6	Für Tätigkeiten rund um <u>Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft</u> (von alltäglichen Gesprächen über Elternabende bis Beratungs- und Entwicklungsgespräche) investiere ich im Durchschnitt ...		
2.7	Für <u>Reflexion und Teamgespräche</u> investiere ich im Durchschnitt ...		
2.8	Für Tätigkeiten rund um <u>Dekoration und Raumgestaltung</u> investiere ich im Durchschnitt ...		
2.9	Für Tätigkeiten in der Kita rund um die <u>Hauswirtschaft</u> (Tischdecken, Kochen, Abwaschen, Tischabwischen etc.) investiere ich im Durchschnitt ...		
2.10	Für <u>Pausen/ Ruhephasen</u> investiere ich im Durchschnitt ...		

G Fragen zu Ihrem Kompetenzzempfinden

G) Im Folgenden interessiert uns, wie Sie Ihre beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten einschätzen. Wie kompetent und sicher fühlen Sie sich im Umgang mit verschiedenen thematischen Bereichen in Ihrem Kitalltag? Dazu haben wir 5 der wichtigsten Anforderungsbereiche herausgesucht. Kreuzen Sie bitte bei jedem Satz die Stufe an, die Ihr persönliches Kompetenzzempfinden am besten ausdrückt.

G1) Thema: Arbeit mit Kindern unter 3 (Bildung & Erziehung)

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
1.1 Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Entwicklungspsychologie von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.2 Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Sozialisationstheorien von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.3 Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.4 Die Eingewöhnungsprozesse sowie meine Bindungs- und Beziehungsarbeit mit den Kindern beruhen auf theoretischen Modellen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.5 Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.6 Ich bin im Stande mit Kindern zwischen 0 und 3 Jahren professionell zu arbeiten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.7 Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.8 Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.9 Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.10 Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.				
1.11 Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

G2) Thema: Sprachentwicklung und -förderung

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
2.1 Ich habe Wissen über die theoretischen Grundlagen der Sprachentwicklung und Sprachförderung.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.2 Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.3 Ich als Erzieherin setze bestimmte Modelle zur Sprachentwicklung- und Förderung in meinem Kitaalltag um.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.4 Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.5 Ich bin im Stande Sprachentwicklungsstände zu erkennen/ diagnostizieren	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.6 Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.7 Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.8 Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.9 Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.10 Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

G3) Thema: Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
3.1 Ich habe Wissen über Theorien/ Modelle der Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaften.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.2 Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.3 Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist ein Teil unserer täglichen Arbeit.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.4 Ich fühle mich sicher in der regelmäßigen Elternarbeit.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.5 Ich bin im Stande Elternabende, Entwicklungsgespräche und Kooperationen zu organisieren sowie durchzuführen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.6 Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.7 Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.8 Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.9 Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.10 Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

ein.				
G4) Beobachtung, Dokumentation & Fallverstehen				
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
4.1 Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen des Beobachtens/ Dokumentierens.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.2 Beobachtung und Dokumentation sind regelmäßiger Teil meiner Arbeit.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.3 Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.4 Ich fühle mich sicher im Umgang mit Beobachtungs- und Dokumentationstechniken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.5 Ich bin im Stande Beobachtungen und Dokumentationen im Kitaalltag durchzuführen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.6 Ich bin im Stande Beobachtungen und Dokumentationen für meine pädagogische Arbeit auszuwerten/zu analysieren.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.7 Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.8 Beobachtung und Dokumentation ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.9 Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.10 Beobachtung und Dokumentation dient als Grundlage meiner pädagogischen Arbeit.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.11 Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.12 Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

G5) Vielfältigkeit (Diversität = Gender/Rollenbilder, Ethnie, Kultur/Religion, Soziale Schicht)				
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
5.1 Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Vielfältigkeit.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5.2 Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5.3 Die Themen der Vielfältigkeit sind ein Teil meiner täglichen Arbeit.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5.4 Ich fühle mich sicher im Umgang mit Themen wie Migration, Gender und Benachteiligung.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5.5 Ich bin im Stande inklusiv zu arbeiten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5.6 Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5.7 Inklusion, Kultur, Migration, Behinderung und Gender sind wichtige Themen für meine Arbeit in der Kita.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5.8 Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5.9 Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

durch Weiterbildungen oder anderen Medien.				
5.10 Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

H Fragen zu den Beziehungen zu Ihren Kolleginnen und der Kitaleitung

H1) Es folgen nun einige Aussagen zu Ihrer Arbeitssituation. Kreuzen Sie bitte bei jedem Satz die für Sie zutreffende Stufe an.

Bitte beachten Sie: Fragen mit einem * *Sternchen* überspringen Sie bitte, wenn Sie selbst Kitaleitung sind.

	fast nie trifft überhaupt nicht zu	selten trifft eher nicht zu	manchmal teils-teils	oft trifft eher zu	fast immer trifft völlig zu
1.1 Die <i>Kitaleitung</i> * lässt mich wissen, wie gut ich meine Arbeit getan habe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
1.2 Die <i>Kitaleitung</i> * hilft mir bei der Erledigung der Aufgaben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
1.3 Das gegenseitige Vertrauen ist bei uns so groß, dass wir offen über alles, auch ganz persönliche Sachen, reden können.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
1.4 Die <i>Kitaleitung</i> * ist daran interessiert, dass es ihren Kolleginnen gut geht.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
1.5 Meine Kolleginnen, mit denen ich zusammenarbeite, sind freundlich.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
1.6 Ich habe leicht Zugang zur <i>Kitaleitung</i> *.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
1.7 Meine Kolleginnen, mit denen ich zusammenarbeite, helfen mir bei der Erledigung der Aufgaben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
1.8 Die <i>Kitaleitung</i> * schenkt dem, was ich sage, Beachtung.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
1.9 Meine Kolleginnen, mit denen ich zusammenarbeite, interessieren sich für mich persönlich.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

H1.10) Haben Sie schon einmal über einen Berufswechsel nachgedacht?	<input type="checkbox"/> ₁ Nein, noch nie.
	<input type="checkbox"/> ₂ Ja. Ich würde jedoch im pädagogischen Bereich bleiben.
	<input type="checkbox"/> ₃ Ja. Ich würde jedoch ein ganz anderes Berufsfeld bevorzugen.

Bitte beachten Sie: Fragen mit einem * *Sternchen* überspringen Sie bitte, wenn Sie selbst Kitaleitung sind.

	gar nicht	wenig	einigermaßen	ziemlich	völlig
2.1 Wie sehr können Sie sich auf die folgenden Personen verlassen, wenn in der Arbeit Probleme auftauchen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

a) <i>Kitaleitung*</i>					
b) Kolleginnen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2.2 Wie sehr sind die Personen bereit, Ihre Probleme in der Arbeit anzuhören?					
a) <i>Kitaleitung*</i>	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) Kolleginnen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2.3 Wie sehr unterstützen diese Personen Sie aktiv, so dass Sie es in der Arbeit leichter haben?					
a) <i>Kitaleitung*</i>	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) Kolleginnen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

	ich stimme dem nicht zu	ich stimme dem kaum zu	ich stimme dem eher zu	ich stimme dem voll zu
3.1 Ich kann gut mit Veränderungen im Kitaalltag umgehen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.2 Nur für Leitung: Ich bin in der Lage mein Team zu führen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

I Fragen zu institutionellen Rahmenbedingungen bei Weiterbildungen

11) Im Folgenden möchten wir gern von Ihnen wissen, unter welchen Bedingungen Sie gewillt sind, an Weiterbildungen teilzunehmen. Bitte kreuzen Sie dazu bei jedem Satz das Kästchen an, das Ihrer Meinung am besten widerspiegelt.

	ich stimme dem nicht zu	ich stimme dem teilweise zu	ich stimme dem zu
1.1 Berufliche Weiterbildung kommt für mich <u>nur</u> während der Arbeitszeit in Frage.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
1.2 Ich nehme <u>nur</u> dann an beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen teil, wenn der Träger die Kosten (z. B. Teilnahmegebühr) <u>vollständig</u> übernimmt.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
1.3 Ich nehme an beruflichen Weiterbildungen <u>nur</u> dann teil, wenn ich dazu von Seiten des Trägers im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit verpflichtet bin.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
1.4 Ich kann frei entscheiden, ob ich an beruflichen Weiterbildungen teilnehme.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
1.5 Die <u>Kitaleitung</u> schätzt und fördert mein berufliches Weiterbildungsbestreben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
1.6 Ich erfahre von Seiten des <u>Trägers</u> Anerkennung und Wertschätzung für mein berufliches Weiterbildungsengagement.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
1.7 Ich nehme eher an beruflichen Weiterbildungen teil, wenn eine strukturierte und realisierbare Vertretungsregelung in der Kita für die Zeit der Weiterbildung vorhanden ist.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
1.8 Ich nehme eher an beruflichen Weiterbildungen teil, wenn mir zeitig genug meine Teilnahme an der Weiterbildung bekannt gegeben wird und ich mich darauf einstellen kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

J Beruflicher Alltag

J1) Bitte kreuzen Sie an, ob Sie die vorgegebenen Fähigkeiten in beruflichen Situationen anwenden.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1.1 Über eigene Fähigkeiten nachdenken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.2 Eigenes Handeln bezüglich möglicher Probleme oder Risiken analysieren.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.3 Eigene Fähigkeiten reflektieren.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.4 Über das eigene Lernverhalten nachdenken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.5 Über das eigene Handeln kritisch nachdenken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.6 Überprüfen, ob das eigene Handeln richtig ist.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.7 Sich klar und präzise ausdrücken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.8 Anderen zuhören können.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.9 Andere ausreden lassen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.10 In einem Gespräch andere einbeziehen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.11 Unterschiedliche Ansichten sachbezogen diskutieren.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.12 Komplizierte Sachverhalte verständlich darstellen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

K) Und außerdem wollte ich noch sagen, dass ...

Zum Schluss möchten wir uns bei Ihnen bedanken, dass Sie uns an Ihren Erfahrungen, Meinungen und Einschätzungen teilhaben lassen!

A-2 Fragebogen (generiert) – gekürzte Version der Darstellung der für das Messmodell relevanten Items

Tabelle 1

Fragebogenlayout Selbstwirksamkeitserwartung

D4 Selbstwirksamkeit	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft genau zu
4.1 Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.2 Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.3 Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.4 In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.5 Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.6 Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.7 Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.8 Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.9 Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.10 Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Tabelle 2

Fragebogenlayout „Berufliche Rolle“

E2 Rollenzuschreibung	ich stimme dem nicht zu	ich stimme dem kaum zu	ich stimme dem eher zu	ich stimme dem voll zu
In meinem Beruf als Erzieherin fühle ich mich als ...				
2.1 Fachfrau für einzelne kindliche Entwicklungsbereiche	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.2 Betreuungsperson	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.3 Fachfrau für Eltern- und Familienarbeit	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.4 Fachfrau für Bildungs- und Lernprozesse	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.5 Fachfrau für Netzwerkarbeit	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.6 Fachfrau für Integration	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.7 Wegbereiterin für eine gelingende Schullaufbahn	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.8 Wegbereiterin einer gelingenden Zukunft	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.9 Dienstleisterin der Eltern	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.10 Wegbereiterin für gelingende Zusammenarbeit im Team	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.11 Vorbild für Kinder	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.12 Leitungsfigur	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Tabelle 3

Fragebogenlayout Einzelitems

<u>Neugier und Flexibilität</u>	ich stimme dem nicht zu	ich stimme dem kaum zu	ich stimme dem eher zu	ich stimme dem voll zu
D 1.8 Ich fühle mich wohl in der Kita.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
D 1.9 Ich bin neugierig aufs Leben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
H 3.1 Ich kann gut mit Veränderungen im Kitaalltag umgehen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Tabelle 4

Fragebogenlayout „Berufliche Erwartungen“

E.1 Umgang mit Erwartungen	ich stimme dem nicht zu	ich stimme dem kaum zu	ich stimme dem eher zu	ich stimme dem voll zu
1.1 Es ist mir wichtig, berufliche Erwartungen zu erfüllen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.2 Die beruflichen Erwartungen der Eltern kann ich erfüllen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.3 Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber den <u>Eltern</u> zu rechtfertigen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.4 Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber den <u>Kollegen</u> zu rechtfertigen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.5 Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber der <u>Leitung</u> zu rechtfertigen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.6 Die Erwartungen der Kinder kann ich erfüllen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.7 Es fällt mir leicht, die Rolle der Erzieherin im Arbeitsalltag immer beizubehalten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.8 Es ist mir wichtig, den Erwartungen der <u>Kinder</u> zu entsprechen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.9 Es ist mir wichtig, den Erwartungen der <u>Eltern</u> zu entsprechen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.10 Es ist mir wichtig, den Erwartungen meiner <u>Leitung/ Trägers</u> zu entsprechen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.11 Es ist mir wichtig, den Erwartungen meiner <u>Kolleginnen</u> zu entsprechen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.12 Die alltägliche Kommunikation mit Eltern fällt mir leicht.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.13 An Elternabenden fühle ich mich im Kontakt mit den Eltern sicher.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.15 In Entwicklungsgesprächen mit den Eltern fühle ich mich sicher.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Tabelle 5

Fragebogenlayout „Meinungsbild Akademisierung“

F.1 Akademisierung	ich stimme dem nicht zu	ich stimme dem kaum zu	ich stimme dem eher zu	ich stimme dem voll zu
1.1 Auch mit den neuen Anforderungen an das Berufsbild der Erzieherin, ist eine Ausbildung an den Fachschulen völlig ausreichend.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.2 Ich finde es gut, dass unser Berufsstand akademisiert wird.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.3 Die frühpädagogische Fachkräfteausbildung sollte, wenn möglich, vollständig akademisiert werden.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.4 Es gibt kaum merkbare Unterschiede zwischen akademisierten und fachschulisch ausgebildeten Praktikanten/ frühpädagogische Fachkräften.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.5 Die Akademisierung beunruhigt mich hinsichtlich meiner eigenen beruflichen Position/Zukunft.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.6 Die wichtigsten Kompetenzen für den frühpädagogische Fachkräfteberuf habe ich in der Ausbildung erworben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.7 Es gibt bestimmte Kompetenzen, die sind nicht in einer Ausbildung „erlernbar“.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.8 Ich fühle mich in meiner derzeitigen Arbeit kompetent.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.9 Ich fühle mich in meinem Beruf, vor allem durch meine gute Ausbildung, kompetent.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.10 Die wichtigsten Kompetenzen für den frühpädagogische Fachkräfteberuf habe ich vor allem durch meine praktische (berufliche) Erfahrung erlernt.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Tabelle 6

Fragebogenlayout „Anforderungsbereich Arbeit mit Kindern unter 3 Jahren“

G1) Thema: Arbeit mit Kindern unter 3 (Bildung & Erziehung)	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
1.1 Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Entwicklungspsychologie von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.2 Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Sozialisationstheorien von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.3 Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien, Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.4 Die Eingewöhnungsprozesse sowie meine Bindungs- und Beziehungsarbeit mit den Kindern beruhen auf theoretischen Modellen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.5 Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.6 Ich bin imstande mit Kindern zwischen 0 und 3 Jahren professionell zu arbeiten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.7 Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.8 Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.9 Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.10 Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
1.11 Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Tabelle 7

Fragebogenlayout „Anforderungsbereich Sprachentwicklung und -förderung“

G2) Thema: Sprachentwicklung und -förderung	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
2.1 Ich habe Wissen über die theoretischen Grundlagen der Sprachentwicklung und Sprachförderung.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.2 Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien, Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.3 Ich als Erzieherin setze bestimmte Modelle zur Sprachentwicklung und -förderung in meinem Kitaalltag um.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.4 Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.5 Ich bin imstande Sprachentwicklungsstände zu erkennen bzw. zu diagnostizieren.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.6 Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.7 Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.8 Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.9 Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.10 Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Tabelle 8

Fragebogenlayout „Anforderungsbereich Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft“

G3) Thema: Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
3.1	Ich habe Wissen über Theorien bzw. Modelle der Elternarbeit bzw. Erziehungspartnerschaften.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3.2	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien, Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3.3	Elternarbeit bzw. Erziehungspartnerschaft ist ein Teil unserer täglichen Arbeit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3.4	Ich fühle mich sicher in der regelmäßigen Elternarbeit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3.5	Ich bin imstande Elternabende, Entwicklungsgespräche und Kooperationen zu organisieren sowie durchzuführen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3.6	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3.7	Elternarbeit bzw. Erziehungspartnerschaft ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3.8	Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3.9	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3.10	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Tabelle 9

Fragebogenlayout „Anforderungsbereich Beobachtung, Dokumentation & Fallverstehen“

G4) Beobachtung, Dokumentation & Fallverstehen		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
4.1	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen des Beobachtens bzw. Dokumentierens.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.2	Beobachtung und Dokumentation sind regelmäßiger Teil meiner Arbeit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.3	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien, Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.4	Ich fühle mich sicher im Umgang mit Beobachtungs- und Dokumentationstechniken.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.5	Ich bin imstande Beobachtungen und Dokumentationen im Kitaalltag durchzuführen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.6	Ich bin imstande Beobachtungen und Dokumentationen für meine pädagogische Arbeit auszuwerten bzw. zu analysieren.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.7	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.8	Beobachtung und Dokumentation ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.9	Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.10	Beobachtung und Dokumentation dient als Grundlage meiner pädagogischen Arbeit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.11	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.12	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Tabelle 10

Fragebogenlayout „Anforderungsbereich Diversität/ Vielfalt“

G5) Vielfalt (Diversität = Gender/Rollenbilder, Ethnie, Kultur/Religion, Soziale Schicht)	trifft nicht zu	gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
5.1 Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Vielfältigkeit.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
5.2 Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien, Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
5.3 Die Themen der Vielfältigkeit sind ein Teil meiner täglichen Arbeit.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
5.4 Ich fühle mich sicher im Umgang mit Themen wie Migration, Gender und Benachteiligung.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
5.5 Ich bin imstande inklusiv zu arbeiten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
5.6 Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
5.7 Inklusion, Kultur, Migration, Behinderung und Gender sind wichtige Themen für meine Arbeit in der Kita.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
5.8 Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
5.9 Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
5.10 Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄

Tabelle 11

Fragebogenlayout „Kommunikation und Reflexion“

J) Kommunikation und Reflexion	trifft nicht zu	gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1.1 Über eigene Fähigkeiten nachdenken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
1.2 Eigenes Handeln bezüglich möglicher Probleme oder Risiken analysieren.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
1.3 Eigene Fähigkeiten reflektieren.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
1.4 Über das eigene Lernverhalten nachdenken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
1.5 Über das eigene Handeln kritisch nachdenken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
1.6 Überprüfen, ob das eigene Handeln richtig ist.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
1.7 Sich klar und präzise ausdrücken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
1.8 Anderen zuhören können.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
1.9 Andere ausreden lassen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
1.10 In einem Gespräch andere einbeziehen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
1.11 Unterschiedliche Ansichten sachbezogen diskutieren.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄
1.12 Komplizierte Sachverhalte verständlich darstellen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₄

A-3 Interviewleitfaden Praktikerinnen

1. Einstieg

Vorstellung des Interviewers:

Bevor ich mit dem Interview beginne, möchte ich mich kurz vorstellen. Ich bin Katrin Lattner/Marina Granzow, Diplom-Pädagogin/M.A. und arbeite an der Hochschule Osnabrück in dem Projekt „Evaluationsstudie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen“ unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Julia Schneewind und Frau Prof. Dr. Nicole Böhmer.

Bezug zum Projekt:

Die Evaluationsstudie ist ein vom nifbe (Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Erziehung) und dem niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur gefördertes Forschungsprojekt, das sich mit den Prozessen der Professionalisierung im frühpädagogischen Bereich beschäftigt.

Unsere Studie untersucht den Umgang der Erzieherinnen mit den wachsenden Anforderungen und die Auswirkungen der Professionalisierungsdebatte auf ihr Kompetenzzempfinden, ihre Zufriedenheit, Motivation und psychische Gesundheit.

Um einen umfassenden und bereichsspezifischen Einblick in die Debatte um die Akademisierung und Professionalisierung von Erzieherinnen zu erhalten, interviewen wir verschiedene Experten/-innen aus den Bereichen der Erzieherinnenausbildung, der Kitapraxis und der Trägerorganisation. Daher freue ich mich sehr, dass wir Sie als Vertreter/-in der Fachschule/Kitapraxis/Trägerorganisation gewinnen konnten und Sie sich zu diesem Interview bereit erklärt haben.

Datenschutz:

Das Interview dient ausschließlich Forschungszwecken. Ihre Aussagen stehen unter einem besonderen Datenschutz, d. h. ihre Daten werden von mir kodiert. Nur ich werde wissen, wer hinter ihrem Codenamen steckt. Ich würde gern während des Interviews das Tonbandgerät mitlaufen lassen, um fehlerhafte Notizen zu vermeiden. Wären Sie damit einverstanden?

Interviewverlauf:

Ich werde Ihnen nun einige Fragen stellen, zu denen mich Ihre Meinung, Erfahrungen und Einschätzungen interessieren. Wenn im Interview Fragen unklar sind, ich mich undeutlich ausdrücke oder sie eine Pause brauchen, sprechen Sie dies bitte an! Wir werden für das Interview ca. 40 bis 60 Minuten brauchen.

2. Interview

Hinführung:

Nicht nur die Inhalte und Struktur der Erzieherinnenausbildung haben sich in den letzten Jahren verändert. Auch die Anforderungen an Erzieherinnen sind gestiegen. Zu ihren Aufgaben gehören z. B. die individuelle und bedarfsorientierte Förderung der Kinder, Beobachtungs- und Dokumentationsarbeiten, der Aufbau von Erziehungs- und Elternpartnerschaften sowie die Zusammenarbeit mit interdisziplinären Fachkräften. Eine Menge und Vielfalt an Anforderungen, die von Erzieherinnen bewältigt werden müssen.

1. Welche strukturellen Bedingungen empfinden Sie in Ihrem Beruf als besonders belastend?
2. Wie wirken sich die Belastungen auf Ihr Verhalten gegenüber der Kinder, Eltern und Kollegen aus?

3. Was müsste Ihrer Meinung nach passieren, damit die Belastungen für Sie minimiert werden?

Hinführung:

Angehende und in der Praxis tätige Erzieherinnen stehen angesichts der Professionalisierungs- und Akademisierungsdebatte ihres Berufszweigs mitten im Umbruch. Dies geschieht einerseits um die Qualität der Ausbildung zu verbessern und andererseits um den steigenden Bedarf an gut ausgebildeten Erzieherinnen nachzukommen. Häufig wird im Zusammenhang mit Ausbildungsinhalten von „Kompetenzen der Erzieherinnen“ gesprochen.

4. Mich interessiert, was Sie unter „Kompetenz“ verstehen?
5. Was sind für Sie die drei wichtigsten Kompetenzen, die eine Erzieherin haben muss?
6. Bitte erläutern Sie im Folgenden eine Situationen aus der Praxis, in der Sie gedacht haben: *Hier reicht mein Wissen nicht.*
7. Welche Kompetenzen brauchen Sie, um diesen genannten schwierigen Anforderungen in der Praxis gerecht zu werden?
8. Was hätte Ihre Ausbildung leisten müssen, damit Sie sich in bestimmten Situationen kompetenter fühlen?
9. Hat die Ausbildung Sie ausreichend auf die Praxis vorbereitet?
10. Wie haben Sie den Berufseinstieg erlebt?
11. Was war gut bzw. schlecht?
12. Was ist Ihrer Meinung nach das Besondere an Ihrer Ausbildung?

Hinführung:

Im Rahmen der Akademisierung der Erzieherinnenausbildung sind in den letzten Jahren zahlreiche Studiengänge aus dem Boden gestampft worden, die das Ziel der Professionalisierung des Erzieherinnenberufs verfolgen. Vielleicht haben Sie bereits in Ihrer Berufspraxis mit Studierenden von Hochschulen zusammengearbeitet oder absolvieren selbst einen weiterqualifizierenden Studiengang. Diesbezüglich würde mich interessieren,

13. Worin besteht Ihrer Meinung nach der Unterschied zwischen einer fachschulischen und hochschulischen Erzieherinnenausbildung?

Hinführung:

Bis zum heutigen Zeitpunkt kommt es immer noch vor, dass Erzieherinnen als „Basteltanten“ wahrgenommen werden, die nicht viel zu tun haben, „außer“ auf die Kinder aufzupassen. Es wird gehofft, dass sich das Image der Erzieherinnen durch den Akademisierungs- und Professionalisierungsprozess des Erzieherinnenberufs verändert und Erzieherinnen mehr Anerkennung erfahren.

14. Glauben Sie, dass Sie in Ihrer beruflichen Rolle als Vertreter/-in der Fachschulen/ Träger/ Kitaleitungen etwas bewirken können, um Veränderungen im Berufsfeld der Erzieherinnen hervorzurufen? Wenn ja, was wäre das? (z. B. GEW, Betriebsrat, ...)
15. Was für einen gesellschaftlichen Beitrag leistet Ihrer Meinung nach eine Erzieherin in der heutigen Zeit?

A-4 Interviewleitfaden Expertinnen Fort- und Weiterbildungen

1. Einstieg

Vorstellung des Interviewers:

Bevor ich mit dem Interview beginne, möchte ich mich kurz vorstellen. Ich bin Katrin Lattner/Marina Granzow, Diplom-Pädagogin/M.A. und arbeite an der Hochschule Osnabrück in dem Projekt „Evaluationsstudie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen“ unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Julia Schneewind und Frau Prof. Dr. Nicole Böhmer.

Bezug zum Projekt:

Die Evaluationsstudie ist ein vom nifbe (Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Erziehung) und dem niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur gefördertes Forschungsprojekt, das sich mit den Prozessen der Professionalisierung im frühpädagogischen Bereich beschäftigt.

Unsere Studie untersucht den Umgang der Erzieherinnen mit den wachsenden Anforderungen und die Auswirkungen der Professionalisierungsdebatte auf ihr Kompetenzzempfinden, ihre Zufriedenheit, Motivation und psychische Gesundheit.

Um einen umfassenden und bereichsspezifischen Einblick in die Debatte um die Akademisierung und Professionalisierung von Erzieherinnen zu erhalten, interviewen wir verschiedene Experten/-innen aus den Bereichen der Erzieherinnenausbildung, der Kitapraxis und der Trägerorganisation. Daher freue ich mich sehr, dass wir Sie als Vertreter/-in der Fachschule/Kitapraxis/Trägerorganisation gewinnen konnten und Sie sich zu diesem Interview bereit erklärt haben.

Datenschutz:

Das Interview dient ausschließlich Forschungszwecken. Ihre Aussagen stehen unter einem besonderen Datenschutz, d. h. ihre Daten werden von mir kodiert. Nur ich werde wissen, wer hinter ihrem Codenamen steckt. Ich würde gern während des Interviews das Tonbandgerät mitlaufen lassen, um fehlerhafte Notizen zu vermeiden. Wären Sie damit einverstanden?

Interviewverlauf:

Ich werde Ihnen nun einige Fragen stellen, zu denen mich Ihre Meinung, Erfahrungen und Einschätzungen interessieren. Wenn im Interview Fragen unklar sind, ich mich undeutlich ausdrücke oder sie eine Pause brauchen, sprechen Sie dies bitte an! Wir werden für das Interview ca. 40 bis 60 Minuten brauchen.

2. Interview

Hinführung:

Angehende und in der Praxis tätige Erzieherinnen stehen angesichts der Professionalisierungs- und Akademisierungsdebatte ihres Berufszweigs mitten im Umbruch. Neue Rahmenpläne entstehen für Fachschulen. Verschiedene Studiengänge entstehen an unterschiedlichen Standorten. Dies geschieht einerseits um die Qualität der Ausbildung zu verbessern und andererseits um den steigenden Bedarf an gut ausgebildeten Erzieherinnen nachzukommen. Häufig wird im Zusammenhang mit Ausbildungsinhalten von „Kompetenzen der Erzieherinnen“ gesprochen.

1. In diesem Zusammenhang würde mich interessieren, was Sie unter „Kompetenz“ verstehen?
2. Was sind für Sie die drei wichtigsten Kompetenzen, die eine Erzieherin haben muss?

Hinführung:

Nicht nur die Inhalte und Struktur der Erzieherinnenausbildung haben sich in den letzten Jahren verändert. Auch die Anforderungen an Erzieherinnen sind gestiegen. Zu ihren Aufgaben gehören z. B. die individuelle und bedarfsorientierte Förderung der Kinder, Beobachtungs- und Dokumentationsarbeiten, der Aufbau von Erziehungs- und Elternpartnerschaften sowie die Zusammenarbeit mit interdisziplinären Fachkräften. Eine Menge und Vielfalt an Anforderungen, die von Erzieherinnen bewältigt werden müssen.

3. Gibt es Ihrer Meinung nach Anforderungen, die für Erzieherinnen schwierig zu bewältigen sind? Wenn ja, welche Anforderungen könnten das sein?
4. Gibt es Ihrer Meinung nach Anforderungen, die Erzieherinnen belasten? Wenn ja, welche Anforderungen könnten das sein?
5. Welche Kompetenzen brauchen Erzieherinnen, um diesen schwierigen Anforderungen in der Praxis gerecht zu werden?
6. In der Ausbildung wurden verschiedene Kompetenzen vermittelt. Gibt es Ihrer Meinung nach Kompetenzen, die Erzieherinnen zusätzlich brauchen, um in der Praxis zu bestehen?

2000 und 2002 gab es Veränderungen durch die neuen Richtlinien für den Unterricht an Berufsfachschulen seitens der KMK (Kultusministerkonferenz) und des Niedersächsisches Kultusministerium

7. Was hat sich dadurch bei Ihnen in den letzten Jahren verändert?
8. Gab es spezielle neue Anforderungen, was war besonders – was problematisch?
9. Was ist Ihrer Meinung nach die Besonderheit der Fachschulausbildung?
10. Worin besteht aus Ihrer Perspektive der Unterschied zwischen einer fachschulischen und hochschulischen Erzieherinnenausbildung?

Hinführung:

Bis zum heutigen Zeitpunkt kommt es immer noch vor, dass Erzieherinnen als „Basteltanten“ wahrgenommen werden, die nicht viel zu tun haben, „außer“ auf die Kinder aufzupassen. Es wird gehofft, dass sich das Image der Erzieherinnen durch den Akademisierungs- und Professionalisierungsprozess des Erzieherinnenberufs verändert und Erzieherinnen mehr Anerkennung erfahren.

11. Wie ist es Ihrer Meinung nach möglich, das Image der Erzieherinnen und ihres Berufes in der Gesellschaft weiter aufzubessern?
12. Glauben Sie, dass Sie in Ihrer beruflichen Rolle als Vertreter/-in der Fachschulen/ Träger/ Kitaleitungen etwas bewirken können, um Veränderungen im Berufsfeld der Erzieherinnen hervorzurufen? Wenn ja, was wäre das? (z. B. GEW, Betriebsrat, ...)
13. Was für einen gesellschaftlichen Beitrag leistet ihrer Meinung nach eine Erzieherin in der heutigen Zeit?

A-5 Operationalisierung Übersicht

Tabelle 12

Itemübersicht Originalbefragung

Kompetenzbereich	Dimension	Itemnr.	Messinstrument/Item	Antwortskala
Arbeiten mit Kindern unter 3 Jahren	Wissen	G1.1	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Entwicklungspsychologie von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G1.2	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Sozialisationstheorien von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G1.3	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
	Können	G1.4	Die Eingewöhnungsprozesse sowie meine Bindungs- und Beziehungsarbeit mit den Kindern beruhen auf theoretischen Modellen.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G1.5	Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G1.6	Ich bin imstande mit Kindern zwischen 0 und 3 Jahren professionell zu arbeiten.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
	Haltung	G1.7	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G1.8	Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G1.9	Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G1.10	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
			G1.11	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.
Kompetenzbereich	Dimension	Itemnr.	Messinstrument/Item	Antwortskala
	Wissen	G2.1	Ich habe Wissen über die theoretischen Grundlagen der Sprachentwicklung und Sprachförderung.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G2.2	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu

Sprachentwicklung und -förderung	Können	G2.3	Ich als Erzieherin setze bestimmte Modelle zur Sprachentwicklung und -förderung in meinem Kitaalltag um.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G2.4	Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G2.5	Ich bin imstande Sprachentwicklungsstände zu erkennen/ diagnostizieren.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
	Haltung	G2.6	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G2.7	Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G2.8	Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G2.9	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G2.10	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu

Kompetenzbereich	Dimension	Itemnr.	Messinstrument/Item	Antwortskala
Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft	Wissen	G3.1	Ich habe Wissen über Theorien/ Modelle der Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G3.2	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
	Können	G3.3	Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist ein Teil unserer täglichen Arbeit.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G3.4	Ich fühle mich sicher in der regelmäßigen Elternarbeit.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G3.5	Ich bin imstande Elternabende, Entwicklungsgespräche und Kooperationen zu organisieren sowie durchzuführen.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G3.6	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G3.7	Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kita.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu

				3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu 1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu 1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu 1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
	Haltung	G3.8	Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet.		
		G3.9	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.		
		G3.10	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.		
Kompetenzbereich	Dimension	Itemnr.	Messinstrument/Item	Antwortskala	
h	Wissen	G4.1	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen des Beobachtens/ Dokumentierens.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
		G4.3	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
		G4.2	Beobachtung/ Dokumentation ist regelmäßiger Teil unserer täglichen Arbeit.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
	Beobachtung/ Dokumentation	Können	G4.4	Ich fühle mich sicher im Umgang mit Beobachtungs- und Dokumentationstechniken	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
			G4.5	Ich bin imstande Beobachtungen und Dokumentationen im Kitaalltag durchzuführen.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G4.6	Ich bin imstande Beobachtungen und Dokumentationen für meine pädagogische Arbeit auszuwerten/ zu analysieren.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
		G4.7	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
		G4.8	Beobachtung/ Dokumentation sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
	Haltung	G4.9	Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
		G4.10	Beobachtung/ Dokumentation dient als Grundlage meiner pädagogischen Arbeit.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
		G4.11	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	

Kompetenzbereich	Dimension	Itemnr.	Messinstrument/Item	Antwortskala
		G4.12	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
Vielfalt/ Diversity	Wissen	G5.1	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Vielfältigkeit.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G5.2	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G5.3	Die Themen der Vielfältigkeit sind ein Teil meiner täglichen Arbeit.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
	Können	G5.4	Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G5.5	Ich bin imstande inklusiv zu arbeiten.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G5.6	Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
	Haltung	G5.7	Inklusion, Kultur, Migration, Behinderung und Gender sind wichtige Themen für meine Arbeit in der Kita.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G5.8	Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G5.9	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G5.10	Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu

Tabelle 13

Itemübersicht nach Itemanalyse und EFA

Kompetenzbereich	Dimension	Itemnr.	Messinstrument/Item	Antwortskala	
Arbeiten mit Kindern unter 3 Jahren	Wissen	G1.1	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Entwicklungspsychologie von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
		G1.2	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Sozialisationstheorien von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
		G1.3	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
	Können	G1.4	Die Eingewöhnungsprozesse sowie meine Bindungs- und Beziehungsarbeit mit den Kindern beruhen auf theoretischen Modellen.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
		G1.5	Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
		G1.6	Ich bin imstande mit Kindern zwischen 0 und 3 Jahren professionell zu arbeiten.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
	Haltung	G1.8	Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
		G1.10	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
	Kompetenzbereich	Dimension	Itemnr.	Messinstrument/Item	Antwortskala
	Sprachentwicklung und -förderung	Wissen	G2.1	Ich habe Wissen über die theoretischen Grundlagen der Sprachentwicklung und Sprachförderung.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
G2.2			Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
Können		G2.3	Ich als Erzieherin setze bestimmte Modelle zur Sprachentwicklung und -förderung in meinem Kitaalltag um.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
		G2.4	Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	
		G2.5	Ich bin imstande Sprachentwicklungsstände zu erkennen/ diagnostizieren.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu	

Haltung	G2.7	Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
	G2.9	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu

Kompetenzbereich	Dimension	Itemnr.	Messinstrument/Item	Antwortskala
Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft	Wissen	G3.1	Ich habe Wissen über Theorien/ Modelle der Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G3.2	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
	Können	G3.3	Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist ein Teil unserer täglichen Arbeit.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G3.4	Ich fühle mich sicher in der regelmäßigen Elternarbeit.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G3.5	Ich bin imstande Elternabende, Entwicklungsgespräche und Kooperationen zu organisieren sowie durchzuführen.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G3.7	Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kita.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G3.9	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu

Kompetenzbereich	Dimension	Itemnr.	Messinstrument/Item	Antwortskala
Beobachtung/ Dokumentation	Wissen	G4.1	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen des Beobachtens/ Dokumentierens.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G4.3	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
	Können	G4.2	Beobachtung/ Dokumentation ist regelmäßiger Teil unserer täglichen Arbeit.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G4.4	Ich fühle mich sicher im Umgang mit Beobachtungs- und Dokumentationstechniken.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G4.5	Ich bin imstande Beobachtungen und Dokumentationen im Kitaalltag durchzuführen.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu

		G4.6	Ich bin imstande Beobachtungen und Dokumentationen für meine pädagogische Arbeit auszuwerten/ zu analysieren.	3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu 1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G4.8	Beobachtung/ Dokumentation sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
Haltung		G4.10	Beobachtung/ Dokumentation dient als Grundlage meiner pädagogischen Arbeit.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G4.11	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu

Kompetenzbereich	Dimension	Itemnr.	Messinstrument/Item	Antwortskala
Vielfalt/ Diversity	Wissen	G5.1	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Vielfältigkeit.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G5.2	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
	Können	G5.3	Die Themen der Vielfältigkeit sind ein Teil meiner täglichen Arbeit.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G5.4	Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G5.5	Ich bin imstande inklusiv zu arbeiten.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
	Haltung	G5.7	Inklusion, Kultur, Migration, Behinderung und Gender sind wichtige Themen für meine Arbeit in der Kita.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G5.9	Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu

Tabelle 14

Itemübersicht nach der CFA

	Dimension	Itemnr.	Messinstrument/Item	Antwortskala
Arbeiten mit Kindern unter 3 Jahren	Wissen	G1.1	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Entwicklungspsychologie von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G1.2	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Sozialisationstheorien von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G1.3	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
	Können	G1.4	Die Eingewöhnungsprozesse sowie meine Bindungs- und Beziehungsarbeit mit den Kindern beruhen auf theoretischen Modellen.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G1.5	Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G1.6	Ich bin imstande mit Kindern zwischen 0 und 3 Jahren professionell zu arbeiten.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
Kompetenzbereich	Dimension	Itemnr.	Messinstrument/Item	Antwortskala
Sprachentwicklung und -förderung	Wissen	G2.1	Ich habe Wissen über die theoretischen Grundlagen der Sprachentwicklung und Sprachförderung.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G2.2	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
	Können	G2.3	Ich als Erzieherin setze bestimmte Modelle zur Sprachentwicklung und -förderung in meinem Kitaalltag um.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G2.4	Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G2.5	Ich bin imstande Sprachentwicklungsstände zu erkennen/ diagnostizieren.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
Kompetenzbereich	Dimension	Itemnr.	Messinstrument/Item	Antwortskala
Wissen	Wissen	G3.1	Ich habe Wissen über Theorien/ Modelle der Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G3.2	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu

Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft		G3.3	Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist ein Teil unserer täglichen Arbeit.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G3.4	Ich fühle mich sicher in der regelmäßigen Elternarbeit.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
	Können	G3.5	Ich bin instande Elternabende, Entwicklungsgespräche und Kooperationen zu organisieren sowie durchzuführen.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu

Kompetenzbereich	Dimension	Itemnr.	Messinstrument/Item	Antwortskala
------------------	-----------	---------	---------------------	--------------

	Wissen	G4.1	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen des Beobachtens/ Dokumentierens.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G4.3	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu

Beobachtung/ Dokumentation		G4.2	Beobachtung/ Dokumentation ist regelmäßiger Teil unserer täglichen Arbeit.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G4.4	Ich fühle mich sicher im Umgang mit Beobachtungs- und Dokumentationstechniken.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu

	Können	G4.5	Ich bin instande Beobachtungen und Dokumentationen im Kitaalltag durchzuführen.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G4.6	Ich bin instande Beobachtungen und Dokumentationen für meine pädagogische Arbeit auszuwerten/ zu analysieren.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu

Kompetenzbereich	Dimension	Itemnr.	Messinstrument/Item	Antwortskala
------------------	-----------	---------	---------------------	--------------

Vielfalt/ Diversity	Wissen	G5.1	Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Vielfaltigkeit.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G5.2	Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu

	Können	G5.3	Die Themen der Vielfaltigkeit sind ein Teil meiner täglichen Arbeit.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
		G5.4	Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu

	Können	G5.5	Ich bin instande inklusiv zu arbeiten.	1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
--	--------	------	--	---

				1 - trifft gar nicht zu 2 - trifft eher nicht zu 3 - trifft eher zu 4 - trifft völlig zu
--	--	--	--	---

A-6 Übersicht Daten Itemanalyse, Stichprobe & Ist-Standbeschreibung

A-6.a) Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest (Normalverteilung der Daten)

Tabelle 15

Übersicht SPSS Ausgabe Normalverteilung (KS Test)

	N	Parameter der Normalverteilung ^{a,b}		Extremste Differenzen			Statistik für Test	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
		Mittelwert	Standardabweichung	Absolut	Positiv	Negativ		
Geschlecht	841	1,06	,243	,539	,539	-,398	,539	,000 ^c
Geburtsjahr	828	1978,50	12,851	,224	,165	-,224	,224	,000 ^c
Familienstand	831	1,47	,600	,367	,367	-,227	,367	,000 ^c
Erfahrungsgruppe	841	2,89	,980	,315	,315	-,279	,315	,000 ^c
Höchster Abschluss	837	3,489	1,6492	,494	,494	-,341	,494	,000 ^c
GruppeAbschluss	835	2,13	,708	,485	,485	-,368	,485	,000 ^c
Jahr Erwerb Abschluss	827	2001,87	12,069	,296	,225	-,296	,296	,000 ^c
Gruppe Abschlusserwerb	827	2,12	1,453	,364	,364	-,220	,364	,000 ^c
BL Ausbildung	830	9,06	1,020	,442	,434	-,442	,442	,000 ^c
Träger Ausbildung	828	2,25	1,280	,291	,291	-,200	,291	,000 ^c
BL derzeitige Arbeit	723	9,00	,000 ^d					
Größe Arb.Ort	678	2,63	,971	,205	,205	-,185	,205	,000 ^c
Einrichtungsgröße	719	3,12	1,152	,225	,162	-,225	,225	,000 ^c
Kita.Alter.Kinder	709	2,86	1,322	,268	,268	-,186	,268	,000 ^c
Träger.Kita	724	2,564	1,2730	,172	,172	-,133	,172	,000 ^c
berufl.Position	702	5,208	4,3191	,237	,237	-,164	,237	,000 ^c
GruppeBeruflPos	701	2,95	1,728	,237	,237	-,174	,237	,000 ^c
Kita.Profil.Ausrichtung	643	1,151	,0500	,346	,336	-,346	,346	,000 ^c
Kita.Öffnungszeiten	690	2,1719	,04499	,453	,266	-,453	,453	,000 ^c
Vollzeit/Teilzeit	688	1,61	,489	,396	,286	-,396	,396	,000 ^c
Arbeitsverhältnis	615	1,39	,489	,396	,396	-,286	,396	,000 ^c
Jahre prak. Erfahrung	672	10,80	11,194	,229	,229	-,167	,229	,000 ^c
Nationalität	404	1,93	,993	,349	,349	-,303	,349	,000 ^c
Anzahl Arbeitsplatzwechsel	399	1,94	2,036	,170	,169	-,170	,170	,000 ^c
Altersgruppen	827	2,29	1,339	,232	,232	-,168	,232	,000 ^c
GruppeAlter1	828	,54	,499	,361	,321	-,361	,361	,000 ^c
Alter	828	33,50	12,851	,224	,224	-,165	,224	,000 ^c
GruppenArbeitsplatzWec hsel	399	2,09	,907	,203	,203	-,197	,203	,000 ^c
Arbeitszeit	409	29,77	5,573	,121	,075	-,121	,121	,000 ^c
Ich fuehle mich wohl in der Kita	789	3,42	,716	,321	,209	-,321	,321	,000 ^c
Ich bin neugierig aufs Leben	817	3,65	,559	,426	,267	-,426	,426	,000 ^c
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen	809	3,01	,567	,356	,352	-,356	,356	,000 ^c

Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	814	3,16	,491	,418	,418	-,326	,418	,000 ^c
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen	806	2,99	,564	,377	,354	-,377	,377	,000 ^c
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll	798	2,88	,493	,438	,351	-,438	,438	,000 ^c
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	805	3,12	,481	,417	,417	-,346	,417	,000 ^c
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann	804	2,98	,545	,377	,356	-,377	,377	,000 ^c
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen	810	3,05	,575	,356	,356	-,348	,356	,000 ^c
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden	802	3,03	,558	,360	,360	-,355	,360	,000 ^c
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann	805	2,95	,485	,409	,372	-,409	,409	,000 ^c
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern	799	3,02	,460	,406	,406	-,401	,406	,000 ^c
Gesamtskala SWE	741	3,43	,617	,379	,379	-,237	,379	,000 ^c
Es ist mir wichtig, berufliche Erwartungen zu erfüllen	808	3,53	,554	,355	,278	-,355	,355	,000 ^c
Die beruflichen Erwartungen der Eltern kann ich erfüllen	798	3,10	,502	,403	,403	-,350	,403	,000 ^c
Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber den Eltern zu rechtfertigen	790	3,14	,560	,362	,362	-,305	,362	,000 ^c
Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber den Kollegen zu rechtfertigen.	797	3,22	,554	,368	,368	-,279	,368	,000 ^c

Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber der Leitung zu rechtfertigen.	760	3,11	,584	,347	,347	-,312	,347	,000 ^c
Die Erwartungen der Kinder kann ich erfüllen	802	3,34	,569	,342	,342	-,259	,342	,000 ^c
Es fällt mir leicht, die Rolle der Erzieherin im Arbeitsalltag immer beizubehalten	807	3,28	,568	,353	,353	-,259	,353	,000 ^c
Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Kinder zu entsprechen	806	3,38	,605	,294	,294	-,289	,294	,000 ^c
Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Eltern zu entsprechen	804	3,14	,652	,303	,303	-,284	,303	,000 ^c
Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Leitung/ Traeger zu entsprechen	805	3,34	,599	,314	,314	-,265	,314	,000 ^c
Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Kolleginnen zu entsprechen	805	3,21	,647	,298	,298	-,262	,298	,000 ^c
Die alltägliche Kommunikation mit Eltern fällt mir leicht	806	3,36	,613	,295	,295	-,279	,295	,000 ^c
An Elternabenden fühle ich mich in Kontakt mit den Eltern sicher	776	3,18	,678	,283	,283	-,268	,283	,000 ^c
In Entwicklungsgesprächen mit den Eltern fühle ich mich sicher	758	3,13	,674	,289	,289	-,279	,289	,000 ^c
Skala BR	675	3,41	,516	,366	,366	-,294	,366	,000 ^c
BerufsrolleGesamt	675	45,42	4,567	,075	,075	-,056	,075	,000 ^c
Skala Erw	786	3,42	,573	,307	,307	-,306	,307	,000 ^c
Es ist mir wichtig, erwartungen zu entsprechen	786	16,62	2,366	,140	,140	-,132	,140	,000 ^c
Fachfrau für einzelne kindliche Entwicklungsbereiche	805	3,33	,686	,268	,251	-,268	,268	,000 ^c
Betreuungsperson	812	3,40	,759	,327	,216	-,327	,327	,000 ^c
Fachfrau für Eltern- und Familienarbeit	803	3,09	,708	,268	,265	-,268	,268	,000 ^c
Fachfrau für Bildungs- und Lernprozesse	804	3,37	,629	,289	,274	-,289	,289	,000 ^c
Fachfrau für Netzwerkarbeit	791	2,65	,809	,265	,200	-,265	,265	,000 ^c
Fachfrau für Integration	797	2,85	,866	,264	,199	-,264	,264	,000 ^c

Wegbereiterin für eine gelingende Schullaufbahn	802	3,20	,716	,253	,253	-,253	,253	,000 ^c
Wegbereiterin einer gelingenden Zukunft	800	3,25	,700	,255	,255	-,244	,255	,000 ^c
Dienstleisterin der Eltern	795	2,60	,874	,225	,205	-,225	,225	,000 ^c
Wegbereiterin für gelingende Zusammenarbeit im Team	799	3,30	,616	,311	,311	-,249	,311	,000 ^c
Vorbild für Kinder	813	3,78	,414	,484	,302	-,484	,484	,000 ^c
Führungspersönlichkeit	803	2,98	,807	,260	,217	-,260	,260	,000 ^c
Auch mit den neuen Anforderungen an das Berufsbild der Erzieherin, ist eine Ausbildung an den Fachschulen völlig ausreichend.	801	2,50	,981	,217	,172	-,217	,217	,000 ^c
Ich finde es gut, dass unser Berufsstand akademisiert wird	802	2,87	,976	,222	,145	-,222	,222	,000 ^c
Die Erzieherinnenausbildung sollte, wenn möglich, vollständig akademisiert werden	794	2,51	1,069	,193	,167	-,193	,193	,000 ^c
Es gibt kaum merkbare Unterschiede zwischen akademisierten und fachschulisch ausgebildeten Praktikanten/ Erzieherinnen	733	2,22	,885	,246	,246	-,183	,246	,000 ^c
Die Akademisierung beunruhigt mich hinsichtlich meiner eigenen beruflichen Position/ Zukunft	784	2,27	,963	,211	,211	-,175	,211	,000 ^c
Die wichtigsten Kompetenzen für den Erzieherinnenberuf habe ich in der Ausbildung erworben	798	2,93	,909	,232	,164	-,232	,232	,000 ^c
Es gibt bestimmte Kompetenzen, die sind nicht in einer Ausbildung „erlernbar“	814	3,33	,867	,322	,221	-,322	,322	,000 ^c
Ich fühle mich in meiner derzeitigen Arbeit kompetent	806	3,44	,549	,322	,322	-,313	,322	,000 ^c
Ich fühle mich in meinem Beruf vor allem durch meine gute Ausbildung kompetent	802	2,96	,768	,265	,234	-,265	,265	,000 ^c

Die wichtigsten Kompetenzen für den Erzieherinnenberuf habe ich vor allem durch meine praktische (berufliche) Erfahrung erlernt	810	3,61	,562	,398	,242	-,398	,398	,000 ^c
F1.1 positiv kodiert	801	2,50	,981	,217	,217	-,172	,217	,000 ^c
F1.2 positiv kodiert	802	2,13	,976	,222	,222	-,145	,222	,000 ^c
F1.3 positiv kodiert	794	2,49	1,069	,193	,193	-,167	,193	,000 ^c
F1.5 positiv kodiert	784	2,73	,963	,211	,175	-,211	,211	,000 ^c
Fakad2BMiWeGes	754	2,6601	,74726	,076	,073	-,076	,076	,000 ^c
FakadSkala	754	2,81	,947	,213	,170	-,213	,213	,000 ^c
KompGesamt Gruppe	596	3,10	,397	,466	,466	-,366	,466	,000 ^c
KompGesamt	596	138,62	13,214	,049	,049	-,022	,049	,002 ^c
Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Entwicklungspsychologie von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren	798	3,06	,701	,294	,280	-,294	,294	,000 ^c
Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Sozialisationstheorien von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren	791	2,85	,712	,315	,262	-,315	,315	,000 ^c
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	786	2,76	,750	,284	,228	-,284	,284	,000 ^c
Die Eingewöhnungsprozesse sowie meine Bindungs- und Beziehungsarbeit mit den Kindern beruhen auf theoretischen Modellen	789	2,86	,762	,277	,235	-,277	,277	,000 ^c
Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema	783	2,92	,701	,313	,274	-,313	,313	,000 ^c
Ich bin im Stande mit Kindern zwischen 0 und 3 Jahren professionell zu arbeiten	791	3,11	,751	,255	,238	-,255	,255	,000 ^c
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen	802	2,89	,933	,211	,166	-,211	,211	,000 ^c

Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte	787	3,06	,799	,263	,221	-,263	,263	,000 ^c
Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet	794	1,62	,721	,306	,306	-,199	,306	,000 ^c
Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien	795	2,55	,788	,247	,227	-,247	,247	,000 ^c
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	793	2,47	,858	,225	,215	-,225	,225	,000 ^c
U3Gesamt	719	28,50	4,534	,081	,049	-,081	,081	,000 ^c
G1ArbeitU3Skala	719	3,02	,619	,334	,325	-,334	,334	,000 ^c
Ich habe Wissen über die theoretischen Grundlagen der Sprachentwicklung und Sprachförderung	818	3,18	,609	,339	,339	-,300	,339	,000 ^c
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut	813	2,92	,653	,307	,282	-,307	,307	,000 ^c
Ich als Erzieherin setze bestimmte Modelle zur Sprachentwicklung- und Förderung in meinem Kitaalltag um	793	2,84	,750	,287	,240	-,287	,287	,000 ^c
Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema	804	2,87	,693	,306	,264	-,306	,306	,000 ^c
Ich bin im Stande Sprachentwicklungsstände zu erkennen/ diagnostizieren	798	2,87	,650	,337	,287	-,337	,337	,000 ^c
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen	813	3,05	,836	,222	,184	-,222	,222	,000 ^c
Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte	808	3,27	,646	,292	,292	-,249	,292	,000 ^c
Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet	806	1,50	,649	,358	,358	-,222	,358	,000 ^c

Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien	808	2,58	,756	,267	,223	-,267	,267	,000 ^c
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	807	2,36	,895	,223	,223	-,196	,223	,000 ^c
SkalaSprache	752	3,14	,557	,371	,371	-,318	,371	,000 ^c
SpracheGesamt	752	25,96	3,599	,095	,095	-,070	,095	,000 ^c
Ich habe Wissen über Theorien/ Modelle der Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaften	812	3,08	,633	,315	,315	-,301	,315	,000 ^c
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut	811	2,87	,670	,306	,269	-,306	,306	,000 ^c
Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist ein Teil unserer täglichen Arbeit.	810	3,54	,558	,362	,268	-,362	,362	,000 ^c
Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema	800	3,12	,676	,285	,285	-,274	,285	,000 ^c
Ich bin im Stande Elternabende, Entwicklungsgespräche und Kooperationen zu organisieren sowie durchzuführen	792	3,18	,723	,252	,249	-,252	,252	,000 ^c
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen	810	3,04	,811	,226	,198	-,226	,226	,000 ^c
Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte	808	3,59	,531	,387	,260	-,387	,387	,000 ^c
Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet	806	1,41	,601	,394	,394	-,247	,394	,000 ^c
Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien	807	2,58	,739	,277	,221	-,277	,277	,000 ^c
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	799	2,20	,901	,223	,223	-,177	,223	,000 ^c

ElternGesamt	760	27,21	3,054	,093	,093	-,068	,093	,000 ^c
SkalaEltern	760	3,29	,533	,377	,377	-,252	,377	,000 ^c
Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen des Beobachtens/ Dokumentierens	812	3,34	,554	,354	,354	-,259	,354	,000 ^c
Beobachtung und Dokumentation sind regelmäßiger Teil meiner Arbeit.	804	3,33	,651	,273	,269	-,273	,273	,000 ^c
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut	802	3,10	,626	,316	,316	-,293	,316	,000 ^c
Ich fühle mich sicher im Umgang mit Beobachtungs- und Dokumentationstechniken	800	3,06	,674	,285	,285	-,282	,285	,000 ^c
Ich bin im Stande Beobachtungen und Dokumentationen im Kitaalltag durchzuführen	807	3,31	,580	,334	,334	-,253	,334	,000 ^c
Ich bin im Stande Beobachtungen und Dokumentationen für meine pädagogische Arbeit auszuwerten/zu analysieren	800	3,23	,601	,329	,329	-,261	,329	,000 ^c
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen	801	2,98	,836	,230	,192	-,230	,230	,000 ^c
Beobachtung und Dokumentation ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	801	3,56	,540	,376	,267	-,376	,376	,000 ^c
Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet	806	1,44	,664	,386	,386	-,254	,386	,000 ^c
Beobachtung und Dokumentation dient als Grundlage meiner pädagogischen Arbeit	799	3,50	,598	,349	,248	-,349	,349	,000 ^c
Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien	804	2,65	,759	,277	,211	-,277	,277	,000 ^c
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	796	2,14	,919	,224	,224	-,162	,224	,000 ^c
BeobDokuGesamt	741	32,16	3,458	,097	,097	-,063	,097	,000 ^c
SkalaBeobDoku	741	3,02	,438	,413	,413	-,395	,413	,000 ^c

Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Vielfältigkeit	792	2,83	,688	,322	,266	-,322	,322	,000 ^c
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut	788	2,57	,724	,263	,245	-,263	,263	,000 ^c
Die Themen der Vielfältigkeit sind ein Teil meiner täglichen Arbeit	776	2,91	,729	,291	,255	-,291	,291	,000 ^c
Ich fühle mich sicher im Umgang mit Themen wie Migration, Gender und Benachteiligung.	781	2,69	,750	,266	,216	-,266	,266	,000 ^c
Ich bin im Stande inklusiv zu arbeiten	768	2,85	,690	,317	,267	-,317	,317	,000 ^c
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen	784	3,16	,787	,236	,202	-,236	,236	,000 ^c
Inklusion, Kultur, Migration, Behinderung und Gender sind wichtige Themen für meine Arbeit in der Kita	789	3,12	,786	,231	,209	-,231	,231	,000 ^c
Meiner Ansicht nach wird das Thema völlig überbewertet	785	1,52	,672	,348	,348	-,217	,348	,000 ^c
Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien	784	2,46	,771	,260	,260	-,223	,260	,000 ^c
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	782	2,43	,908	,218	,218	-,199	,218	,000 ^c
DiversityGesamt	720	25,07	4,038	,079	,079	-,068	,079	,000 ^c
SkalaDiversity	720	2,99	,613	,339	,323	-,339	,339	,000 ^c
WissensDimension	726	35,90	4,771	,093	,093	-,035	,093	,000 ^c
SkalaWissen	726	3,14	,533	,382	,382	-,315	,382	,000 ^c
NEU	653	52,16	6,151	,081	,081	-,039	,081	,000 ^c
SkalaKönnen	653	3,41	,548	,334	,334	-,298	,334	,000 ^c
G8HaltungGes	696	53,99	6,456	,057	,057	-,044	,057	,000 ^c
SkalaHaltung	696	2,96	,484	,398	,371	-,398	,398	,000 ^c
G9WeiterbildungSkala	754	3,13	,750	,236	,229	-,236	,236	,000 ^c
G9WeiterbildungGes	754	15,14	3,071	,090	,090	-,076	,090	,000 ^c
G10SicherheitGes	726	14,65	2,184	,112	,112	-,093	,112	,000 ^c
G10SicherheitSkala	726	3,04	,602	,326	,326	-,314	,326	,000 ^c
Ich kann gut mit Veränderungen im Kitaalltag umgehen	792	3,28	,546	,367	,367	-,255	,367	,000 ^c

Eigenes Handeln bezüglich möglicher Probleme	799	3,42	,542	,339	,339	-,300	,339	,000 ^c
Eigenes Handeln bezüglich möglicher Probleme oder Risiken analysieren	803	3,40	,552	,335	,335	-,292	,335	,000 ^c
Eigene Fähigkeiten reflektieren	803	3,49	,546	,340	,300	-,340	,340	,000 ^c
Über das eigene Lernverhalten nachdenken	801	3,32	,576	,335	,335	-,258	,335	,000 ^c
Über das eigene Handeln kritisch nachdenken	805	3,53	,549	,356	,280	-,356	,356	,000 ^c
Überprüfen, ob das eigene Handeln richtig ist	798	3,49	,548	,340	,299	-,340	,340	,000 ^c
Sich klar und präzise ausdrücken	801	3,21	,555	,369	,369	-,287	,369	,000 ^c
Anderen zuhören können	800	3,58	,521	,382	,275	-,382	,382	,000 ^c
Andere ausreden lassen	800	3,48	,574	,335	,281	-,335	,335	,000 ^c
In einem Gespräch andere einbeziehen	801	3,47	,522	,333	,333	-,329	,333	,000 ^c
Unterschiedliche Ansichten sachbezogen diskutieren.	801	3,34	,563	,344	,344	-,262	,344	,000 ^c
Komplizierte Sachverhalte verständlich darstellen	796	3,21	,566	,359	,359	-,282	,359	,000 ^c
J1 Soziale Reflexion Ges	782	20,67	2,656	,179	,179	-,145	,179	,000 ^c
J1 Soz Refl Skala	782	3,51	,537	,348	,300	-,348	,348	,000 ^c
J2 Kommunikation Ges	780	20,29	2,419	,167	,167	-,108	,167	,000 ^c
J2 Kommunikation Skala	780	3,46	,527	,333	,333	-,324	,333	,000 ^c

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

d. Die Verteilung weist keine Varianz für diese Variable auf. Der Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest kann nicht ausgeführt werden.

A-6.b) Mittelwert, Median, Modus, Schiefe

Tabelle 16

Übersicht SPSS Ausgabe Rohwerte

	N Gültig	Fehlend	Mittelwert	Median	Modus	Standard- abweichung	Schief e	Standard- fehler der Schiefe
Geschlecht	841	0	1,06	1,00	1	,243	3,603	,084
Geburtsjahr	828	13	1978,50	1986,00	1990	12,851	-,922	,085
Alter (2012)	828	13	33,50	26,00	22	12,851	,922	,085
Altersgruppen	827	14	2,29	2,00	1	1,339	,627	,085
GruppeBerufPos	701	140	2,95	2,00	1	1,728	,405	,092
GruppeAbschluss	835	6	2,13	2,00	2	,708	2,635	,085
Erfahrungsgruppe	822	19	2,93	3,00	2	,948	,136	,085
Träger Ausbildung	828	13	2,25	2,00	1	1,280	,495	,085
Träger.Kita	724	117	2,564	2,000	3,0	1,2730	,408	,091
Einrichtunggröße	719	122	3,12	3,00	4	1,152	-,235	,091
Vollzeit/Teilzeit	688	153	1,61	2,00	2	,489	-,435	,093
Arbeitsverhältnis	615	226	1,39	1,00	1	,489	,437	,099
Jahre prak. Erfahrung	672	169	10,80	9,00	0	11,194	,600	,094
Anzahl Arbeitsplatzwechsel	399	442	1,94	2,00	0	2,036	1,915	,122
GruppenArbeitsplatz Wechsel	399	442	2,09	2,00	2	,907	,278	,122
Familienstand	831	10	1,47	1,00	1	,600	,961	,085
Höchster Abschluss	837	4	3,489	3,100	3,1	1,6492	3,506	,085
Jahr Erwerb Abschluss	827	14	2001,87	2010,00	2011	12,069	-1,000	,085
Gruppe Abschlusserwerb	827	14	2,12	1,00	1	1,453	,788	,085
BL Ausbildung	830	11	9,06	9,00	9	1,020	,468	,085
BL derzeitige Arbeit	723	118	9,00	9,00	9	0,000		,091
Größe Arb.Ort	678	163	2,63	3,00	2	,971	-,060	,094
Kita.Alter.Kinder	709	132	2,86	2,00	2	1,322	,521	,092
berufl.Position	702	139	5,21	3,00	3	4,319	1,245	,092
Kita.Profil.Ausrichtun g	643	198	1,151	1,200	1,2	,0500	-,041	,096
Kita.Öffnungszeiten	690	151	2,172	2,200	2,2	,0450	-,976	,093
Nationalität	404	437	1,93	1,00	1	,993	,195	,121
Arbeitszeit	409	432	29,77	30,00	30	5,573	-1,895	,121
Ich fuehle mich wohl in der Kita	789	52	3,42	4,00	4	,716	-1,212	,087
Ich bin neugierig aufs Leben	817	24	3,65	4,00	4	,559	-1,443	,086

Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen	809	32	3,01	3,00	3	,567	-,324	,086
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	814	27	3,16	3,00	3	,491	,157	,086
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen	806	35	2,99	3,00	3	,564	-,546	,086
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll	798	43	2,88	3,00	3	,493	-1,013	,087
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	805	36	3,12	3,00	3	,481	,170	,086
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann	804	37	2,98	3,00	3	,545	-,386	,086
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen	810	31	3,05	3,00	3	,575	-,389	,086
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden	802	39	3,03	3,00	3	,558	-,290	,086
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann	805	36	2,95	3,00	3	,485	-,453	,086
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern	799	42	3,02	3,00	3	,460	-,326	,086
Es ist mir wichtig, berufliche Erwartungen zu erfüllen	808	33	3,53	4,00	4	,554	-,794	,086

Die beruflichen Erwartungen der Eltern kann ich erfüllen	798	43	3,10	3,00	3	,502	-,055	,087
Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber den Eltern zu rechtfertigen	790	51	3,14	3,00	3	,560	,033	,087
Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber den Kollegen zu rechtfertigen.	797	44	3,22	3,00	3	,554	-,004	,087
Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber der Leitung zu rechtfertigen.	760	81	3,11	3,00	3	,584	-,138	,089
Die Erwartungen der Kinder kann ich erfüllen	802	39	3,34	3,00	3	,569	-,359	,086
Es fällt mir leicht, die Rolle der Erzieherin im Arbeitsalltag immer beizubehalten	807	34	3,28	3,00	3	,568	-,188	,086
Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Kinder zu entsprechen	806	35	3,38	3,00	3	,605	-,558	,086
Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Eltern zu entsprechen	804	37	3,14	3,00	3	,652	-,361	,086
Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Leitung/ Traeger zu entsprechen	805	36	3,34	3,00	3	,599	-,475	,086

Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Kolleginnen zu entsprechen	805	36	3,21	3,00	3	,647	-,396	,086
Die alltägliche Kommunikation mit Eltern fällt mir leicht	806	35	3,36	3,00	3	,613	-,567	,086
An Elternabenden fühle ich mich in Kontakt mit den Eltern sicher	776	65	3,18	3,00	3	,678	-,512	,088
In Entwicklungsgesprächen mit den Eltern fühle ich mich sicher	758	83	3,13	3,00	3	,674	-,425	,089
Fachfrau für einzelne kindliche Entwicklungsbereiche	805	36	3,33	3,00	3	,686	-,893	,086
Betreuungsperson	812	29	3,40	4,00	4	,759	-1,194	,086
Fachfrau für Eltern- und Familienarbeit	803	38	3,09	3,00	3	,708	-,362	,086
Fachfrau für Bildungs- und Lernprozesse	804	37	3,37	3,00	3	,629	-,610	,086
Fachfrau für Netzwerkarbeit	791	50	2,65	3,00	3	,809	-,196	,087
Fachfrau für Integration	797	44	2,85	3,00	3	,866	-,436	,087
Wegbereiterin für eine gelingende Schullaufbahn	802	39	3,20	3,00	3	,716	-,651	,086
Wegbereiterin einer gelingenden Zukunft	800	41	3,25	3,00	3	,700	-,678	,086
Dienstleisterin der Eltern	795	46	2,60	3,00	3	,874	-,078	,087
Wegbereiterin für gelingende Zusammenarbeit im Team	799	42	3,30	3,00	3	,616	-,558	,086
Vorbild für Kinder	813	28	3,78	4,00	4	,414	-1,440	,086
Führungspersönlichkeit	803	38	2,98	3,00	3	,807	-,450	,086
Auch mit den neuen Anforderungen an das Berufsbild der Erzieherin, ist eine Ausbildung an den Fachschulen völlig ausreichend.	801	40	2,50	3,00	3	,981	-,073	,086

Ich finde es gut, dass unser Berufsstand akademisiert wird	802	39	2,87	3,00	3	,976	-,438	,086
Die Erzieherinnenausbildung sollte, wenn möglich, vollständig akademisiert werden	794	47	2,51	3,00	3	1,069	-,038	,087
Es gibt kaum merkbare Unterschiede zwischen akademisierten und fachschulisch ausgebildeten Praktikanten/ Erzieherinnen	733	108	2,22	2,00	2	,885	,306	,090
Die Akademisierung beunruhigt mich hinsichtlich meiner eigenen beruflichen Position/ Zukunft	784	57	2,27	2,00	2	,963	,231	,087
Die wichtigsten Kompetenzen für den Erzieherinnenberuf habe ich in der Ausbildung erworben	798	43	2,93	3,00	3	,909	-,474	,087
Es gibt bestimmte Kompetenzen, die sind nicht in einer Ausbildung „erlernbar“	814	27	3,33	4,00	4	,867	-1,199	,086
Ich fühle mich in meiner derzeitigen Arbeit kompetent	806	35	3,44	3,00	3	,549	-,255	,086
Ich fühle mich in meinem Beruf vor allem durch meine gute Ausbildung kompetent	802	39	2,96	3,00	3	,768	-,330	,086
Die wichtigsten Kompetenzen für den Erzieherinnenberuf habe ich vor allem durch meine praktische (berufliche) Erfahrung erlernt	810	31	3,61	4,00	4	,562	-1,249	,086

Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Entwicklungspsychologie von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren	798	43	3,06	3,00	3	,701	-,478	,087
Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Sozialisationstheorien von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren	791	50	2,85	3,00	3	,712	-,360	,087
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	786	55	2,76	3,00	3	,750	-,204	,087
Die Eingewöhnungsprozesse sowie meine Bindungs- und Beziehungsarbeit mit den Kindern beruhen auf theoretischen Modellen	789	52	2,86	3,00	3	,762	-,265	,087
Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema	783	58	2,92	3,00	3	,701	-,376	,087
Ich bin im Stande mit Kindern zwischen 0 und 3 Jahren professionell zu arbeiten	791	50	3,11	3,00	3	,751	-,511	,087
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen	802	39	2,89	3,00	3	,933	-,374	,086
Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte	787	54	3,06	3,00	3	,799	-,607	,087
G1.9 umkodiert	794	47	3,3766	3,5000	4,00	,72115	-1,009	,087

Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien	795	46	2,55	3,00	3	,788	-,048	,087
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	793	48	2,47	2,00	3	,858	-,018	,087
Ich habe Wissen über die theoretischen Grundlagen der Sprachentwicklung und Sprachförderung	818	23	3,18	3,00	3	,609	-,473	,085
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut	813	28	2,92	3,00	3	,653	-,076	,086
Ich als Erzieherin setze bestimmte Modelle zur Sprachentwicklung- und Förderung in meinem Kitaalltag um	793	48	2,84	3,00	3	,750	-,274	,087
Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema	804	37	2,87	3,00	3	,693	-,223	,086
Ich bin im Stande Sprachentwicklungsstände zu erkennen/ diagnostizieren	798	43	2,87	3,00	3	,650	-,329	,087
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen	813	28	3,05	3,00	3	,836	-,465	,086
Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte	808	33	3,27	3,00	3	,646	-,582	,086
G2.8 umkodiert	806	35	3,5037	4,0000	4,00	,64940	-1,146	,086

Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien	808	33	2,58	3,00	3	,756	-,106	,086
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	807	34	2,36	2,00	2	,895	,119	,086
Ich habe Wissen über Theorien/ Modelle der Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaften	812	29	3,08	3,00	3	,633	-,242	,086
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut	811	30	2,87	3,00	3	,670	-,113	,086
Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist ein Teil unserer täglichen Arbeit.	810	31	3,54	4,00	4	,558	-,764	,086
Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema	800	41	3,12	3,00	3	,676	-,346	,086
Ich bin im Stande Elternabende, Entwicklungsgespräche und Kooperationen zu organisieren sowie durchzuführen	792	49	3,18	3,00	3	,723	-,591	,087
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen	810	31	3,04	3,00	3	,811	-,386	,086
Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte	808	33	3,59	4,00	4	,531	-,797	,086
G3.8 umkodiert	806	35	3,5893	4,0000	4,00	,60131	-1,378	,086

Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien	807	34	2,58	3,00	3	,739	-,142	,086
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	799	42	2,20	2,00	2	,901	,262	,086
Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen des Beobachtens/ Dokumentierens	812	29	3,34	3,00	3	,554	-,198	,086
Beobachtung und Dokumentation sind regelmäßiger Teil meiner Arbeit.	804	37	3,33	3,00	3	,651	-,555	,086
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut	802	39	3,10	3,00	3	,626	-,167	,086
Ich fühle mich sicher im Umgang mit Beobachtungs- und Dokumentationstechniken.	800	41	3,06	3,00	3	,674	-,215	,086
Ich bin im Stande Beobachtungen und Dokumentationen im Kitaalltag durchzuführen	807	34	3,31	3,00	3	,580	-,205	,086
Ich bin im Stande Beobachtungen und Dokumentationen für meine pädagogische Arbeit auszuwerten/zu analysieren	800	41	3,23	3,00	3	,601	-,179	,086
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen	801	40	2,98	3,00	3	,836	-,368	,086

Beobachtung und Dokumentation ist sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte.	801	40	3,56	4,00	4	,540	-,677	,086
G4.9 umkodiert	806	35	3,5608	4,0000	4,00	,66363	-1,579	,086
Beobachtung und Dokumentation dient als Grundlage meiner pädagogischen Arbeit	799	42	3,50	4,00	4	,598	-,909	,086
Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien	804	37	2,65	3,00	3	,759	-,167	,086
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	796	45	2,14	2,00	2	,919	,356	,087
Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Vielfältigkeit	792	49	2,83	3,00	3	,688	-,321	,087
Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut	788	53	2,57	3,00	3	,724	,004	,087
Die Themen der Vielfältigkeit sind ein Teil meiner täglichen Arbeit	776	65	2,91	3,00	3	,729	-,308	,088
Ich fühle mich sicher im Umgang mit Themen wie Migration, Gender und Benachteiligung.	781	60	2,69	3,00	3	,750	-,063	,087
Ich bin im Stande inklusiv zu arbeiten	768	73	2,85	3,00	3	,690	-,292	,088
Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen	784	57	3,16	3,00	3	,787	-,596	,087

Inklusion, Kultur, Migration, Behinderung und Gender sind wichtige Themen für meine Arbeit in der Kita	789	52	3,12	3,00	3	,786	-,519	,087
G5.8 umkodiert	785	56	3,4752	4,0000	4,00	,67174	-1,112	,087
Ich informiere mich regelmäßig über dieses Thema in Fachzeitschriften, durch Weiterbildungen oder anderen Medien	784	57	2,46	2,00	2	,771	,103	,087
Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.	782	59	2,43	2,00	2	,908	,073	,087
Ich kann gut mit Veränderungen im Kitaalltag umgehen	792	49	3,28	3,00	3	,546	,045	,087
Über eigene Fähigkeiten nachdenken	799	42	3,42	3,00	3	,542	-,244	,086
Eigenes Handeln bezüglich möglicher Probleme oder Risiken analysieren	803	38	3,40	3,00	3	,552	-,167	,086
Eigene Fähigkeiten reflektieren	803	38	3,49	4,00	4	,546	-,412	,086
Über das eigene Lernverhalten nachdenken	801	40	3,32	3,00	3	,576	-,206	,086
Über das eigene Handeln kritisch nachdenken	805	36	3,53	4,00	4	,549	-,620	,086
Überprüfen, ob das eigene Handeln richtig ist	798	43	3,49	4,00	4	,548	-,479	,087
Sich klar und präzise ausdrücken	801	40	3,21	3,00	3	,555	-,049	,086
Anderen zuhören können	800	41	3,58	4,00	4	,521	-,664	,086
Andere ausreden lassen	800	41	3,48	4,00	4	,574	-,538	,086
In einem Gespräch andere einbeziehen	801	40	3,47	3,00	3	,522	-,136	,086
Unterschiedliche Ansichten sachbezogen diskutieren.	801	40	3,34	3,00	3	,563	-,205	,086

Komplizierte Sachverhalte verständlich darstellen	796	45	3,21	3,00	3	,566	-,045	,087
D4_Selbstwirksamkeit	741	100	30,18	30,00	30	3,279	-,082	,090
D4_MW	741	100	3,0181	3,0000	3,00	,32793	-,082	,090
D4_Groupen	741	100	3,14	3,00	3	,499	,203	,090
E1_B	786	55	16,62	16,00	15	2,366	-,322	,087
E1_B_MW	786	55	3,3237	3,2000	3,00	,47315	-,322	,087
E1_B_Groupen	786	55	3,42	3,00	3	,573	-,452	,087
J_Reflexion	782	59	20,67	21,00	18	2,656	-,219	,087
J_Ref_MW	782	59	3,4448	3,5000	3,00	,44274	-,219	,087
Reflexion_Groupen	782	59	3,58	4,00	4	,531	-,756	,087
J_Kommunikation	780	61	20,29	20,00	18	2,419	-,093	,088
J_Komm_MW	780	61	3,3823	3,3333	3,00	,40314	-,093	,088
kommunikation_Groupen	780	61	3,58	4,00	4	,522	-,620	,088
Weiterbildung_Summscore	754	87	15,14	15,00	15	3,071	-,224	,089
Weiterbildung_MW	754	87	3,0289	3,0000	3,00	,61419	-,224	,089
Weiterbildung_Groupen	754	87	3,13	3,00	3	,750	-,421	,089
G1_AB_U3_Summscore	741	100	17,61	18,00	18	3,322	-,492	,090
G1_MW	741	100	2,9345	3,0000	3,00	,55368	-,492	,090
G1_Groupen	741	100	3,02	3,00	3	,758	-,451	,090
G1_AB_U3_Wissen	771	70	2,8915	3,0000	3,00	,63169	-,355	,088
G1_AB_U3_Koennen	766	75	2,9678	3,0000	3,00	,58657	-,391	,088
G2_AB_Sprache_Summscore	764	77	14,6767	15,0000	15,00	2,63686	-,156	,088
G2_MW	764	77	2,9353	3,0000	3,00	,52737	-,156	,088
G2_Groupen	764	77	3,00	3,00	3	,680	-,356	,088
G2_AB_Sprache_Wissen	810	31	3,0494	3,0000	3,00	,57182	-,174	,086
G2_AB_Sprache_Koennen	771	70	2,8608	3,0000	3,00	,58028	-,121	,088
G3_AB_Eltern_Summscore	779	62	15,7959	15,0000	15,00	2,37612	-,054	,088
G3_MW	779	62	3,1592	3,0000	3,00	,47522	-,054	,088
G3_Groupen	779	62	3,31	3,00	3	,543	,039	,088
G3_AB_Eltern_Wissen	808	33	2,9752	3,0000	3,00	,60153	-,093	,086
G3_AB_Eltern_Koennen	782	59	3,2818	3,3333	3,00	,52836	-,290	,087
G4_AB_Beob_Doku_SummenScore	774	67	19,4341	19,0000	18,00	2,86527	-,056	,088
G4_MW	774	67	3,2390	3,1667	3,00	,47754	-,056	,088
G4_Groupen	774	67	3,37	3,00	3	,629	-,501	,088

G4_AB_Beob_Doku_Wissen	800	41	3,2213	3,0000	3,00	,52155	-,086	,086
G4_AB_Beob_Doku_Koennen	781	60	3,2378	3,0000	3,00	,51267	-,084	,087
G5_AB_Diversity_SummenScore	739	102	13,8863	14,0000	15,00	2,84287	-,241	,090
G5_MW	739	102	2,7773	2,8000	3,00	,56857	-,241	,090
G5_Groupen	739	102	2,84	3,00	3	,713	-,259	,090
G5_AB_Diversity_Wissen	786	55	2,6997	3,0000	3,00	,66308	-,131	,087
G5_AB_Diversity_Koennen	743	98	2,8228	3,0000	3,00	,59510	-,291	,090
Skala_Gesamtkompetenzeinschätzung	637	204	81,2543	80,0000	81,00	9,72279	,200	,097
Skala_Gesamtkompetenzeinschätzung_MW	637	204	3,0094	2,9630	3,00	,36010	,200	,097
Skala_ges_Groupen	637	204	3,19	3,00	3	,552	,057	,097
Skala_Aktuelle_Erkennnisse	749	92	14,2109	14,0000	15,00	2,31903	,041	,089
Skala_Aktuelle_Erkennnisse_MW	749	92	2,8422	2,8000	3,00	,46381	,041	,089
G1_W_Groupen	771	70	2,98	3,00	3	,787	-,515	,088
G1_K_Groupen	766	75	3,13	3,00	3	,786	-,588	,088
G2_W_Groupen	810	31	3,02	3,00	3	,749	-,231	,086
G2_K_Groupen	771	70	2,94	3,00	3	,760	-,294	,088
G3_W_Groupen	808	33	2,95	3,00	3	,739	-,082	,086
G3_K_Groupen	782	59	3,46	4,00	4	,652	-,958	,087
G4_W_Groupen	800	41	3,26	3,00	3	,690	-,490	,086
G4_K_Groupen	781	60	3,27	3,00	3	,655	-,418	,087
G5_W_Groupen	786	55	2,63	3,00	2	,779	,160	,087
G5_K_Groupen	743	98	2,93	3,00	3	,806	-,383	,090
Aktuelle_Erkennnisse_Groupen	749	92	2,92	3,00	3	,627	-,136	,089

A-6.c) Stichprobenbeschreibung

Tabelle 17

Übersicht SPSS Ausgabe Stichprobenbeschreibung Häufigkeiten

Erfahrungsgruppe	Anzahl	Gültige Prozente
kürzlich absolvierte Fachschülerinnen	399	47,4
bis zu zwei Jahre berufstätig	80	9,5
mehr als 8 Jahre berufstätig	343	40,8
Frühpädagoginnen	19	2,3
Berufsabschluss	Anzahl	Gültige Prozente
Erzieherinnen mit staatl. Anerkennung	85,3	712
KiP/ SoA	6	50
Heilpäd. Fachkräfte	1,80	15
Frühpädagoginnen	3,7	31
Sonstiges	3,2	27
Berufliche Position	Anzahl	Gültige Prozente
Kitaleitung	12,6	88
stell. Kitaleitung	6	42
Erzieherin mit Gruppenleitung	26,1	183
Heilpädagogische Fachkräfte	2,60	18
Zweitkräfte	25,2	177
Drittkraft/ Springer/ Sonstiges	27,5	193
Altersgruppen	Anzahl	Gültige Prozente
21 bis 24 Jahre	40	331
25 bis 34 Jahre	23	190
35 bis 44 Jahre	12,3	102
45 bis 54 Jahre	17,4	144
über 55 Jahre	7,3	60
Trägerart der aktuellen Einrichtung	Anzahl	Gültige Prozente
öffentlich	204	28,2
katholisch	187	25,8
evangelisch	176	24,3
privat	52	7,2
Elterninitiativen	31	4,3
Sonstige	74	10,2

A-6.d) Einzelitems Häufigkeiten

Tabelle 18

Übersicht SPSS Ausgabe Häufigkeiten Einzelitems und Skalen

Geschlecht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	weiblich	788	93,7	93,7	93,7
	männlich	53	6,3	6,3	100,0
	Gesamt	841	100,0	100,0	

Altersgruppen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bis 24 Jahre	331	39,4	40,0	40,0
	25 bis 34 Jahre	190	22,6	23,0	63,0
	35 bis 44 Jahre	102	12,1	12,3	75,3
	45 bis 54 Jahre	144	17,1	17,4	92,7
	über 55 Jahre	60	7,1	7,3	100,0
	Gesamt	827	98,3	100,0	
Fehlend	System	14	1,7		
Gesamt		841	100,0		

GruppeBerufPos

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Drittkraft, Springer, Sonstiges	193	22,9	27,5	27,5
	Zweitkraft	177	21,0	25,2	52,8
	Heilpädagogische Fachkraft	18	2,1	2,6	55,3
	Erzieherin mit Gruppenleitung	183	21,8	26,1	81,5
	stellv. Leitung	42	5,0	6,0	87,4
	Leitung (freigestellt und nicht freigestellt)	88	10,5	12,6	100,0
	Gesamt	701	83,4	100,0	
Fehlend	System	140	16,6		
Gesamt		841	100,0		

Gruppe Abschluss

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	KiP/ SoA	50	5,9	6,0	6,0
	Erzieherinnen	712	84,7	85,3	91,3
	Heilerz., -päd.	15	1,8	1,8	93,1
	Akademischer Abschluss	31	3,7	3,7	96,8
	Sonstiges	27	3,2	3,2	100,0
	Gesamt	835	99,3	100,0	
Fehlend	System	6	,7		
Gesamt		841	100,0		

Erfahrungsgruppe

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Berufseinsteigerinnen	399	47,4	48,5	48,5
	in der Praxis 0-2 Jahre tätig	80	9,5	9,7	58,3
	in der Praxis mehr als 8 Jahre tätig	343	40,8	41,7	100,0
	Gesamt	822	97,7	100,0	
Fehlend	System	19	2,3		
Gesamt		841	100,0		

Träger Ausbildung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	öffentlich	377	44,8	45,5	45,5
	privat	55	6,5	6,6	52,2
	katholisch	230	27,3	27,8	80,0
	evangelisch	155	18,4	18,7	98,7
	Sonstiges	6	,7	,7	99,4
	Evangelisch+ katholisch	5	,6	,6	100,0
	Gesamt	828	98,5	100,0	
Fehlend	System	13	1,5		
Gesamt		841	100,0		

Träger.Kita

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	katholisch	187	22,2	25,8	25,8

	evangelisch	176	20,9	24,3	50,1
	öffentlich	204	24,3	28,2	78,3
	privat	52	6,2	7,2	85,5
	Elterninitiative	31	3,7	4,3	89,8
	sonstige	74	8,8	10,2	100,0
	Gesamt	724	86,1	100,0	
Fehlend	System	117	13,9		
Gesamt		841	100,0		

Einrichtunggröße

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bis 20	68	8,1	9,5	9,5
	21-50	168	20,0	23,4	32,8
	51-75	162	19,3	22,5	55,4
	76-125	254	30,2	35,3	90,7
	mehr als 125	67	8,0	9,3	100,0
	Gesamt	719	85,5	100,0	
Fehlend	System	122	14,5		
Gesamt		841	100,0		

Vollzeit/Teilzeit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Vollzeit	271	32,2	39,4	39,4
	Teilzeit	417	49,6	60,6	100,0
	Gesamt	688	81,8	100,0	
Fehlend	System	153	18,2		
Gesamt		841	100,0		

Arbeitsverhältnis

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unbefristet	373	44,4	60,7	60,7
	befristet	242	28,8	39,3	100,0
	Gesamt	615	73,1	100,0	
Fehlend	System	226	26,9		
Gesamt		841	100,0		

Anzahl Arbeitsplatzwechsel

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	127	15,1	31,8	31,8
	1	69	8,2	17,3	49,1
	2	62	7,4	15,5	64,7
	3	69	8,2	17,3	82,0
	4	28	3,3	7,0	89,0
	5	25	3,0	6,3	95,2
	6	12	1,4	3,0	98,2
	7	2	,2	,5	98,7
	8	2	,2	,5	99,2
	9	2	,2	,5	99,7
	18	1	,1	,3	100,0
	Gesamt	399	47,4	100,0	
Fehlend	System	442	52,6		
Gesamt		841	100,0		

GruppenArbeitsplatzWechsel

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 X	127	15,1	31,8	31,8
	1-2 X	131	15,6	32,8	64,7
	3-5 X	122	14,5	30,6	95,2
	6-10 X	18	2,1	4,5	99,7
	mehr als 10 X	1	,1	,3	100,0
	Gesamt	399	47,4	100,0	
Fehlend	System	442	52,6		
Gesamt		841	100,0		

Familienstand

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ledig	486	57,8	58,5	58,5
	verheiratet	303	36,0	36,5	94,9
	geschieden	40	4,8	4,8	99,8
	verwitwet	2	,2	,2	100,0
	Gesamt	831	98,8	100,0	
Fehlend	System	10	1,2		
Gesamt		841	100,0		

Gruppe Abschlusserwerb

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0-5	483	57,4	58,4	58,4
	6-10	28	3,3	3,4	61,8
	11-20	125	14,9	15,1	76,9
	21-30	114	13,6	13,8	90,7
	mehr als 30	77	9,2	9,3	100,0
	Gesamt	827	98,3	100,0	
Fehlend	System	14	1,7		
Gesamt		841	100,0		

BL Ausbildung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	BER	4	,5	,5	,5
	BRA	2	,2	,2	,7
	BRE	6	,7	,7	1,4
	HH	7	,8	,8	2,3
	HES	5	,6	,6	2,9
	M-V	6	,7	,7	3,6
	NS	727	86,4	87,6	91,2
	NRW	54	6,4	6,5	97,7
	R-P	1	,1	,1	97,8
	SN	9	1,1	1,1	98,9
	S-A	6	,7	,7	99,6
	S-H	1	,1	,1	99,8
	THÜ	2	,2	,2	100,0
	Gesamt	830	98,7	100,0	
Fehlend	System	11	1,3		
Gesamt		841	100,0		

BL derzeitige Arbeit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	NS	723	86,0	100,0	100,0
Fehlend	System	118	14,0		
Gesamt		841	100,0		

Größe Arb.Ort

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 - 2.000	89	10,6	13,1	13,1
	2.000-20.000	226	26,9	33,3	46,5

	20.000-100.000	212	25,2	31,3	77,7
	100.000 und mehr	151	18,0	22,3	100,0
	Gesamt	678	80,6	100,0	
Fehlend	System	163	19,4		
Gesamt		841	100,0		

Kita.Alter.Kinder

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0-3 Jahre	88	10,5	12,4	12,4
	3-6 Jahre	284	33,8	40,1	52,5
	6-10 Jahre	67	8,0	9,4	61,9
	0-6 Jahre	212	25,2	29,9	91,8
	3-10 Jahre	24	2,9	3,4	95,2
	0 -10 Jahre	34	4,0	4,8	100,0
	Gesamt	709	84,3	100,0	
Fehlend	System	132	15,7		
Gesamt		841	100,0		

Kita.Profil.Ausrichtung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	integrativ	315	37,5	49,0	49,0
	nicht integrativ	328	39,0	51,0	100,0
	Gesamt	643	76,5	100,0	
Fehlend	System	198	23,5		
Gesamt		841	100,0		

Kita.Öffnungszeiten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	halbtags	194	23,1	28,1	28,1
	ganztags	496	59,0	71,9	100,0
	Gesamt	690	82,0	100,0	
Fehlend	System	151	18,0		
Gesamt		841	100,0		

Nationalität

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	deutsch	212	25,2	52,5	52,5

	deutsch mit migrationshintergrund	13	1,5	3,2	55,7
	deutsch ohne migrationshintergrund	176	20,9	43,6	99,3
	andere	3	,4	,7	100,0
	Gesamt	404	48,0	100,0	
Fehlend	System	437	52,0		
Gesamt		841	100,0		

Ich fuehle mich wohl in der Kita

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	19	2,3	2,4	2,4
	ich stimme dem kaum zu	49	5,8	6,2	8,6
	ich stimme dem eher zu	303	36,0	38,4	47,0
	ich stimme dem voll zu	418	49,7	53,0	100,0
	Gesamt	789	93,8	100,0	
Fehlend	System	52	6,2		
Gesamt		841	100,0		

Ich bin neugierig aufs Leben

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	2	,2	,2	,2
	ich stimme dem kaum zu	29	3,4	3,5	3,8
	ich stimme dem eher zu	220	26,2	26,9	30,7
	ich stimme dem voll zu	566	67,3	69,3	100,0
	Gesamt	817	97,1	100,0	
Fehlend	System	24	2,9		
Gesamt		841	100,0		

**Wenn sich Widerstände
auftun, finde ich Mittel und
Wege, mich durchzusetzen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	8	1,0	1,0	1,0
	trifft eher nicht zu	100	11,9	12,4	13,3
	trifft eher zu	573	68,1	70,8	84,2
	trifft genau zu	128	15,2	15,8	100,0
	Gesamt	809	96,2	100,0	
Fehlend	System	32	3,8		
Gesamt		841	100,0		

**Die Lösung schwieriger
Probleme gelingt mir immer,
wenn ich mich darum bemühe.**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	3	,4	,4	,4
	trifft eher nicht zu	34	4,0	4,2	4,5
	trifft eher zu	606	72,1	74,4	79,0
	trifft genau zu	171	20,3	21,0	100,0
	Gesamt	814	96,8	100,0	
Fehlend	System	27	3,2		
Gesamt		841	100,0		

**Es bereitet mir keine
Schwierigkeiten, meine
Absichten und Ziele zu
verwirklichen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	13	1,5	1,6	1,6
	trifft eher nicht zu	95	11,3	11,8	13,4
	trifft eher zu	589	70,0	73,1	86,5
	trifft genau zu	109	13,0	13,5	100,0
	Gesamt	806	95,8	100,0	
Fehlend	System	35	4,2		
Gesamt		841	100,0		

**In unerwarteten Situationen
weiß ich immer, wie ich mich
verhalten soll**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	12	1,4	1,5	1,5
	trifft eher nicht zu	114	13,6	14,3	15,8
	trifft eher zu	629	74,8	78,8	94,6
	trifft genau zu	43	5,1	5,4	100,0
	Gesamt	798	94,9	100,0	
Fehlend	System	43	5,1		
Gesamt		841	100,0		

**Auch bei überraschenden
Ereignissen glaube ich, dass
ich gut mit ihnen
zurechtkommen kann.**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	2	,2	,2	,2
	trifft eher nicht zu	46	5,5	5,7	6,0
	trifft eher zu	614	73,0	76,3	82,2

	trifft genau zu	143	17,0	17,8	100,0
	Gesamt	805	95,7	100,0	
Fehlend	System	36	4,3		
Gesamt		841	100,0		

**Schwierigkeiten sehe ich
gelassen entgegen, weil ich
meinen Fähigkeiten immer
vertrauen kann**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	8	1,0	1,0	1,0
	trifft eher nicht zu	105	12,5	13,1	14,1
	trifft eher zu	589	70,0	73,3	87,3
	trifft genau zu	102	12,1	12,7	100,0
	Gesamt	804	95,6	100,0	
Fehlend	System	37	4,4		
Gesamt		841	100,0		

**Was auch immer passiert, ich
werde schon klarkommen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	10	1,2	1,2	1,2
	trifft eher nicht zu	83	9,9	10,2	11,5
	trifft eher zu	570	67,8	70,4	81,9
	trifft genau zu	147	17,5	18,1	100,0
	Gesamt	810	96,3	100,0	
Fehlend	System	31	3,7		
Gesamt		841	100,0		

**Für jedes Problem kann ich
eine Lösung finden**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	7	,8	,9	,9
	trifft eher nicht zu	91	10,8	11,3	12,2
	trifft eher zu	573	68,1	71,4	83,7
	trifft genau zu	131	15,6	16,3	100,0
	Gesamt	802	95,4	100,0	
Fehlend	System	39	4,6		
Gesamt		841	100,0		

**Wenn eine neue Sache auf
mich zukommt, weiß ich, wie
ich damit umgehen kann**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	5	,6	,6	,6
	trifft eher nicht zu	100	11,9	12,4	13,0
	trifft eher zu	629	74,8	78,1	91,2
	trifft genau zu	71	8,4	8,8	100,0
	Gesamt	805	95,7	100,0	
Fehlend	System	36	4,3		
Gesamt		841	100,0		

**Wenn ein Problem auftaucht,
kann ich es aus eigener Kraft
meistern**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	5	,6	,6	,6

	trifft eher nicht zu	63	7,5	7,9	8,5
	trifft eher zu	645	76,7	80,7	89,2
	trifft genau zu	86	10,2	10,8	100,0
	Gesamt	799	95,0	100,0	
Fehlend	System	42	5,0		
Gesamt		841	100,0		

Es ist mir wichtig, berufliche Erwartungen zu erfüllen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	4	,5	,5	,5
	ich stimme dem kaum zu	11	1,3	1,4	1,9
	ich stimme dem eher zu	347	41,3	42,9	44,8
	ich stimme dem voll zu	446	53,0	55,2	100,0
	Gesamt	808	96,1	100,0	
Fehlend	System	33	3,9		
Gesamt		841	100,0		

Die beruflichen Erwartungen der Eltern kann ich erfüllen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	4	,5	,5	,5
	ich stimme dem kaum zu	53	6,3	6,6	7,1
	ich stimme dem eher zu	601	71,5	75,3	82,5
	ich stimme dem voll zu	140	16,6	17,5	100,0
	Gesamt	798	94,9	100,0	
Fehlend	System	43	5,1		
Gesamt		841	100,0		

Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber den Eltern zu rechtfertigen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem kaum zu	76	9,0	9,6	9,6
	ich stimme dem eher zu	527	62,7	66,7	76,3
	ich stimme dem voll zu	187	22,2	23,7	100,0
	Gesamt	790	93,9	100,0	
Fehlend	System	51	6,1		
Gesamt		841	100,0		

Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber den Kollegen zu rechtfertigen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	1	,1	,1	,1
	ich stimme dem kaum zu	50	5,9	6,3	6,4
	ich stimme dem eher zu	516	61,4	64,7	71,1

	ich stimme dem voll zu	230	27,3	28,9	100,0
	Gesamt	797	94,8	100,0	
Fehlend	System	44	5,2		
Gesamt		841	100,0		

Es fällt mir leicht, bestimmte pädagogische Entscheidungen zur Bildung und Erziehung einzelner Kinder (fachlich fundiert) gegenüber der Leitung zu rechtfertigen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	3	,4	,4	,4
	ich stimme dem kaum zu	83	9,9	10,9	11,3
	ich stimme dem eher zu	501	59,6	65,9	77,2
	ich stimme dem voll zu	173	20,6	22,8	100,0
	Gesamt	760	90,4	100,0	
Fehlend	System	81	9,6		
Gesamt		841	100,0		

Die Erwartungen der Kinder kann ich erfüllen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	5	,6	,6	,6
	ich stimme dem kaum zu	25	3,0	3,1	3,7
	ich stimme dem eher zu	466	55,4	58,1	61,8
	ich stimme dem voll zu	306	36,4	38,2	100,0

	Gesamt	802	95,4	100,0	
Fehlend	System	39	4,6		
Gesamt		841	100,0		

Es fällt mir leicht, die Rolle der Erzieherin im Arbeitsalltag immer beizubehalten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	ich stimme dem nicht zu	3	,4	,4	,4
	ich stimme dem kaum zu	40	4,8	5,0	5,3
	ich stimme dem eher zu	494	58,7	61,2	66,5
	ich stimme dem voll zu	270	32,1	33,5	100,0
	Gesamt	807	96,0	100,0	
Fehlend	System	34	4,0		
Gesamt		841	100,0		

Es ist mir wichtig, den Erwartungen der Kinder zu entsprechen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	ich stimme dem nicht zu	4	,5	,5	,5
	ich stimme dem kaum zu	40	4,8	5,0	5,5
	ich stimme dem eher zu	405	48,2	50,2	55,7
	ich stimme dem voll zu	357	42,4	44,3	100,0
	Gesamt	806	95,8	100,0	
Fehlend	System	35	4,2		
Gesamt		841	100,0		

**Es ist mir wichtig, den
Erwartungen der Eltern zu
entsprechen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	8	1,0	1,0	1,0
	ich stimme dem kaum zu	99	11,8	12,3	13,3
	ich stimme dem eher zu	472	56,1	58,7	72,0
	ich stimme dem voll zu	225	26,8	28,0	100,0
	Gesamt	804	95,6	100,0	
Fehlend	System	37	4,4		
Gesamt		841	100,0		

**Es ist mir wichtig, den
Erwartungen der Leitung/
Traeger zu entsprechen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	5	,6	,6	,6
	ich stimme dem kaum zu	39	4,6	4,8	5,5
	ich stimme dem eher zu	439	52,2	54,5	60,0
	ich stimme dem voll zu	322	38,3	40,0	100,0
	Gesamt	805	95,7	100,0	
Fehlend	System	36	4,3		
Gesamt		841	100,0		

**Es ist mir wichtig, den
Erwartungen der Kolleginnen
zu entsprechen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	6	,7	,7	,7
	ich stimme dem kaum zu	84	10,0	10,4	11,2

	ich stimme dem eher zu	451	53,6	56,0	67,2
	ich stimme dem voll zu	264	31,4	32,8	100,0
	Gesamt	805	95,7	100,0	
Fehlend	System	36	4,3		
Gesamt		841	100,0		

**Die alltägliche
Kommunikation mit Eltern
fällt mir leicht**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	5	,6	,6	,6
	ich stimme dem kaum zu	43	5,1	5,3	6,0
	ich stimme dem eher zu	413	49,1	51,2	57,2
	ich stimme dem voll zu	345	41,0	42,8	100,0
	Gesamt	806	95,8	100,0	
Fehlend	System	35	4,2		
Gesamt		841	100,0		

**An Elternabenden fühle ich
mich in Kontakt mit den
Eltern sicher**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	11	1,3	1,4	1,4
	ich stimme dem kaum zu	88	10,5	11,3	12,8
	ich stimme dem eher zu	427	50,8	55,0	67,8
	ich stimme dem voll zu	250	29,7	32,2	100,0
	Gesamt	776	92,3	100,0	
Fehlend	System	65	7,7		
Gesamt		841	100,0		

**In Entwicklungsgesprächen
mit den Eltern fühle ich mich
sicher**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	10	1,2	1,3	1,3
	ich stimme dem kaum zu	98	11,7	12,9	14,2
	ich stimme dem eher zu	431	51,2	56,9	71,1
	ich stimme dem voll zu	219	26,0	28,9	100,0
	Gesamt	758	90,1	100,0	
Fehlend	System	83	9,9		
Gesamt		841	100,0		

**Fachfrau für einzelne
kindliche
Entwicklungsbereiche**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	16	1,9	2,0	2,0
	ich stimme dem kaum zu	53	6,3	6,6	8,6
	ich stimme dem eher zu	389	46,3	48,3	56,9
	ich stimme dem voll zu	347	41,3	43,1	100,0
	Gesamt	805	95,7	100,0	
Fehlend	System	36	4,3		
Gesamt		841	100,0		

Betreuungsperson

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	22	2,6	2,7	2,7
	ich stimme dem kaum zu	70	8,3	8,6	11,3
	ich stimme dem eher zu	279	33,2	34,4	45,7
	ich stimme dem voll zu	441	52,4	54,3	100,0

	Gesamt	812	96,6	100,0	
Fehlend	System	29	3,4		
Gesamt		841	100,0		

Fachfrau für Eltern- und Familienarbeit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	11	1,3	1,4	1,4
	ich stimme dem kaum zu	135	16,1	16,8	18,2
	ich stimme dem eher zu	428	50,9	53,3	71,5
	ich stimme dem voll zu	229	27,2	28,5	100,0
	Gesamt	803	95,5	100,0	
Fehlend	System	38	4,5		
Gesamt		841	100,0		

Fachfrau für Bildungs- und Lernprozesse

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	4	,5	,5	,5
	ich stimme dem kaum zu	53	6,3	6,6	7,1
	ich stimme dem eher zu	386	45,9	48,0	55,1
	ich stimme dem voll zu	361	42,9	44,9	100,0
	Gesamt	804	95,6	100,0	
Fehlend	System	37	4,4		
Gesamt		841	100,0		

Fachfrau für Netzwerkarbeit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	63	7,5	8,0	8,0
	ich stimme dem kaum zu	254	30,2	32,1	40,1

	ich stimme dem eher zu	368	43,8	46,5	86,6
	ich stimme dem voll zu	106	12,6	13,4	100,0
	Gesamt	791	94,1	100,0	
Fehlend	System	50	5,9		
Gesamt		841	100,0		

Fachfrau für Integration

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	62	7,4	7,8	7,8
	ich stimme dem kaum zu	179	21,3	22,5	30,2
	ich stimme dem eher zu	369	43,9	46,3	76,5
	ich stimme dem voll zu	187	22,2	23,5	100,0
	Gesamt	797	94,8	100,0	
Fehlend	System	44	5,2		
Gesamt		841	100,0		

Wegbereiterin für eine gelingende Schullaufbahn

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	16	1,9	2,0	2,0
	ich stimme dem kaum zu	92	10,9	11,5	13,5
	ich stimme dem eher zu	406	48,3	50,6	64,1
	ich stimme dem voll zu	288	34,2	35,9	100,0
	Gesamt	802	95,4	100,0	
Fehlend	System	39	4,6		
Gesamt		841	100,0		

Wegbereiterin einer gelingenden Zukunft

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	13	1,5	1,6	1,6

	ich stimme dem kaum zu	81	9,6	10,1	11,8
	ich stimme dem eher zu	397	47,2	49,6	61,4
	ich stimme dem voll zu	309	36,7	38,6	100,0
	Gesamt	800	95,1	100,0	
Fehlend	System	41	4,9		
Gesamt		841	100,0		

Dienstleisterin der Eltern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	83	9,9	10,4	10,4
	ich stimme dem kaum zu	275	32,7	34,6	45,0
	ich stimme dem eher zu	312	37,1	39,2	84,3
	ich stimme dem voll zu	125	14,9	15,7	100,0
	Gesamt	795	94,5	100,0	
Fehlend	System	46	5,5		
Gesamt		841	100,0		

Wegbereiterin für gelingende Zusammenarbeit im Team

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	8	1,0	1,0	1,0
	ich stimme dem kaum zu	43	5,1	5,4	6,4
	ich stimme dem eher zu	446	53,0	55,8	62,2
	ich stimme dem voll zu	302	35,9	37,8	100,0
	Gesamt	799	95,0	100,0	
Fehlend	System	42	5,0		
Gesamt		841	100,0		

Vorbild für Kinder

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem kaum zu	1	,1	,1	,1

	ich stimme dem eher zu	173	20,6	21,3	21,4
	ich stimme dem voll zu	639	76,0	78,6	100,0
	Gesamt	813	96,7	100,0	
Fehlend	System	28	3,3		
Gesamt		841	100,0		

Führungspersönlichkeit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	34	4,0	4,2	4,2
	ich stimme dem kaum zu	167	19,9	20,8	25,0
	ich stimme dem eher zu	383	45,5	47,7	72,7
	ich stimme dem voll zu	219	26,0	27,3	100,0
	Gesamt	803	95,5	100,0	
Fehlend	System	38	4,5		
Gesamt		841	100,0		

Auch mit den neuen Anforderungen an das Berufsbild der Erzieherin, ist eine Ausbildung an den Fachschulen völlig ausreichend.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	151	18,0	18,9	18,9
	ich stimme dem kaum zu	231	27,5	28,8	47,7
	ich stimme dem eher zu	285	33,9	35,6	83,3
	ich stimme dem voll zu	134	15,9	16,7	100,0
	Gesamt	801	95,2	100,0	
Fehlend	System	40	4,8		
Gesamt		841	100,0		

**Ich finde es gut, dass unser
Berufsstand akademisiert wird**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	88	10,5	11,0	11,0
	ich stimme dem kaum zu	179	21,3	22,3	33,3
	ich stimme dem eher zu	288	34,2	35,9	69,2
	ich stimme dem voll zu	247	29,4	30,8	100,0
	Gesamt	802	95,4	100,0	
Fehlend	System	39	4,6		
Gesamt		841	100,0		

**Die Erzieherinnenausbildung
sollte, wenn möglich,
vollständig akademisiert
werden**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	181	21,5	22,8	22,8
	ich stimme dem kaum zu	204	24,3	25,7	48,5
	ich stimme dem eher zu	236	28,1	29,7	78,2
	ich stimme dem voll zu	173	20,6	21,8	100,0
	Gesamt	794	94,4	100,0	
Fehlend	System	47	5,6		
Gesamt		841	100,0		

**Es gibt kaum merkbare
Unterschiede zwischen
akademisierten und
fachschulisch ausgebildeten
Praktikanten/ Erzieherinnen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	159	18,9	21,7	21,7
	ich stimme dem kaum zu	315	37,5	43,0	64,7
	ich stimme dem eher zu	195	23,2	26,6	91,3
	ich stimme dem voll zu	64	7,6	8,7	100,0
	Gesamt	733	87,2	100,0	
Fehlend	System	108	12,8		
Gesamt		841	100,0		

**Die Akademisierung
beunruhigt mich hinsichtlich
meiner eigenen beruflichen
Position/ Zukunft**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	194	23,1	24,7	24,7
	ich stimme dem kaum zu	277	32,9	35,3	60,1
	ich stimme dem eher zu	221	26,3	28,2	88,3
	ich stimme dem voll zu	92	10,9	11,7	100,0
	Gesamt	784	93,2	100,0	
Fehlend	System	57	6,8		
Gesamt		841	100,0		

**Die wichtigsten Kompetenzen
für den Erzieherinnenberuf
habe ich in der Ausbildung
erworben**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	60	7,1	7,5	7,5
	ich stimme dem kaum zu	177	21,0	22,2	29,7
	ich stimme dem eher zu	316	37,6	39,6	69,3
	ich stimme dem voll zu	245	29,1	30,7	100,0
	Gesamt	798	94,9	100,0	
Fehlend	System	43	5,1		
Gesamt		841	100,0		

**Es gibt bestimmte
Kompetenzen, die sind nicht in
einer Ausbildung „erlernbar“**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	44	5,2	5,4	5,4
	ich stimme dem kaum zu	83	9,9	10,2	15,6
	ich stimme dem eher zu	245	29,1	30,1	45,7
	ich stimme dem voll zu	442	52,6	54,3	100,0
	Gesamt	814	96,8	100,0	
Fehlend	System	27	3,2		
Gesamt		841	100,0		

**Ich fühle mich in meiner
derzeitigen Arbeit kompetent**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem kaum zu	22	2,6	2,7	2,7
	ich stimme dem eher zu	408	48,5	50,6	53,3
	ich stimme dem voll zu	376	44,7	46,7	100,0
	Gesamt	806	95,8	100,0	
Fehlend	System	35	4,2		
Gesamt		841	100,0		

**Ich fühle mich in meinem
Beruf vor allem durch meine
gute Ausbildung kompetent**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	24	2,9	3,0	3,0
	ich stimme dem kaum zu	181	21,5	22,6	25,6
	ich stimme dem eher zu	400	47,6	49,9	75,4
	ich stimme dem voll zu	197	23,4	24,6	100,0
	Gesamt	802	95,4	100,0	
Fehlend	System	39	4,6		
Gesamt		841	100,0		

**Die wichtigsten Kompetenzen
für den Erzieherinnenberuf
habe ich vor allem durch
meine praktische (berufliche)
Erfahrung erlernt**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem nicht zu	4	,5	,5	,5
	ich stimme dem kaum zu	19	2,3	2,3	2,8

	ich stimme dem eher zu	268	31,9	33,1	35,9
	ich stimme dem voll zu	519	61,7	64,1	100,0
	Gesamt	810	96,3	100,0	
Fehlend	System	31	3,7		
Gesamt		841	100,0		

**Ich habe Wissen über
theoretische Grundlagen der
Entwicklungspsychologie von
Kindern im Alter von 0 bis 3
Jahren**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	18	2,1	2,3	2,3
	trifft eher nicht zu	119	14,1	14,9	17,2
	trifft eher zu	458	54,5	57,4	74,6
	trifft genau zu	203	24,1	25,4	100,0
	Gesamt	798	94,9	100,0	
Fehlend	System	43	5,1		
Gesamt		841	100,0		

**Ich habe Wissen über
theoretische Grundlagen der
Sozialisations-theorien von
Kindern im Alter von 0 bis 3
Jahren**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	28	3,3	3,5	3,5
	trifft eher nicht zu	186	22,1	23,5	27,1
	trifft eher zu	456	54,2	57,6	84,7
	trifft genau zu	121	14,4	15,3	100,0
	Gesamt	791	94,1	100,0	

Fehlend	System	50	5,9		
Gesamt		841	100,0		

**Die aktuellen Erkenntnisse
(Theorien/ Modelle etc.) zu
diesem Thema sind mir
vertraut.**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	35	4,2	4,5	4,5
	trifft eher nicht zu	235	27,9	29,9	34,4
	trifft eher zu	403	47,9	51,3	85,6
	trifft genau zu	113	13,4	14,4	100,0
	Gesamt	786	93,5	100,0	
Fehlend	System	55	6,5		
Gesamt		841	100,0		

**Die Eingewöhnungsprozesse
sowie meine Bindungs- und
Beziehungsarbeit mit den
Kindern beruhen auf
theoretischen Modellen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	29	3,4	3,7	3,7
	trifft eher nicht zu	203	24,1	25,7	29,4
	trifft eher zu	404	48,0	51,2	80,6
	trifft genau zu	153	18,2	19,4	100,0
	Gesamt	789	93,8	100,0	
Fehlend	System	52	6,2		
Gesamt		841	100,0		

Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung theoretischer Grundlagen zu diesem Thema

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	22	2,6	2,8	2,8
	trifft eher nicht zu	161	19,1	20,6	23,4
	trifft eher zu	459	54,6	58,6	82,0
	trifft genau zu	141	16,8	18,0	100,0
	Gesamt	783	93,1	100,0	
Fehlend	System	58	6,9		
Gesamt		841	100,0		

Ich bin im Stande mit Kindern zwischen 0 und 3 Jahren professionell zu arbeiten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	18	2,1	2,3	2,3
	trifft eher nicht zu	129	15,3	16,3	18,6
	trifft eher zu	390	46,4	49,3	67,9
	trifft genau zu	254	30,2	32,1	100,0
	Gesamt	791	94,1	100,0	
Fehlend	System	50	5,9		
Gesamt		841	100,0		

Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente

Gültig	trifft gar nicht zu	64	7,6	8,0	8,0
	trifft eher nicht zu	205	24,4	25,6	33,5
	trifft eher zu	287	34,1	35,8	69,3
	trifft genau zu	246	29,3	30,7	100,0
	Gesamt	802	95,4	100,0	
Fehlend	System	39	4,6		
Gesamt		841	100,0		

Die theoretischen Grundlagen dieses Themas sind sehr wichtig für meine Arbeit in der Kindertagesstätte

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	33	3,9	4,2	4,2
	trifft eher nicht zu	129	15,3	16,4	20,6
	trifft eher zu	381	45,3	48,4	69,0
	trifft genau zu	244	29,0	31,0	100,0
	Gesamt	787	93,6	100,0	
Fehlend	System	54	6,4		
Gesamt		841	100,0		

G1.9 umkodiert

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	15	1,8	1,9	1,9
	2,00	68	8,1	8,6	10,5
	3,00	314	37,3	39,5	50,0
	4,00	397	47,2	50,0	100,0
	Gesamt	794	94,4	100,0	
Fehlend	System	47	5,6		
Gesamt		841	100,0		

**Ich informiere mich
regelmäßig über dieses Thema
in Fachzeitschriften, durch
Weiterbildungen oder anderen
Medien**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	67	8,0	8,4	8,4
	trifft eher nicht zu	307	36,5	38,6	47,0
	trifft eher zu	340	40,4	42,8	89,8
	trifft genau zu	81	9,6	10,2	100,0
	Gesamt	795	94,5	100,0	
Fehlend	System	46	5,5		
Gesamt		841	100,0		

**Das Thema nimmt einen zu
geringen Stellenwert in
unserer Arbeit ein.**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	105	12,5	13,2	13,2
	trifft eher nicht zu	296	35,2	37,3	50,6
	trifft eher zu	304	36,1	38,3	88,9
	trifft genau zu	88	10,5	11,1	100,0
	Gesamt	793	94,3	100,0	
Fehlend	System	48	5,7		
Gesamt		841	100,0		

**Ich habe Wissen über die
theoretischen Grundlagen der
Sprachentwicklung und
Sprachförderung**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	11	1,3	1,3	1,3
	trifft eher nicht zu	58	6,9	7,1	8,4
	trifft eher zu	522	62,1	63,8	72,2
	trifft genau zu	227	27,0	27,8	100,0
	Gesamt	818	97,3	100,0	
Fehlend	System	23	2,7		
Gesamt		841	100,0		

**Die aktuellen Erkenntnisse
(Theorien/ Modelle etc.) zu
diesem Thema sind mir
vertraut**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	6	,7	,7	,7
	trifft eher nicht zu	191	22,7	23,5	24,2
	trifft eher zu	479	57,0	58,9	83,1
	trifft genau zu	137	16,3	16,9	100,0
	Gesamt	813	96,7	100,0	
Fehlend	System	28	3,3		
Gesamt		841	100,0		

**Ich als Erzieherin setze
bestimmte Modelle zur
Sprachentwicklung- und
Förderung in meinem
Kitaalltag um**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	30	3,6	3,8	3,8
	trifft eher nicht zu	205	24,4	25,9	29,6
	trifft eher zu	418	49,7	52,7	82,3
	trifft genau zu	140	16,6	17,7	100,0
	Gesamt	793	94,3	100,0	
Fehlend	System	48	5,7		
Gesamt		841	100,0		

**Ich fühle mich sicher bei der
praktischen Umsetzung
theoretischer Grundlagen zu
diesem Thema**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	18	2,1	2,2	2,2
	trifft eher nicht zu	199	23,7	24,8	27,0
	trifft eher zu	458	54,5	57,0	84,0
	trifft genau zu	129	15,3	16,0	100,0
	Gesamt	804	95,6	100,0	
Fehlend	System	37	4,4		
Gesamt		841	100,0		

**Ich bin im Stande
Sprachentwicklungsstände zu
erkennen/ diagnostizieren**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	17	2,0	2,1	2,1
	trifft eher nicht zu	177	21,0	22,2	24,3
	trifft eher zu	498	59,2	62,4	86,7
	trifft genau zu	106	12,6	13,3	100,0
	Gesamt	798	94,9	100,0	
Fehlend	System	43	5,1		
Gesamt		841	100,0		

**Ich würde gern eine
Weiterbildung zu diesem
Thema belegen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	29	3,4	3,6	3,6
	trifft eher nicht zu	177	21,0	21,8	25,3
	trifft eher zu	330	39,2	40,6	65,9
	trifft genau zu	277	32,9	34,1	100,0
	Gesamt	813	96,7	100,0	
Fehlend	System	28	3,3		
Gesamt		841	100,0		

**Die theoretischen Grundlagen
dieses Themas sind sehr
wichtig für meine Arbeit in
der Kindertagesstätte**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	9	1,1	1,1	1,1
	trifft eher nicht zu	61	7,3	7,5	8,7
	trifft eher zu	437	52,0	54,1	62,7
	trifft genau zu	301	35,8	37,3	100,0
	Gesamt	808	96,1	100,0	
Fehlend	System	33	3,9		
Gesamt		841	100,0		

G2.8 umkodiert

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	7	,8	,9	,9
	2,00	48	5,7	6,0	6,8
	3,00	283	33,7	35,1	41,9
	4,00	468	55,6	58,1	100,0
	Gesamt	806	95,8	100,0	
Fehlend	System	35	4,2		
Gesamt		841	100,0		

**Ich informiere mich
regelmäßig über dieses Thema
in Fachzeitschriften, durch
Weiterbildungen oder anderen
Medien**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	57	6,8	7,1	7,1
	trifft eher nicht zu	303	36,0	37,5	44,6
	trifft eher zu	373	44,4	46,2	90,7
	trifft genau zu	75	8,9	9,3	100,0
	Gesamt	808	96,1	100,0	
Fehlend	System	33	3,9		
Gesamt		841	100,0		

Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	145	17,2	18,0	18,0
	trifft eher nicht zu	313	37,2	38,8	56,8
	trifft eher zu	264	31,4	32,7	89,5
	trifft genau zu	85	10,1	10,5	100,0
	Gesamt	807	96,0	100,0	
Fehlend	System	34	4,0		
Gesamt		841	100,0		

Ich habe Wissen über Theorien/ Modelle der Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaften

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	trifft gar nicht zu	6	,7	,7	,7
	trifft eher nicht zu	114	13,6	14,0	14,8
	trifft eher zu	500	59,5	61,6	76,4
	trifft genau zu	192	22,8	23,6	100,0
	Gesamt	812	96,6	100,0	
Fehlend	System	29	3,4		
Gesamt		841	100,0		

Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze

Gültig	trifft gar nicht zu	11	1,3	1,4	1,4
	trifft eher nicht zu	209	24,9	25,8	27,1
	trifft eher zu	466	55,4	57,5	84,6
	trifft genau zu	125	14,9	15,4	100,0
	Gesamt	811	96,4	100,0	
Fehlend	System	30	3,6		
Gesamt		841	100,0		

**Elternarbeit/
Erziehungspartnerschaft ist
ein Teil unserer täglichen
Arbeit.**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	2	,2	,2	,2
	trifft eher nicht zu	19	2,3	2,3	2,6
	trifft eher zu	332	39,5	41,0	43,6
	trifft genau zu	457	54,3	56,4	100,0
	Gesamt	810	96,3	100,0	
Fehlend	System	31	3,7		
Gesamt		841	100,0		

**Ich fühle mich sicher bei der
praktischen Umsetzung
theoretischer Grundlagen zu
diesem Thema**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	8	1,0	1,0	1,0
	trifft eher nicht zu	116	13,8	14,5	15,5
	trifft eher zu	447	53,2	55,9	71,4
	trifft genau zu	229	27,2	28,6	100,0
	Gesamt	800	95,1	100,0	

Fehlend	System	41	4,9		
Gesamt		841	100,0		

**Ich bin im Stande
Elternabende,
Entwicklungsgespräche und
Kooperationen zu organisieren
sowie durchzuführen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	15	1,8	1,9	1,9
	trifft eher nicht zu	103	12,2	13,0	14,9
	trifft eher zu	397	47,2	50,1	65,0
	trifft genau zu	277	32,9	35,0	100,0
	Gesamt	792	94,2	100,0	
Fehlend	System	49	5,8		
Gesamt		841	100,0		

**Ich würde gern eine
Weiterbildung zu diesem
Thema belegen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	22	2,6	2,7	2,7
	trifft eher nicht zu	183	21,8	22,6	25,3
	trifft eher zu	343	40,8	42,3	67,7
	trifft genau zu	262	31,2	32,3	100,0
	Gesamt	810	96,3	100,0	
Fehlend	System	31	3,7		
Gesamt		841	100,0		

**Elternarbeit/
Erziehungspartnerschaft ist
sehr wichtig für meine Arbeit
in der Kindertagesstätte**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	1	,1	,1	,1
	trifft eher nicht zu	13	1,5	1,6	1,7
	trifft eher zu	305	36,3	37,7	39,5
	trifft genau zu	489	58,1	60,5	100,0
	Gesamt	808	96,1	100,0	
Fehlend	System	33	3,9		
Gesamt		841	100,0		

G3.8 umkodiert

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	6	,7	,7	,7
	2,00	30	3,6	3,7	4,5
	3,00	253	30,1	31,4	35,9
	4,00	517	61,5	64,1	100,0
	Gesamt	806	95,8	100,0	
Fehlend	System	35	4,2		
Gesamt		841	100,0		

**Ich informiere mich
regelmäßig über dieses Thema
in Fachzeitschriften, durch
Weiterbildungen oder anderen
Medien**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	53	6,3	6,6	6,6

	trifft eher nicht zu	299	35,6	37,1	43,6
	trifft eher zu	386	45,9	47,8	91,4
	trifft genau zu	69	8,2	8,6	100,0
	Gesamt	807	96,0	100,0	
Fehlend	System	34	4,0		
Gesamt		841	100,0		

Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	197	23,4	24,7	24,7
	trifft eher nicht zu	312	37,1	39,0	63,7
	trifft eher zu	226	26,9	28,3	92,0
	trifft genau zu	64	7,6	8,0	100,0
	Gesamt	799	95,0	100,0	
Fehlend	System	42	5,0		
Gesamt		841	100,0		

Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen des Beobachtens/ Dokumentierens

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	3	,4	,4	,4
	trifft eher nicht zu	25	3,0	3,1	3,4
	trifft eher zu	480	57,1	59,1	62,6
	trifft genau zu	304	36,1	37,4	100,0
	Gesamt	812	96,6	100,0	
Fehlend	System	29	3,4		
Gesamt		841	100,0		

Beobachtung und Dokumentation sind regelmäßiger Teil meiner Arbeit.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	4	,5	,5	,5
	trifft eher nicht zu	70	8,3	8,7	9,2
	trifft eher zu	390	46,4	48,5	57,7
	trifft genau zu	340	40,4	42,3	100,0
	Gesamt	804	95,6	100,0	
Fehlend	System	37	4,4		
Gesamt		841	100,0		

Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	3	,4	,4	,4
	trifft eher nicht zu	112	13,3	14,0	14,3
	trifft eher zu	489	58,1	61,0	75,3
	trifft genau zu	198	23,5	24,7	100,0
	Gesamt	802	95,4	100,0	
Fehlend	System	39	4,6		
Gesamt		841	100,0		

Ich fühle mich sicher im Umgang mit Beobachtungs- und Dokumentationstechniken.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	6	,7	,8	,8
	trifft eher nicht zu	142	16,9	17,8	18,5
	trifft eher zu	453	53,9	56,6	75,1
	trifft genau zu	199	23,7	24,9	100,0
	Gesamt	800	95,1	100,0	
Fehlend	System	41	4,9		
Gesamt		841	100,0		

**Ich bin im Stande
Beobachtungen und
Dokumentationen im
Kitaalltag durchzuführen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	1	,1	,1	,1
	trifft eher nicht zu	46	5,5	5,7	5,8
	trifft eher zu	461	54,8	57,1	62,9
	trifft genau zu	299	35,6	37,1	100,0
	Gesamt	807	96,0	100,0	
Fehlend	System	34	4,0		
Gesamt		841	100,0		

**Ich bin im Stande
Beobachtungen und
Dokumentationen für meine
pädagogische Arbeit
auszuwerten/zu analysieren**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	1	,1	,1	,1

	trifft eher nicht zu	70	8,3	8,8	8,9
	trifft eher zu	472	56,1	59,0	67,9
	trifft genau zu	257	30,6	32,1	100,0
	Gesamt	800	95,1	100,0	
Fehlend	System	41	4,9		
Gesamt		841	100,0		

**Ich würde gern eine
Weiterbildung zu diesem
Thema belegen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	32	3,8	4,0	4,0
	trifft eher nicht zu	193	22,9	24,1	28,1
	trifft eher zu	338	40,2	42,2	70,3
	trifft genau zu	238	28,3	29,7	100,0
	Gesamt	801	95,2	100,0	
Fehlend	System	40	4,8		
Gesamt		841	100,0		

**Beobachtung und
Dokumentation ist sehr
wichtig für meine Arbeit in
der Kindertagesstätte.**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft eher nicht zu	18	2,1	2,2	2,2
	trifft eher zu	315	37,5	39,3	41,6
	trifft genau zu	468	55,6	58,4	100,0
	Gesamt	801	95,2	100,0	
Fehlend	System	40	4,8		
Gesamt		841	100,0		

G4.9 umkodiert

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	14	1,7	1,7	1,7
	2,00	36	4,3	4,5	6,2
	3,00	240	28,5	29,8	36,0
	4,00	516	61,4	64,0	100,0
	Gesamt	806	95,8	100,0	
Fehlend	System	35	4,2		
Gesamt		841	100,0		

**Beobachtung und
Dokumentation dient als
Grundlage meiner
pädagogischen Arbeit**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	4	,5	,5	,5
	trifft eher nicht zu	31	3,7	3,9	4,4
	trifft eher zu	323	38,4	40,4	44,8
	trifft genau zu	441	52,4	55,2	100,0
	Gesamt	799	95,0	100,0	
Fehlend	System	42	5,0		
Gesamt		841	100,0		

**Ich informiere mich
regelmäßig über dieses Thema
in Fachzeitschriften, durch
Weiterbildungen oder anderen
Medien**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	49	5,8	6,1	6,1
	trifft eher nicht zu	272	32,3	33,8	39,9
	trifft eher zu	392	46,6	48,8	88,7

	trifft genau zu	91	10,8	11,3	100,0
	Gesamt	804	95,6	100,0	
Fehlend	System	37	4,4		
Gesamt		841	100,0		

Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	221	26,3	27,8	27,8
	trifft eher nicht zu	306	36,4	38,4	66,2
	trifft eher zu	203	24,1	25,5	91,7
	trifft genau zu	66	7,8	8,3	100,0
	Gesamt	796	94,6	100,0	
Fehlend	System	45	5,4		
Gesamt		841	100,0		

Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen der Vielfältigkeit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	24	2,9	3,0	3,0
	trifft eher nicht zu	196	23,3	24,7	27,8
	trifft eher zu	466	55,4	58,8	86,6
	trifft genau zu	106	12,6	13,4	100,0
	Gesamt	792	94,2	100,0	
Fehlend	System	49	5,8		
Gesamt		841	100,0		

**Die aktuellen Erkenntnisse
(Theorien/ Modelle etc.) zu
diesem Thema sind mir
vertraut**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	42	5,0	5,3	5,3
	trifft eher nicht zu	320	38,0	40,6	45,9
	trifft eher zu	358	42,6	45,4	91,4
	trifft genau zu	68	8,1	8,6	100,0
	Gesamt	788	93,7	100,0	
Fehlend	System	53	6,3		
Gesamt		841	100,0		

**Die Themen der Vielfaltigkeit
sind ein Teil meiner täglichen
Arbeit**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	22	2,6	2,8	2,8
	trifft eher nicht zu	176	20,9	22,7	25,5
	trifft eher zu	424	50,4	54,6	80,2
	trifft genau zu	154	18,3	19,8	100,0
	Gesamt	776	92,3	100,0	
Fehlend	System	65	7,7		
Gesamt		841	100,0		

**Ich fühle mich sicher im
Umgang mit Themen wie
Migration, Gender und
Benachteiligung.**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	35	4,2	4,5	4,5
	trifft eher nicht zu	273	32,5	35,0	39,4
	trifft eher zu	372	44,2	47,6	87,1
	trifft genau zu	101	12,0	12,9	100,0
	Gesamt	781	92,9	100,0	
Fehlend	System	60	7,1		
Gesamt		841	100,0		

**Ich bin im Stande inklusiv zu
arbeiten**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	21	2,5	2,7	2,7
	trifft eher nicht zu	187	22,2	24,3	27,1
	trifft eher zu	448	53,3	58,3	85,4
	trifft genau zu	112	13,3	14,6	100,0
	Gesamt	768	91,3	100,0	
Fehlend	System	73	8,7		
Gesamt		841	100,0		

**Ich würde gern eine
Weiterbildung zu diesem
Thema belegen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	19	2,3	2,4	2,4
	trifft eher nicht zu	132	15,7	16,8	19,3
	trifft eher zu	335	39,8	42,7	62,0
	trifft genau zu	298	35,4	38,0	100,0
	Gesamt	784	93,2	100,0	
Fehlend	System	57	6,8		
Gesamt		841	100,0		

**Inklusion, Kultur, Migration,
Behinderung und Gender sind
wichtige Themen für meine
Arbeit in der Kita**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	19	2,3	2,4	2,4
	trifft eher nicht zu	144	17,1	18,3	20,7
	trifft eher zu	347	41,3	44,0	64,6
	trifft genau zu	279	33,2	35,4	100,0
	Gesamt	789	93,8	100,0	
Fehlend	System	52	6,2		
Gesamt		841	100,0		

G5.8 umkodiert

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	8	1,0	1,0	1,0
	2,00	55	6,5	7,0	8,0
	3,00	278	33,1	35,4	43,4
	4,00	444	52,8	56,6	100,0
	Gesamt	785	93,3	100,0	
Fehlend	System	56	6,7		
Gesamt		841	100,0		

**Ich informiere mich
regelmäßig über dieses Thema
in Fachzeitschriften, durch
Weiterbildungen oder anderen
Medien**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	69	8,2	8,8	8,8

	trifft eher nicht zu	350	41,6	44,6	53,4
	trifft eher zu	299	35,6	38,1	91,6
	trifft genau zu	66	7,8	8,4	100,0
	Gesamt	784	93,2	100,0	
Fehlend	System	57	6,8		
Gesamt		841	100,0		

Das Thema nimmt einen zu geringen Stellenwert in unserer Arbeit ein.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	127	15,1	16,2	16,2
	trifft eher nicht zu	293	34,8	37,5	53,7
	trifft eher zu	263	31,3	33,6	87,3
	trifft genau zu	99	11,8	12,7	100,0
	Gesamt	782	93,0	100,0	
Fehlend	System	59	7,0		
Gesamt		841	100,0		

Ich kann gut mit Veränderungen im Kitaalltag umgehen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ich stimme dem kaum zu	38	4,5	4,8	4,8
	ich stimme dem eher zu	493	58,6	62,2	67,0
	ich stimme dem voll zu	261	31,0	33,0	100,0
	Gesamt	792	94,2	100,0	
Fehlend	System	49	5,8		
Gesamt		841	100,0		

Über eigene Fähigkeiten nachdenken

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente

Gültig	trifft gar nicht zu	2	,2	,3	,3
	trifft eher nicht zu	14	1,7	1,8	2,0
	trifft eher zu	430	51,1	53,8	55,8
	trifft völlig zu	353	42,0	44,2	100,0
	Gesamt	799	95,0	100,0	
Fehlend	System	42	5,0		
Gesamt		841	100,0		

Eigenes Handeln bezüglich möglicher Probleme oder Risiken analysieren

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft eher nicht zu	26	3,1	3,2	3,2
	trifft eher zu	432	51,4	53,8	57,0
	trifft völlig zu	345	41,0	43,0	100,0
	Gesamt	803	95,5	100,0	
Fehlend	System	38	4,5		
Gesamt		841	100,0		

Eigene Fähigkeiten reflektieren

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft eher nicht zu	19	2,3	2,4	2,4
	trifft eher zu	369	43,9	46,0	48,3
	trifft völlig zu	415	49,3	51,7	100,0
	Gesamt	803	95,5	100,0	
Fehlend	System	38	4,5		
Gesamt		841	100,0		

Über das eigene Lernverhalten nachdenken

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	1	,1	,1	,1

	trifft eher nicht zu	42	5,0	5,2	5,4
	trifft eher zu	455	54,1	56,8	62,2
	trifft völlig zu	303	36,0	37,8	100,0
	Gesamt	801	95,2	100,0	
Fehlend	System	40	4,8		
Gesamt		841	100,0		

**Über das eigene Handeln
kritisch nachdenken**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	1	,1	,1	,1
	trifft eher nicht zu	18	2,1	2,2	2,4
	trifft eher zu	343	40,8	42,6	45,0
	trifft völlig zu	443	52,7	55,0	100,0
	Gesamt	805	95,7	100,0	
Fehlend	System	36	4,3		
Gesamt		841	100,0		

**Überprüfen, ob das eigene
Handeln richtig ist**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	1	,1	,1	,1
	trifft eher nicht zu	17	2,0	2,1	2,3
	trifft eher zu	367	43,6	46,0	48,2
	trifft völlig zu	413	49,1	51,8	100,0
	Gesamt	798	94,9	100,0	
Fehlend	System	43	5,1		
Gesamt		841	100,0		

**Sich klar und präzise
ausdrücken**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	2	,2	,2	,2
	trifft eher nicht zu	51	6,1	6,4	6,6

	trifft eher zu	525	62,4	65,5	72,2
	trifft völlig zu	223	26,5	27,8	100,0
	Gesamt	801	95,2	100,0	
Fehlend	System	40	4,8		
Gesamt		841	100,0		

Anderen zuhören können

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	1	,1	,1	,1
	trifft eher nicht zu	8	1,0	1,0	1,1
	trifft eher zu	318	37,8	39,8	40,9
	trifft völlig zu	473	56,2	59,1	100,0
	Gesamt	800	95,1	100,0	
Fehlend	System	41	4,9		
Gesamt		841	100,0		

Andere ausreden lassen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft eher nicht zu	32	3,8	4,0	4,0
	trifft eher zu	356	42,3	44,5	48,5
	trifft völlig zu	412	49,0	51,5	100,0
	Gesamt	800	95,1	100,0	
Fehlend	System	41	4,9		
Gesamt		841	100,0		

In einem Gespräch andere einbeziehen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft eher nicht zu	9	1,1	1,1	1,1
	trifft eher zu	403	47,9	50,3	51,4
	trifft völlig zu	389	46,3	48,6	100,0
	Gesamt	801	95,2	100,0	
Fehlend	System	40	4,8		
Gesamt		841	100,0		

**Unterschiedliche Ansichten
sachbezogen diskutieren.**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	2	,2	,2	,2
	trifft eher nicht zu	31	3,7	3,9	4,1
	trifft eher zu	462	54,9	57,7	61,8
	trifft völlig zu	306	36,4	38,2	100,0
	Gesamt	801	95,2	100,0	
Fehlend	System	40	4,8		
Gesamt		841	100,0		

**Komplizierte Sachverhalte
verständlich darstellen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	1	,1	,1	,1
	trifft eher nicht zu	59	7,0	7,4	7,5
	trifft eher zu	510	60,6	64,1	71,6
	trifft völlig zu	226	26,9	28,4	100,0
	Gesamt	796	94,6	100,0	
Fehlend	System	45	5,4		
Gesamt		841	100,0		

D4_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht selbstwirksam (1 - 1,75)	1	,1	,1	,1
	eher nicht selbstwirksam (1,76 - 2,50)	44	5,2	5,9	6,1
	eher selbstwirksam (2,51 - 3,25)	545	64,8	73,5	79,6
	sehr selbstwirksam (3,26 - 4)	151	18,0	20,4	100,0
	Gesamt	741	88,1	100,0	
Fehlend	System	100	11,9		

Gesamt	841	100,0		
--------	-----	-------	--	--

E1_B

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	5	1	,1	,1	,1
	8	1	,1	,1	,3
	9	1	,1	,1	,4
	10	4	,5	,5	,9
	11	9	1,1	1,1	2,0
	12	13	1,5	1,7	3,7
	13	31	3,7	3,9	7,6
	14	50	5,9	6,4	14,0
	15	170	20,2	21,6	35,6
	16	142	16,9	18,1	53,7
	17	89	10,6	11,3	65,0
	18	48	5,7	6,1	71,1
	19	97	11,5	12,3	83,5
	20	130	15,5	16,5	100,0
		Gesamt	786	93,5	100,0
Fehlend	System	55	6,5		
Gesamt		841	100,0		

E1_B_Gruppen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht wichtig (1 - 1,75)	2	,2	,3	,3
	kaum wichtig (1,76 - 2,50)	27	3,2	3,4	3,7
	eher wichtig (2,51 - 3,25)	393	46,7	50,0	53,7
	sehr wichtig (3,26 - 4)	364	43,3	46,3	100,0
	Gesamt	786	93,5	100,0	
Fehlend	System	55	6,5		
Gesamt		841	100,0		

J_Reflexion

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	10	1	,1	,1	,1
	12	1	,1	,1	,3
	13	2	,2	,3	,5
	15	9	1,1	1,2	1,7

	16	11	1,3	1,4	3,1
	17	29	3,4	3,7	6,8
	18	210	25,0	26,9	33,6
	19	52	6,2	6,6	40,3
	20	53	6,3	6,8	47,1
	21	72	8,6	9,2	56,3
	22	80	9,5	10,2	66,5
	23	77	9,2	9,8	76,3
	24	185	22,0	23,7	100,0
	Gesamt	782	93,0	100,0	
Fehlend	System	59	7,0		
Gesamt		841	100,0		

Reflexion_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht reflektiert (1 - 1,75)	1	,1	,1	,1
	kaum kompetent (1,76 - 2,50)	12	1,4	1,5	1,7
	eher kompetent (2,51 - 3,25)	302	35,9	38,6	40,3
	sehr kompetent (3,26 - 4)	467	55,5	59,7	100,0
	Gesamt	782	93,0	100,0	
Fehlend	System	59	7,0		
Gesamt		841	100,0		

J_Kommunikation

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	11	1	,1	,1	,1
	13	2	,2	,3	,4
	14	5	,6	,6	1,0
	15	3	,4	,4	1,4
	16	14	1,7	1,8	3,2
	17	36	4,3	4,6	7,8
	18	203	24,1	26,0	33,8
	19	53	6,3	6,8	40,6
	20	90	10,7	11,5	52,2
	21	101	12,0	12,9	65,1
	22	104	12,4	13,3	78,5
	23	61	7,3	7,8	86,3

	24	107	12,7	13,7	100,0
	Gesamt	780	92,7	100,0	
Fehlend	System	61	7,3		
Gesamt		841	100,0		

kommunikation_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	kaum kompetent (1,76 - 2,50)	11	1,3	1,4	1,4
	eher kompetent (2,51 - 3,25)	306	36,4	39,2	40,6
	sehr kompetent (3,26 - 4)	463	55,1	59,4	100,0
	Gesamt	780	92,7	100,0	
Fehlend	System	61	7,3		
Gesamt		841	100,0		

Weiterbildung_Summenscore

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
Gültig	5	3	,4	,4	,4	
	6	4	,5	,5	,9	
	7	2	,2	,3	1,2	
	8	2	,2	,3	1,5	
	9	10	1,2	1,3	2,8	
	10	21	2,5	2,8	5,6	
	11	43	5,1	5,7	11,3	
	12	63	7,5	8,4	19,6	
	13	76	9,0	10,1	29,7	
	14	101	12,0	13,4	43,1	
	15	106	12,6	14,1	57,2	
	16	68	8,1	9,0	66,2	
	17	65	7,7	8,6	74,8	
	18	60	7,1	8,0	82,8	
	19	44	5,2	5,8	88,6	
	20	86	10,2	11,4	100,0	
		Gesamt	754	89,7	100,0	
	Fehlend	System	87	10,3		
	Gesamt		841	100,0		

Weiterbildung_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Weiterbildungsbereitschaft (1 - 1,75)	11	1,3	1,5	1,5
	geringe Weiterbildungsbereitschaft (1,76 - 2,50)	137	16,3	18,2	19,6
	hohe Weiterbildungsbereitschaft (2,51 - 3,25)	351	41,7	46,6	66,2
	sehr hohe Weiterbildungsbereitschaft (3,26 - 4)	255	30,3	33,8	100,0
	Gesamt	754	89,7	100,0	
Fehlend	System	87	10,3		
Gesamt		841	100,0		

G1_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht kompetent (1 - 1,75)	22	2,6	3,0	3,0
	kaum kompetent (1,76 - 2,50)	138	16,4	18,6	21,6
	eher kompetent (2,51 - 3,25)	381	45,3	51,4	73,0
	sehr kompetent (3,26 - 4)	200	23,8	27,0	100,0
	Gesamt	741	88,1	100,0	
Fehlend	System	100	11,9		
Gesamt		841	100,0		

G2_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht kompetent (1 - 1,75)	14	1,7	1,8	1,8

	kaum kompetent (1,76 - 2,50)	133	15,8	17,4	19,2
	eher kompetent (2,51 - 3,25)	453	53,9	59,3	78,5
	sehr kompetent (3,26 - 4)	164	19,5	21,5	100,0
	Gesamt	764	90,8	100,0	
Fehlend	System	77	9,2		
Gesamt		841	100,0		

G3_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	kaum kompetent (1,76 - 2,50)	31	3,7	4,0	4,0
	eher kompetent (2,51 - 3,25)	474	56,4	60,8	64,8
	sehr kompetent (3,26 - 4)	274	32,6	35,2	100,0
	Gesamt	779	92,6	100,0	
Fehlend	System	62	7,4		
Gesamt		841	100,0		

G4_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht kompetent (1 - 1,75)	1	,1	,1	,1
	kaum kompetent (1,76 - 2,50)	60	7,1	7,8	7,9
	eher kompetent (2,51 - 3,25)	368	43,8	47,5	55,4
	sehr kompetent (3,26 - 4)	345	41,0	44,6	100,0
	Gesamt	774	92,0	100,0	
Fehlend	System	67	8,0		
Gesamt		841	100,0		

G5_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht kompetent (1 - 1,75)	22	2,6	3,0	3,0
	kaum kompetent (1,76 - 2,50)	188	22,4	25,4	28,4
	eher kompetent (2,51 - 3,25)	412	49,0	55,8	84,2
	sehr kompetent (3,26 - 4)	117	13,9	15,8	100,0
	Gesamt	739	87,9	100,0	
Fehlend	System	102	12,1		
Gesamt		841	100,0		

Skala_ges_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	kaum kompetent (1,76 - 2,50)	49	5,8	7,7	7,7
	eher kompetent (2,51 - 3,25)	421	50,1	66,1	73,8
	sehr kompetent (3,26 - 4)	167	19,9	26,2	100,0
	Gesamt	637	75,7	100,0	
Fehlend	System	204	24,3		
Gesamt		841	100,0		

G1_W_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wenig	34	4,0	4,4	4,4
	eher wenig	143	17,0	18,5	23,0
	viel	396	47,1	51,4	74,3
	sehr viel	198	23,5	25,7	100,0
	Gesamt	771	91,7	100,0	
Fehlend	System	70	8,3		
Gesamt		841	100,0		

G1_K_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wenig	22	2,6	2,9	2,9
	eher wenig	127	15,1	16,6	19,5
	viel	347	41,3	45,3	64,8
	sehr viel	270	32,1	35,2	100,0
	Gesamt	766	91,1	100,0	
Fehlend	System	75	8,9		
Gesamt		841	100,0		

G2_W_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wenig	11	1,3	1,4	1,4
	eher wenig	185	22,0	22,8	24,2
	viel	389	46,3	48,0	72,2
	sehr viel	225	26,8	27,8	100,0
	Gesamt	810	96,3	100,0	
Fehlend	System	31	3,7		
Gesamt		841	100,0		

G2_K_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wenig	22	2,6	2,9	2,9
	eher wenig	180	21,4	23,3	26,2
	viel	390	46,4	50,6	76,8
	sehr viel	179	21,3	23,2	100,0
	Gesamt	771	91,7	100,0	
Fehlend	System	70	8,3		
Gesamt		841	100,0		

G3_W_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wenig	9	1,1	1,1	1,1
	eher wenig	216	25,7	26,7	27,8
	viel	392	46,6	48,5	76,4
	sehr viel	191	22,7	23,6	100,0
	Gesamt	808	96,1	100,0	
Fehlend	System	33	3,9		
Gesamt		841	100,0		

G3_K_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wenig	5	,6	,6	,6
	eher wenig	54	6,4	6,9	7,5
	viel	297	35,3	38,0	45,5
	sehr viel	426	50,7	54,5	100,0
	Gesamt	782	93,0	100,0	
Fehlend	System	59	7,0		
Gesamt		841	100,0		

G4_W_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wenig	4	,5	,5	,5
	eher wenig	101	12,0	12,6	13,1
	viel	376	44,7	47,0	60,1
	sehr viel	319	37,9	39,9	100,0
	Gesamt	800	95,1	100,0	
Fehlend	System	41	4,9		
Gesamt		841	100,0		

G4_K_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wenig	3	,4	,4	,4
	eher wenig	82	9,8	10,5	10,9
	viel	401	47,7	51,3	62,2
	sehr viel	295	35,1	37,8	100,0
	Gesamt	781	92,9	100,0	
Fehlend	System	60	7,1		
Gesamt		841	100,0		

G5_W_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wenig	37	4,4	4,7	4,7
	eher wenig	329	39,1	41,9	46,6
	viel	311	37,0	39,6	86,1
	sehr viel	109	13,0	13,9	100,0
	Gesamt	786	93,5	100,0	
Fehlend	System	55	6,5		
Gesamt		841	100,0		

G5_K_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr wenig	33	3,9	4,4	4,4
	eher wenig	170	20,2	22,9	27,3
	viel	356	42,3	47,9	75,2
	sehr viel	184	21,9	24,8	100,0
	Gesamt	743	88,3	100,0	
Fehlend	System	98	11,7		
Gesamt		841	100,0		

Aktuelle_Erkennisse_Groupen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr niedrige Gesamteinschätzung	6	,7	,8	,8
	eher niedrige Gesamteinschätzung	161	19,1	21,5	22,3
	eher hohe Gesamteinschätzung	468	55,6	62,5	84,8
	sehr hohe Gesamteinschätzung	114	13,6	15,2	100,0
	Gesamt	749	89,1	100,0	
Fehlend	System	92	10,9		
Gesamt		841	100,0		

A-7 KMO und Bartlett-Test/ Screeplots

A-7.1 EFA „Umgang mit beruflichen Erwartungen“ (E1.1-E1.15)

Tabelle 19

Skala E1: KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,822
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	3982,572
	df	91
	Signifikanz nach Bartlett	,000

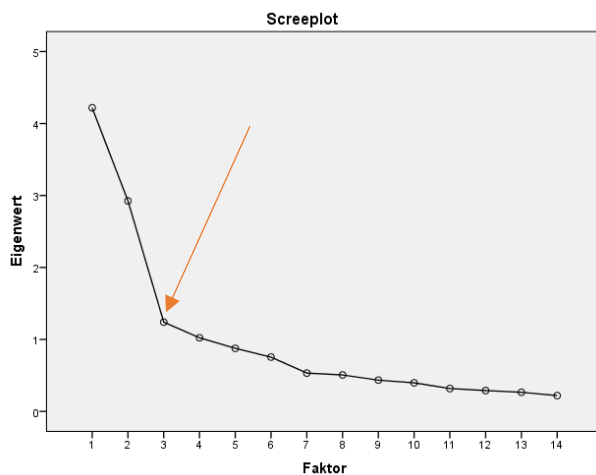


Abbildung 1. Screeplot zur EFA von Subskala E1 „Berufliche Erwartungen“.

A-7.2 EFA „Rollenzuschreibung“ (E2.1-E2.15)

Tabelle 20

Skala E2: KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,853
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	2162,738
	df	66
	Signifikanz nach Bartlett	,000

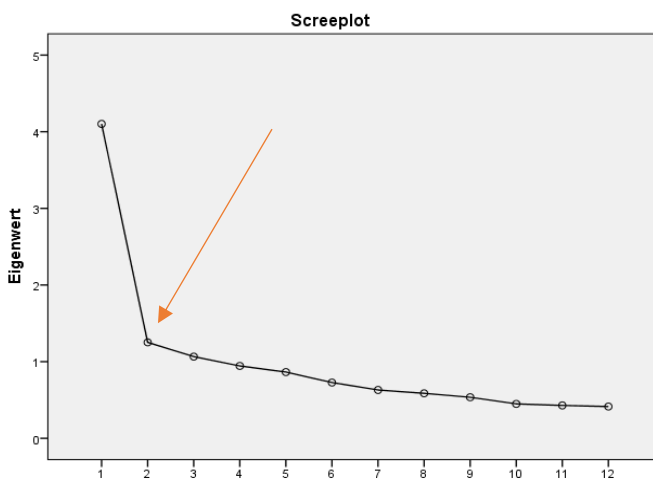


Abbildung 2. Screeplot zur EFA von Subskala E2.

A-7.3 EFA Gesamtkonstrukt „G1ges-G5ges“

Tabelle 21

KMO- und Bartlett-Test Gesamtskala berufliche Kompetenz

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,865
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	14738,603
	df	1378
	Signifikanz nach Bartlett	,000

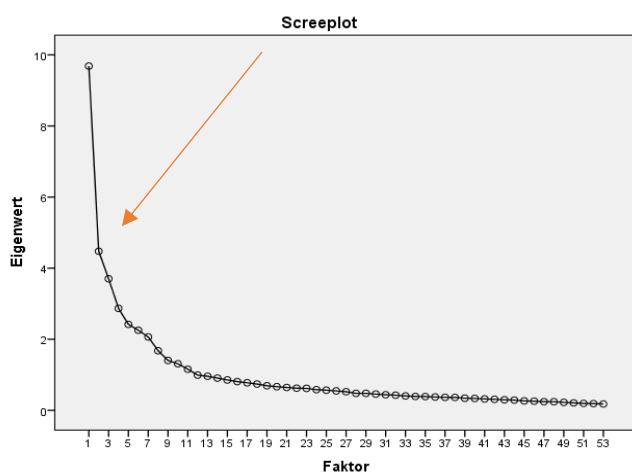


Abbildung 3. Screeplot zur EFA von Gesamtkompetenzskala.

A-7.4 EFA Anforderungsbereich G1 „Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren“

Tabelle 22

KMO- und Bartlett-Test G1

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		.851
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	2372,977
	df	55
	Signifikanz nach Bartlett	.000

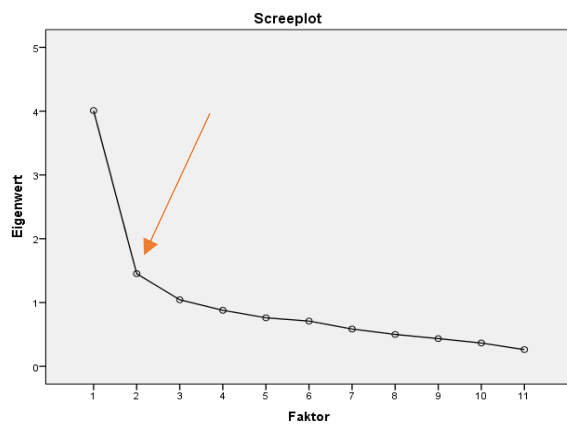


Abbildung 4. Screepplot zur EFA von G1.

A-7.5 EFA Anforderungsbereich G2 „Sprachentwicklung und -förderung“

Tabelle 23

KMO- und Bartlett-Test G2

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.	,816	
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	2051,963
	df	45
	Signifikanz nach Bartlett	,000

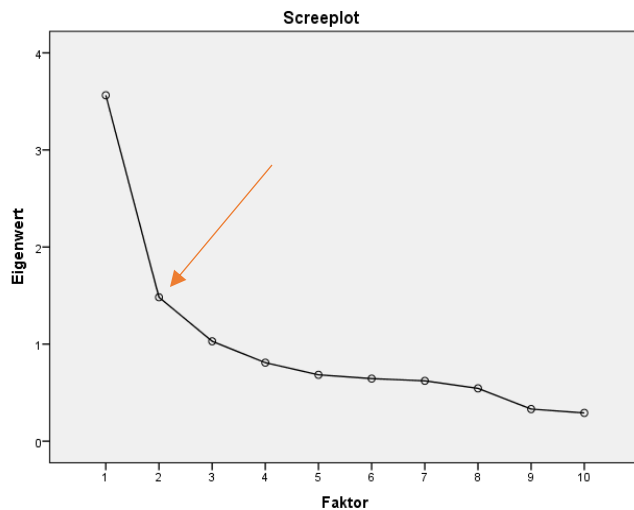


Abbildung 5. Screplot zur EFA von G2.

A-7.6 EFA Anforderungsbereich G3 „Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft“

Tabelle

24

KMO- und Bartlett-Test G3

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.	,728	
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	2053,452
	df	45
	Signifikanz nach Bartlett	,000

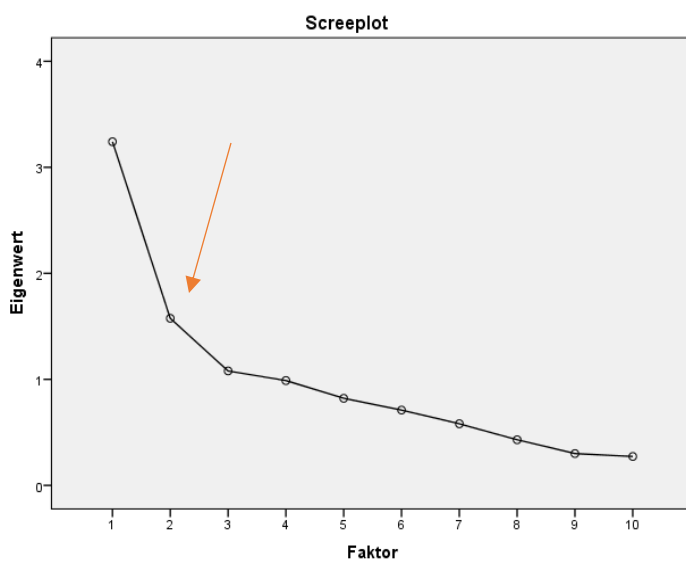


Abbildung 6. Screplot zur EFA von G3.

A-7.7 EFA Anforderungsbereich G4 „Beobachtung/Dokumentation/Fallarbeit“

Tabelle 25

KMO- und Bartlett-Test G4

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,870
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	2954,559
	df	66
	Signifikanz nach Bartlett	,000

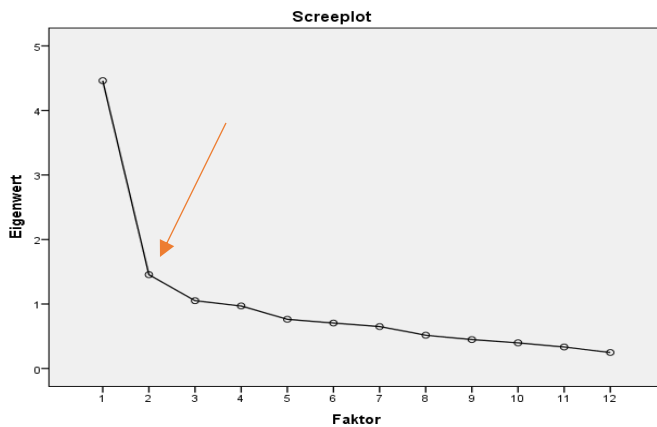


Abbildung 7. Screeplot zur EFA von G4.

A-7.8 EFA Anforderungsbereich G5 „Vielfalt/Diversität“

Tabelle 26

KMO- und Bartlett-Test G5

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,835
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	2203,825
	df	45
	Signifikanz nach Bartlett	,000

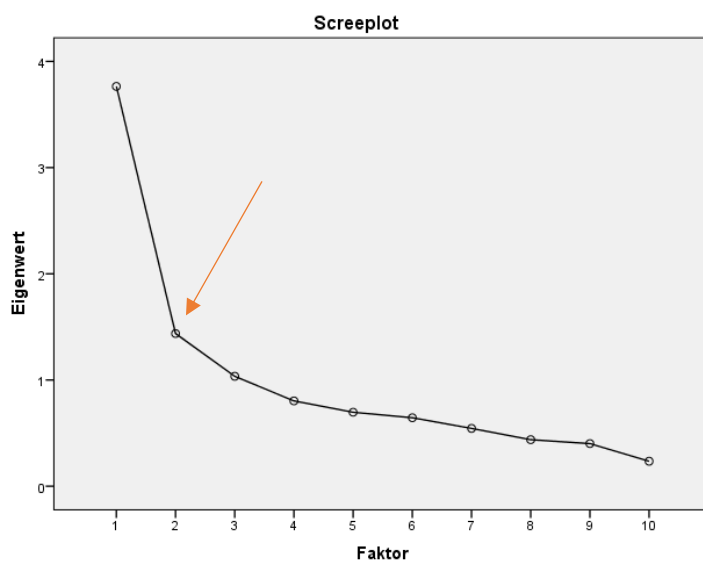


Abbildung 8. Screeplot zur EFA von G5.

A-8 Kreuztabellen

Tabelle 27

Übersicht Ausgabe SPSS Kreuztabellen Alter, Berufliche Position, Erfahrung, Abschluss, Träger, Größe, Arbeitszeit, Arbeitsvertrag

	Altersgruppen					
	bis 24 Jahre	25 bis 34 Jahre	35 bis 44 Jahre	45 bis 54 Jahre	über 55 Jahre	
	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	
D4_MW	3,06	3,04	2,96	2,94	3,01	
E1_B_MW	3,45	3,28	3,34	3,17	3,12	
J_Ref_MW	3,46	3,44	3,38	3,43	3,46	
J_Komm_MW	3,41	3,37	3,35	3,33	3,41	
Weiterbildung_MW	3,23	3,13	2,81	2,77	2,64	
G1_MW	3,03	3,01	2,83	2,69	2,90	
G2_MW	2,96	2,89	2,94	2,84	3,09	
G3_MW	3,07	3,15	3,26	3,27	3,21	
G4_MW	3,21	3,21	3,33	3,25	3,30	
G5_MW	2,89	2,79	2,70	2,61	2,69	
D4_MW	3,06	3,04	2,96	2,94	3,01	
E1_B_MW	3,45	3,28	3,34	3,17	3,12	
J_Ref_MW	3,46	3,44	3,38	3,43	3,46	
J_Komm_MW	3,41	3,37	3,35	3,33	3,41	
Weiterbildung_MW	3,23	3,13	2,81	2,77	2,64	
G1_MW	3,03	3,01	2,83	2,69	2,90	
G2_MW	2,96	2,89	2,94	2,84	3,09	
G3_MW	3,07	3,15	3,26	3,27	3,21	
G4_MW	3,21	3,21	3,33	3,25	3,30	
G5_MW	2,89	2,79	2,70	2,61	2,69	
Skala_Gesamtkompetenzeinschätzung_MW	3,02	3,00	3,03	2,93	3,09	
Skala_Aktuelle_Erkenntnisse_MW	2,86	2,84	2,84	2,77	2,92	
	GruppeBerufPos					
	Drittkraft, Springer, Sonstiges	Zweitkraft	Heilpädagogische Fachkraft	Erzieherin mit Gruppenleitung	stellv. Leitung	Leitung (freigestellt und nicht freigestellt)
	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert
D4_MW	3,03	2,99	2,92	3,01	3,02	3,06
E1_B_MW	3,33	3,40	3,21	3,25	3,20	3,30
J_Ref_MW	3,41	3,47	3,43	3,40	3,44	3,51
J_Komm_MW	3,37	3,40	3,31	3,35	3,29	3,44
Weiterbildung_MW	3,14	3,13	2,77	2,96	2,83	2,61

G1_MW	3,05	2,96	2,97	2,81	2,75	2,88
G2_MW	2,95	2,88	3,16	2,86	3,08	3,02
G3_MW	3,04	3,12	3,31	3,23	3,35	3,42
G4_MW	3,15	3,24	3,52	3,27	3,35	3,31
G5_MW	2,89	2,76	2,83	2,65	2,66	2,81
D4_MW	3,03	2,99	2,92	3,01	3,02	3,06
E1_B_MW	3,33	3,40	3,21	3,25	3,20	3,30
J_Ref_MW	3,41	3,47	3,43	3,40	3,44	3,51
J_Komm_MW	3,37	3,40	3,31	3,35	3,29	3,44
Weiterbildung_MW	3,14	3,13	2,77	2,96	2,83	2,61
G1_MW	3,05	2,96	2,97	2,81	2,75	2,88
G2_MW	2,95	2,88	3,16	2,86	3,08	3,02
G3_MW	3,04	3,12	3,31	3,23	3,35	3,42
G4_MW	3,15	3,24	3,52	3,27	3,35	3,31
G5_MW	2,89	2,76	2,83	2,65	2,66	2,81
Skala_Gesamtkompetenzeinschätzung_MW	3,02	2,97	3,20	2,99	3,04	3,09
Skala_Aktuelle_Erkenntnisse_MW	2,87	2,83	2,94	2,77	2,85	2,96
GruppeAbschluss						
	KiP/ SoA	Erzieherinnen	Heilerz., -päd.	Akademischer Abschluss	Sonstiges	
	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	
D4_MW	2,96	3,02	2,95	2,94	3,13	
E1_B_MW	3,27	3,34	3,28	3,15	3,18	
J_Ref_MW	3,51	3,44	3,48	3,44	3,51	
J_Komm_MW	3,38	3,38	3,48	3,34	3,46	
Weiterbildung_MW	2,93	3,06	2,57	2,91	2,88	
G1_MW	2,81	2,93	3,01	3,07	2,99	
G2_MW	2,78	2,93	2,99	2,90	3,19	
G3_MW	2,98	3,15	3,39	3,25	3,38	
G4_MW	3,09	3,24	3,50	3,33	3,35	
G5_MW	2,74	2,78	2,79	2,70	2,83	
D4_MW	2,96	3,02	2,95	2,94	3,13	
E1_B_MW	3,27	3,34	3,28	3,15	3,18	
J_Ref_MW	3,51	3,44	3,48	3,44	3,51	
J_Komm_MW	3,38	3,38	3,48	3,34	3,46	
Weiterbildung_MW	2,93	3,06	2,57	2,91	2,88	
G1_MW	2,81	2,93	3,01	3,07	2,99	
G2_MW	2,78	2,93	2,99	2,90	3,19	
G3_MW	2,98	3,15	3,39	3,25	3,38	
G4_MW	3,09	3,24	3,50	3,33	3,35	
G5_MW	2,74	2,78	2,79	2,70	2,83	
Skala_Gesamtkompetenzeinschätzung_MW	2,83	3,01	3,14	3,00	3,18	

Skala_Aktuelle_Erkennnisse_MW	2,72	2,84	2,84	2,88	3,03		
	Erfahrungsgruppe						
	Berufseinst eigerinnen	in der Praxis 0-2 Jahre tätig	in der Praxis mehr als 8 Jahre tätig				
	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert				
D4_MW	3,06	3,02	2,97				
E1_B_MW	3,37	3,46	3,23				
J_Ref_MW	3,47	3,44	3,42				
J_Komm_MW	3,42	3,35	3,34				
Weiterbildung_MW	3,22	3,14	2,80				
G1_MW	3,06	2,93	2,77				
G2_MW	2,97	2,79	2,91				
G3_MW	3,07	3,05	3,27				
G4_MW	3,21	3,13	3,29				
G5_MW	2,91	2,73	2,64				
D4_MW	3,06	3,02	2,97				
E1_B_MW	3,37	3,46	3,23				
J_Ref_MW	3,47	3,44	3,42				
J_Komm_MW	3,42	3,35	3,34				
Weiterbildung_MW	3,22	3,14	2,80				
G1_MW	3,06	2,93	2,77				
G2_MW	2,97	2,79	2,91				
G3_MW	3,07	3,05	3,27				
G4_MW	3,21	3,13	3,29				
G5_MW	2,91	2,73	2,64				
Skala_Gesamtkompetenzeinschätzung_MW	3,04	2,92	2,99				
Skala_Aktuelle_Erkennnisse_MW	2,88	2,76	2,80				
	Träger Ausbildung						
	öffentlich	privat	katholisch	evangelisch	Sonstiges	Öffentlich +evangelisch	Evangelisch + katholisch
	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert
D4_MW	3,01	2,99	3,02	3,06	2,92		3,38
E1_B_MW	3,29	3,31	3,39	3,29	3,53		3,76
J_Ref_MW	3,45	3,39	3,43	3,45	3,87		3,67
J_Komm_MW	3,37	3,39	3,38	3,40	3,50		3,67
Weiterbildung_MW	3,01	2,99	3,11	2,96	2,92		2,95
G1_MW	2,90	2,97	3,00	2,89	3,13		3,00
G2_MW	2,97	2,87	2,89	2,95	2,80		3,05
G3_MW	3,16	3,03	3,14	3,19	3,68		3,50
G4_MW	3,26	3,26	3,20	3,24	3,28		3,33

G5_MW	2,75	2,90	2,76	2,84	2,48	2,50
D4_MW	3,01	2,99	3,02	3,06	2,92	3,38
E1_B_MW	3,29	3,31	3,39	3,29	3,53	3,76
J_Ref_MW	3,45	3,39	3,43	3,45	3,87	3,67
J_Komm_MW	3,37	3,39	3,38	3,40	3,50	3,67
Weiterbildung_MW	3,01	2,99	3,11	2,96	2,92	2,95
G1_MW	2,90	2,97	3,00	2,89	3,13	3,00
G2_MW	2,97	2,87	2,89	2,95	2,80	3,05
G3_MW	3,16	3,03	3,14	3,19	3,68	3,50
G4_MW	3,26	3,26	3,20	3,24	3,28	3,33
G5_MW	2,75	2,90	2,76	2,84	2,48	2,50
Skala_Gesamtkompetenzeinschätzung_MW	3,01	3,01	2,99	3,01	3,06	3,13
Skala_Aktuelle_Erkenntnisse_MW	2,83	2,87	2,85	2,85	2,93	3,05
	Träger.Kita					
	katholisch	evangelisch	öffentlich	privat	Elterninitiative	sonstige
	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert
D4_MW	3,00	3,03	3,02	3,01	3,04	3,02
E1_B_MW	3,37	3,28	3,32	3,22	3,28	3,29
J_Ref_MW	3,40	3,39	3,46	3,54	3,60	3,47
J_Komm_MW	3,34	3,35	3,37	3,50	3,50	3,44
Weiterbildung_MW	3,00	3,00	3,02	3,04	3,01	2,89
G1_MW	2,92	2,87	2,89	3,15	3,26	2,85
G2_MW	2,86	2,97	2,90	2,92	3,02	3,05
G3_MW	3,11	3,19	3,17	3,17	3,22	3,31
G4_MW	3,20	3,26	3,24	3,23	3,13	3,31
G5_MW	2,77	2,79	2,75	2,76	2,81	2,79
D4_MW	3,00	3,03	3,02	3,01	3,04	3,02
E1_B_MW	3,37	3,28	3,32	3,22	3,28	3,29
J_Ref_MW	3,40	3,39	3,46	3,54	3,60	3,47
J_Komm_MW	3,34	3,35	3,37	3,50	3,50	3,44
Weiterbildung_MW	3,00	3,00	3,02	3,04	3,01	2,89
G1_MW	2,92	2,87	2,89	3,15	3,26	2,85
G2_MW	2,86	2,97	2,90	2,92	3,02	3,05
G3_MW	3,11	3,19	3,17	3,17	3,22	3,31
G4_MW	3,20	3,26	3,24	3,23	3,13	3,31
G5_MW	2,77	2,79	2,75	2,76	2,81	2,79
Skala_Gesamtkompetenzeinschätzung_MW	2,98	3,02	3,01	3,00	3,08	3,08
Skala_Aktuelle_Erkenntnisse_MW	2,80	2,89	2,80	2,88	2,94	2,89
	Einrichtungsgröße					

	bis 20	21-50	51-75	76-125	mehr als 125
	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert
D4_MW	3,01	3,03	3,03	2,99	3,08
E1_B_MW	3,19	3,30	3,29	3,35	3,34
J_Ref_MW	3,53	3,44	3,43	3,42	3,43
J_Komm_MW	3,46	3,37	3,33	3,38	3,40
Weiterbildung_MW	3,12	2,95	2,95	3,04	2,98
G1_MW	3,06	2,90	2,89	2,88	3,05
G2_MW	3,03	2,97	2,88	2,91	2,93
G3_MW	3,16	3,18	3,14	3,20	3,24
G4_MW	3,17	3,20	3,29	3,23	3,30
G5_MW	2,86	2,76	2,77	2,75	2,79
D4_MW	3,01	3,03	3,03	2,99	3,08
E1_B_MW	3,19	3,30	3,29	3,35	3,34
J_Ref_MW	3,53	3,44	3,43	3,42	3,43
J_Komm_MW	3,46	3,37	3,33	3,38	3,40
Weiterbildung_MW	3,12	2,95	2,95	3,04	2,98
G1_MW	3,06	2,90	2,89	2,88	3,05
G2_MW	3,03	2,97	2,88	2,91	2,93
G3_MW	3,16	3,18	3,14	3,20	3,24
G4_MW	3,17	3,20	3,29	3,23	3,30
G5_MW	2,86	2,76	2,77	2,75	2,79
Skala_Gesamtkompetenzeinschätzung_MW	3,05	3,01	3,01	2,99	3,04
Skala_Aktuelle_Erkenntnisse_MW	2,90	2,86	2,87	2,79	2,89
	Vollzeit/Teilzeit		Arbeitsverhältnis		
	Vollzeit	Teilzeit	unbefristet	befristet	
	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	
D4_MW	3,05	3,00	2,99	3,03	
E1_B_MW	3,33	3,30	3,25	3,37	
J_Ref_MW	3,47	3,43	3,43	3,46	
J_Komm_MW	3,43	3,35	3,37	3,37	
Weiterbildung_MW	3,05	2,96	2,85	3,20	
G1_MW	3,01	2,86	2,82	3,03	
G2_MW	2,98	2,90	2,93	2,94	
G3_MW	3,23	3,17	3,26	3,10	
G4_MW	3,28	3,24	3,27	3,25	
G5_MW	2,91	2,69	2,67	2,90	
D4_MW	3,05	3,00	2,99	3,03	
E1_B_MW	3,33	3,30	3,25	3,37	
J_Ref_MW	3,47	3,43	3,43	3,46	
J_Komm_MW	3,43	3,35	3,37	3,37	
Weiterbildung_MW	3,05	2,96	2,85	3,20	
G1_MW	3,01	2,86	2,82	3,03	

G2_MW	2,98	2,90	2,93	2,94	
G3_MW	3,23	3,17	3,26	3,10	
G4_MW	3,28	3,24	3,27	3,25	
G5_MW	2,91	2,69	2,67	2,90	
Skala_Gesamtkompetenzeinschätzung_MW	3,07	2,99	3,00	3,05	
Skala_Aktuelle_Erkenntnisse_MW	2,92	2,80	2,81	2,91	
	Gruppe Abschlusserwerb				
	0-5	6-10	11-20	21-30	mehr als 30
	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert
D4_MW	3,06	3,01	3,00	2,96	2,92
E1_B_MW	3,39	3,30	3,33	3,21	3,09
J_Ref_MW	3,46	3,50	3,44	3,36	3,44
J_Komm_MW	3,41	3,39	3,36	3,35	3,32
Weiterbildung_MW	3,21	2,91	2,86	2,74	2,72
G1_MW	3,05	3,02	2,81	2,71	2,75
G2_MW	2,95	2,92	2,95	2,83	2,97
G3_MW	3,08	3,28	3,31	3,26	3,19
G4_MW	3,20	3,38	3,35	3,26	3,20
G5_MW	2,89	2,64	2,66	2,61	2,63
D4_MW	3,06	3,01	3,00	2,96	2,92
E1_B_MW	3,39	3,30	3,33	3,21	3,09
J_Ref_MW	3,46	3,50	3,44	3,36	3,44
J_Komm_MW	3,41	3,39	3,36	3,35	3,32
Weiterbildung_MW	3,21	2,91	2,86	2,74	2,72
G1_MW	3,05	3,02	2,81	2,71	2,75
G2_MW	2,95	2,92	2,95	2,83	2,97
G3_MW	3,08	3,28	3,31	3,26	3,19
G4_MW	3,20	3,38	3,35	3,26	3,20
G5_MW	2,89	2,64	2,66	2,61	2,63
Skala_Gesamtkompetenzeinschätzung_MW	3,03	3,07	3,04	2,92	2,98
Skala_Aktuelle_Erkenntnisse_MW	2,87	2,84	2,81	2,77	2,81

Tabelle 28

Übersicht SPSS Ausgabe Kreuztabelle Dimension Wissen und Können nach demografischen Daten

			G1	G1	G2	G2	G3	G3	G4	G4	G5	G5
			Wissen	Koennen	Wissen	Koennen	Wissen	Koennen	Wissen	Koennen	Wissen	Koennen
Altersgruppe	bis 24 Jahre	Mittelwert	2,98	3,06	3,08	2,88	2,99	3,11	3,19	3,21	2,78	2,95
	25 bis 34 Jahre	Mittelwert	2,99	3,04	3,00	2,83	3,00	3,26	3,16	3,22	2,69	2,85
	35 bis 44 Jahre	Mittelwert	2,80	2,87	3,07	2,86	2,92	3,49	3,32	3,33	2,64	2,73
	45 bis 54 Jahre	Mittelwert	2,64	2,74	2,94	2,79	2,96	3,47	3,26	3,24	2,60	2,62
	über 55 Jahre	Mittelwert	2,85	2,90	3,21	3,00	2,91	3,42	3,30	3,30	2,65	2,70
GruppeBeruf Pos	Drittkraft, Springer, Sonstiges	Mittelwert	3,02	3,06	3,05	2,89	2,96	3,08	3,13	3,14	2,80	2,94
	Zweitkraft	Mittelwert	2,95	2,97	3,01	2,80	3,00	3,20	3,20	3,25	2,69	2,81
	Heilpädagogische Fachkraft	Mittelwert	3,07	2,87	3,38	2,98	3,03	3,50	3,44	3,54	2,64	2,96
	Erzieherin mit Gruppenleitung	Mittelwert	2,74	2,88	2,95	2,80	2,91	3,45	3,26	3,26	2,57	2,71
	stellv. Leitung	Mittelwert	2,68	2,81	3,18	3,02	3,02	3,56	3,30	3,38	2,68	2,63
Leitung (freigestellt und nicht freigestellt)	Mittelwert	2,84	2,91	3,13	2,93	3,10	3,64	3,32	3,28	2,81	2,81	
GruppeAbschluss	KiP/ SoA	Mittelwert	2,84	2,82	2,87	2,77	2,82	3,09	3,14	3,06	2,65	2,79
	Erzieherinnen	Mittelwert	2,88	2,97	3,05	2,86	2,98	3,27	3,22	3,24	2,70	2,83
	Heilerz., - päd.	Mittelwert	2,91	3,12	3,13	2,89	3,10	3,58	3,37	3,55	2,70	2,84
	Akademischer Abschluss	Mittelwert	3,13	3,01	3,05	2,77	2,94	3,45	3,26	3,33	2,62	2,76
	Sonstiges	Mittelwert	2,96	3,00	3,24	3,15	3,17	3,51	3,40	3,32	2,81	2,83
Erfahrungsgruppe	Berufseinst eigerinnen in der Praxis 0-2 Jahre tätig	Mittelwert	3,02	3,08	3,08	2,89	3,01	3,10	3,17	3,21	2,80	2,96
	in der Praxis 0-2 Jahre tätig in der Praxis mehr als 8 Jahre tätig	Mittelwert	2,88	2,96	2,94	2,70	2,92	3,13	3,14	3,13	2,63	2,81
		Mittelwert	2,72	2,82	3,02	2,85	2,94	3,49	3,28	3,28	2,59	2,67
Träger Ausbildung	öffentlich	Mittelwert	2,86	2,93	3,08	2,89	2,92	3,33	3,24	3,26	2,67	2,79
	privat	Mittelwert	2,90	3,05	2,99	2,81	2,97	3,05	3,24	3,25	2,84	2,94
	katholisch	Mittelwert	2,96	3,02	3,01	2,80	3,00	3,23	3,19	3,19	2,71	2,79

	evangelisch	Mittelwert	2,86	2,92	3,07	2,88	3,04	3,29	3,19	3,25	2,72	2,92
	Sonstiges	Mittelwert	3,00	3,33	2,92	2,72	3,50	3,73	3,58	3,13	2,50	2,47
	Öffentlich +evangelisch	Mittelwert										
	Evangelisch + katholisch	Mittelwert	2,53	3,33	3,13	3,00	3,40	3,42	3,50	3,25	2,50	2,50
Träger.Kita	katholisch	Mittelwert	2,87	2,94	2,96	2,80	2,94	3,22	3,19	3,20	2,72	2,80
	evangelisch	Mittelwert	2,86	2,88	3,10	2,88	3,00	3,31	3,25	3,26	2,75	2,82
	öffentlich	Mittelwert	2,85	2,92	3,02	2,82	2,92	3,34	3,20	3,24	2,65	2,80
	privat	Mittelwert	3,10	3,18	2,98	2,89	3,02	3,27	3,23	3,22	2,70	2,81
	Elterninitiative	Mittelwert	3,17	3,33	3,24	2,90	2,97	3,39	3,11	3,14	2,76	2,84
	sonstige	Mittelwert	2,81	2,89	3,12	2,99	3,10	3,45	3,31	3,30	2,66	2,86
Einrichtungsg röße	bis 20	Mittelwert	3,02	3,08	3,13	2,99	3,05	3,24	3,16	3,16	2,75	2,95
	21-50	Mittelwert	2,89	2,91	3,06	2,90	3,01	3,30	3,18	3,20	2,74	2,77
	51-75	Mittelwert	2,86	2,91	3,00	2,81	2,94	3,28	3,30	3,27	2,70	2,80
	76-125	Mittelwert	2,82	2,93	3,01	2,84	2,96	3,36	3,20	3,24	2,66	2,81
	mehr als 125	Mittelwert	3,03	3,07	3,12	2,83	3,02	3,38	3,25	3,30	2,75	2,82
Vollzeit/Teilz eit	Vollzeit	Mittelwert	3,00	3,02	3,10	2,91	3,07	3,33	3,25	3,29	2,83	2,97
	Teilzeit	Mittelwert	2,80	2,90	3,00	2,83	2,92	3,34	3,23	3,24	2,63	2,73
Arbeitsverhät tnis	unbefristet	Mittelwert	2,76	2,88	3,04	2,86	2,96	3,47	3,26	3,27	2,61	2,70
	befristet	Mittelwert	3,02	3,04	3,07	2,87	3,01	3,17	3,24	3,24	2,79	2,96
Gruppe Abschlusserw erb	0-5	Mittelwert	3,02	3,07	3,07	2,87	3,00	3,13	3,18	3,20	2,78	2,95
	6-10	Mittelwert	2,89	3,15	3,02	2,85	2,98	3,49	3,39	3,37	2,59	2,65
	11-20	Mittelwert	2,75	2,87	3,04	2,90	2,99	3,52	3,29	3,36	2,58	2,71
	21-30	Mittelwert	2,68	2,75	2,95	2,76	2,93	3,48	3,29	3,25	2,58	2,62
	mehr als 30	Mittelwert	2,72	2,75	3,11	2,87	2,84	3,43	3,20	3,19	2,61	2,65

A-9 T-Test Dimension Wissen & Können

Tabelle 29

Übersicht SPSS Ausgabe T-Tests

Statistik bei gepaarten Stichproben

		Mittelwert	N	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Paaren 1	G1_AB_U3_Wissen	2,9001	741	,63571	,02335
	G1_AB_U3_Koennen	2,9690	741	,58773	,02159
Paaren 2	G2_AB_Sprache_Wissen	3,0484	764	,57436	,02078
	G2_AB_Sprache_Koennen	2,8599	764	,58076	,02101
Paaren 3	G3_AB_Eltern_Wissen	2,9769	779	,60481	,02167
	G3_AB_Eltern_Koennen	3,2807	779	,52848	,01893
Paaren 4	G4_AB_Beob_Doku_Wissen	3,2332	774	,52017	,01870
	G4_AB_Beob_Doku_Koennen	3,2419	774	,51232	,01841
Paaren 5	G5_AB_Diversity_Wissen	2,7084	739	,65788	,02420
	G5_AB_Diversity_Koennen	2,8232	739	,59508	,02189

Korrelationen bei gepaarten Stichproben

		N	Korrelation	Signifikanz
Paaren 1	G1_AB_U3_Wissen & G1_AB_U3_Koennen	741	,638	,000
Paaren 2	G2_AB_Sprache_Wissen & G2_AB_Sprache_Koennen	764	,649	,000
Paaren 3	G3_AB_Eltern_Wissen & G3_AB_Eltern_Koennen	779	,435	,000
Paaren 4	G4_AB_Beob_Doku_Wissen & G4_AB_Beob_Doku_Koennen	774	,687	,000
Paaren 5	G5_AB_Diversity_Wissen & G5_AB_Diversity_Koennen	739	,673	,000

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen				T	df	Sig. (2-seitig)	
		Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere				Obere
Paaren 1	G1_AB_U3_Wissen - G1_AB_U3_Koennen	-,06883	,52238	,01919	-,10650	-,03115	-3,587	740	,000

Paaren 2	G2_AB_Sprache_Wissen - G2_AB_Sprache_Koennen	,18848	,48394	,01751	,15411	,22285	10,765	763	,000
Paaren 3	G3_AB_Eltern_Wissen - G3_AB_Eltern_Koennen	-,30381	,60571	,02170	-,34641	-,26121	-13,999	778	,000
Paaren 4	G4_AB_Beob_Doku_Wissen - G4_AB_Beob_Doku_Koennen	-,00872	,40872	,01469	-,03756	,02012	-,594	773	,553
Paaren 5	G5_AB_Diversity_Wissen - G5_AB_Diversity_Koennen	-,11479	,50956	,01874	-,15159	-,07800	-6,124	738	,000

T- Test

Statistik bei gepaarten Stichproben

		Mittelwert	N	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Paaren 1	G1_AB_U3_Wissen	2,8932	765	,63247	,02287
	G2_AB_Sprache_Wissen	3,0497	765	,57559	,02081
Paaren 2	G1_AB_U3_Wissen	2,8915	762	,63403	,02297
	G3_AB_Eltern_Wissen	2,9764	762	,59903	,02170
Paaren 3	G1_AB_U3_Wissen	2,8887	758	,63400	,02303
	G4_AB_Beob_Doku_Wissen	3,2157	758	,51910	,01885
Paaren 4	G1_AB_U3_Wissen	2,8892	746	,63405	,02321
	G5_AB_Diversity_Wissen	2,7031	746	,66452	,02433
Paaren 5	G2_AB_Sprache_Wissen	3,0470	798	,57334	,02030
	G3_AB_Eltern_Wissen	2,9756	798	,60505	,02142
Paaren 6	G2_AB_Sprache_Wissen	3,0487	790	,57336	,02040
	G4_AB_Beob_Doku_Wissen	3,2196	790	,52219	,01858
Paaren 7	G2_AB_Sprache_Wissen	3,0516	775	,57672	,02072
	G5_AB_Diversity_Wissen	2,7000	775	,66424	,02386
Paaren 8	G3_AB_Eltern_Wissen	2,9684	792	,59889	,02128
	G4_AB_Beob_Doku_Wissen	3,2210	792	,52175	,01854
Paaren 9	G3_AB_Eltern_Wissen	2,9704	777	,60156	,02158
	G5_AB_Diversity_Wissen	2,6982	777	,66385	,02382
Paaren 10	G4_AB_Beob_Doku_Wissen	3,2224	778	,52300	,01875
	G5_AB_Diversity_Wissen	2,7012	778	,66273	,02376

Korrelationen bei gepaarten Stichproben

		N	Korrelation	Signifikanz
Paaren 1	G1_AB_U3_Wissen & G2_AB_Sprache_Wissen	765	,353	,000
Paaren 2	G1_AB_U3_Wissen & G3_AB_Eltern_Wissen	762	,301	,000
Paaren 3	G1_AB_U3_Wissen & G4_AB_Beob_Doku_Wissen	758	,193	,000
Paaren 4	G1_AB_U3_Wissen & G5_AB_Diversity_Wissen	746	,312	,000
Paaren 5	G2_AB_Sprache_Wissen & G3_AB_Eltern_Wissen	798	,301	,000
Paaren 6	G2_AB_Sprache_Wissen & G4_AB_Beob_Doku_Wissen	790	,297	,000
Paaren 7	G2_AB_Sprache_Wissen & G5_AB_Diversity_Wissen	775	,332	,000
Paaren 8	G3_AB_Eltern_Wissen & G4_AB_Beob_Doku_Wissen	792	,433	,000
Paaren 9	G3_AB_Eltern_Wissen & G5_AB_Diversity_Wissen	777	,393	,000
Paaren 10	G4_AB_Beob_Doku_Wissen & G5_AB_Diversity_Wissen	778	,301	,000

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen				T	df	Sig. (2-seitig)	
		Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere				Obere
Paaren 1	G1_AB_U3_Wissen - G2_AB_Sprache_Wissen	-,15643	,68861	,02490	-,20530	-,10755	-6,283	764	,000
Paaren 2	G1_AB_U3_Wissen - G3_AB_Eltern_Wissen	-,08486	,72943	,02642	-,13674	-,03299	-3,212	761	,001
Paaren 3	G1_AB_U3_Wissen - G4_AB_Beob_Doku_Wissen	-,32696	,73793	,02680	-,37957	-,27434	-12,199	757	,000
Paaren 4	G1_AB_U3_Wissen - G5_AB_Diversity_Wissen	,18610	,76200	,02790	,13133	,24087	6,671	745	,000

Paaren 5	G5_AB_Diversity_Wissen - G2_AB_Sprache_Wissen	,07143	,69721	,02468	,02298	,11988	2,894	797	,004
Paaren 6	G2_AB_Sprache_Wissen - G4_AB_Beob_Doku_Wissen	-,17089	,65105	,02316	-,21636	-,12542	-7,377	789	,000
Paaren 7	G2_AB_Sprache_Wissen - G5_AB_Diversity_Wissen	,35161	,72062	,02589	,30080	,40243	13,583	774	,000
Paaren 8	G3_AB_Eltern_Wissen - G4_AB_Beob_Doku_Wissen	-,25253	,60025	,02133	-,29439	-,21066	-11,840	791	,000
Paaren 9	G3_AB_Eltern_Wissen - G5_AB_Diversity_Wissen	,27220	,69902	,02508	,22297	,32143	10,854	776	,000
Paaren 10	G4_AB_Beob_Doku_Wissen - G5_AB_Diversity_Wissen	,52121	,71019	,02546	,47123	,57119	20,470	777	,000

Statistik bei gepaarten Stichproben

		Mittelwert	N	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Paaren 1	G1_AB_U3_Koennen	2,9595	732	,58118	,02148
	G2_AB_Sprache_Koennen	2,8611	732	,58323	,02156
Paaren 2	G1_AB_U3_Koennen	2,9617	739	,59091	,02174
	G3_AB_Eltern_Koennen	3,2837	739	,52571	,01934
Paaren 3	G1_AB_U3_Koennen	2,9639	738	,59183	,02179
	G4_AB_Beob_Doku_Koennen	3,2358	738	,51286	,01888
Paaren 4	G1_AB_U3_Koennen	2,9726	706	,58173	,02189
	G5_AB_Diversity_Koennen	2,8187	706	,59166	,02227
Paaren 5	G2_AB_Sprache_Koennen	2,8630	747	,58438	,02138
	G3_AB_Eltern_Koennen	3,2793	747	,52739	,01930
Paaren 6	G2_AB_Sprache_Koennen	2,8623	743	,58150	,02133
	G4_AB_Beob_Doku_Koennen	3,2372	743	,51788	,01900
Paaren 7	G2_AB_Sprache_Koennen	2,8658	708	,58186	,02187
	G5_AB_Diversity_Koennen	2,8126	708	,59389	,02232
Paaren 8	G3_AB_Eltern_Koennen	3,2807	753	,52931	,01929
	G4_AB_Beob_Doku_Koennen	3,2397	753	,51391	,01873
Paaren 9	G3_AB_Eltern_Koennen	3,2909	722	,52379	,01949

Paaren 10	G5_AB_Diversity_Koennen	2,8158	722	,59438	,02212
	G4_AB_Beob_Doku_Koennen	3,2379	724	,51677	,01921
	G5_AB_Diversity_Koennen	2,8177	724	,59600	,02215

Korrelationen bei gepaarten Stichproben

		N	Korrelation	Signifikanz
Paaren 1	G1_AB_U3_Koennen & G2_AB_Sprache_Koennen	732	,266	,000
Paaren 2	G1_AB_U3_Koennen & G3_AB_Eltern_Koennen	739	,163	,000
Paaren 3	G1_AB_U3_Koennen & G4_AB_Beob_Doku_Koennen	738	,174	,000
Paaren 4	G1_AB_U3_Koennen & G5_AB_Diversity_Koennen	706	,217	,000
Paaren 5	G2_AB_Sprache_Koennen & G3_AB_Eltern_Koennen	747	,264	,000
Paaren 6	G2_AB_Sprache_Koennen & G4_AB_Beob_Doku_Koennen	743	,335	,000
Paaren 7	G2_AB_Sprache_Koennen & G5_AB_Diversity_Koennen	708	,311	,000
Paaren 8	G3_AB_Eltern_Koennen & G4_AB_Beob_Doku_Koennen	753	,458	,000
Paaren 9	G3_AB_Eltern_Koennen & G5_AB_Diversity_Koennen	722	,238	,000
Paaren 10	G4_AB_Beob_Doku_Koennen & G5_AB_Diversity_Koennen	724	,357	,000

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen				T	df	Sig. (2-seitig)	
		Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere				Obere
Paaren 1	G1_AB_U3_Koennen - G2_AB_Sprache_Koennen	,09836	,70547	,02607	,04717	,14955	3,772	731	,000
Paaren 2	G1_AB_U3_Koennen -	-,32206	,72406	,02663	-,37435	-,26977	-12,091	738	,000

Paaren 3	G3_AB_Eltern_Koennen - G1_AB_U3_Koennen - G4_AB_Beob_Doku_Koennen	-,27191	,71261	,02623	-,32340	-,22041	-10,366	737	,000
Paaren 4	G1_AB_U3_Koennen - G5_AB_Diversity_Koennen	,15392	,73433	,02764	,09966	,20818	5,569	705	,000
Paaren 5	G2_AB_Sprache_Koennen - G3_AB_Eltern_Koennen	-,41633	,67573	,02472	-,46487	-,36780	-16,839	746	,000
Paaren 6	G2_AB_Sprache_Koennen - G4_AB_Beob_Doku_Koennen	-,37494	,63606	,02333	-,42075	-,32913	-16,068	742	,000
Paaren 7	G2_AB_Sprache_Koennen - G5_AB_Diversity_Koennen	,05320	,68995	,02593	,00229	,10411	2,052	707	,041
Paaren 8	G3_AB_Eltern_Koennen - G4_AB_Beob_Doku_Koennen	,04095	,54347	,01981	,00207	,07983	2,067	752	,039
Paaren 9	G3_AB_Eltern_Koennen - G5_AB_Diversity_Koennen	,47507	,69257	,02577	,42447	,52567	18,432	721	,000
Paaren 10	G4_AB_Beob_Doku_Koennen - G5_AB_Diversity_Koennen	,42023	,63434	,02358	,37395	,46652	17,825	723	,000

A-10 Formvorschlag für die Erhebung mittels der Items des generierten Modelles

Messmodell zur Erhebung beruflicher Kompetenzen in (aktuellen) Anforderungsbereichen

Ich bin _____ Jahre alt.

Mein Ausbildungsabschluss ist Kinderpflegerin/ Sozialassistentin staatl. Anerkannte Erzieherin
 Kindheitspädagoge (B.A.) anderes

Ich arbeite zurzeit Teilzeit Vollzeit.

Ich habe einen unbefristeten befristeten Arbeitsvertrag.

Ich habe insgesamt (nach Ausbildungsabschluss) _____ Jahre praktische Erfahrung in einer Kita/ Krippe/ Kindergarten/ Hort.

Derzeitig arbeite ich als Drittkraft/ Springerin Erzieherin Erzieherin mit Gruppenleitung
 Leitung

[Die Bewertung wird individuell von den Befragten vorgenommen. Die Skala geht von 0 (trifft überhaupt gar nicht zu) bis 10 (trifft voll und ganz zu)]

Kultur, Religion & Migration

Kulturen	Skala 0 - 10
1.1 Ich habe Wissen über verschiedene Kulturen die von den Familien in unserer Kita gelebt werden.	<input type="text"/>
1.2 Die aktuellen Erkenntnisse zum Thema verschiedene Religionen und die Arbeit mit diesem Thema in Kitas sind mir vertraut.	<input type="text"/>
1.3 Ich bin im Stande die Kultur/ Religion der Kinder, mit denen ich arbeite, zu verstehen und sie im Alltag zu beachten und zu integrieren.	<input type="text"/>
1.4 Ich fühle mich sicher bei der Begegnung mit anderen Kulturen/ Religionen.	<input type="text"/>
1.5 Die Arbeit mit Kindern anderer Kulturen/ Religionen ist Teil meiner regelmäßigen Arbeit.	<input type="text"/>
1.6 Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	<input type="text"/>

Migration	Skala 0 - 10
2.1 Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen zur Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund.	<input type="text"/>
2.2 Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	<input type="text"/>
2.3 Ich bin im Stande mit Kinder mit Migrationshintergrund (und ihren individuelle Problemlagen) zu arbeiten.	<input type="text"/>
2.4 Ich fühle mich sicher bei der Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund.	<input type="text"/>
2.5 Die Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund ist Teil meiner regelmäßigen Arbeit.	<input type="text"/>
2.6 Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	<input type="text"/>

Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft

Kulturen	Skala 0 - 10
3.1 Ich habe Wissen über Theorien/ Modelle der Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaften.	<input type="checkbox"/>
3.2 Die aktuellen Erkenntnisse zu diesem Thema sind mir vertraut.	<input type="checkbox"/>
3.3 Ich bin im Stande Elternarbeit umzusetzen (Durchführung von Elternabenden, Entwicklungs- sowie Tür- und Angelgespräche).	<input type="checkbox"/>
3.4 Ich fühle mich sicher bei in der regelmäßigen Elternarbeit	<input type="checkbox"/>
3.5 Elternarbeit/ Erziehungspartnerschaft ist ein Teil meiner Arbeit.	<input type="checkbox"/>
3.6 Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	<input type="checkbox"/>

Dokumentation, Beobachtung, Fallverstehen

Dokumentation	Skala 0 - 10
4.1 Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen zur Dokumentation.	<input type="checkbox"/>
4.2 Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	<input type="checkbox"/>
4.3 Ich bin im Stande Dokumentationen durchzuführen.	<input type="checkbox"/>
4.4 Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung des Dokumentierens.	<input type="checkbox"/>
4.5 Dokumentation ist Teil meiner regelmäßigen Arbeit.	<input type="checkbox"/>
4.6 Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	<input type="checkbox"/>
Beobachtung	Skala 0 - 10
5.1 Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen zur Beobachtung.	<input type="checkbox"/>
5.2 Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	<input type="checkbox"/>
5.3 Ich bin im Stande Beobachtungen Kind gerichtet durchzuführen.	<input type="checkbox"/>
5.4 Ich fühle mich sicher bei der praktischen Umsetzung des Beobachtens.	<input type="checkbox"/>
5.5 Beobachtung ist Teil meiner regelmäßigen Arbeit.	<input type="checkbox"/>
5.6 Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	<input type="checkbox"/>
Fallverstehen	Skala 0 - 10
6.1 Ich habe Wissen über theoretische Grundlagen zum Fallverstehen.	<input type="checkbox"/>
6.2 Die aktuellen Erkenntnisse (Theorien/ Modelle etc.) zu diesem Thema sind mir vertraut.	<input type="checkbox"/>
6.3 Ich bin im Stande Kinder in ihrem Tun zu analysieren.	<input type="checkbox"/>
6.4 Ich fühle mich sicher bei der Einschätzung kindlichen Verhaltens.	<input type="checkbox"/>
6.5 Fallverstehen und die Ausrichtung der Arbeit (pädagogische Konsequenzen, Angebotsschaffung) ist Teil meiner regelmäßigen Arbeit.	<input type="checkbox"/>
6.6 Ich würde gern eine Weiterbildung zu diesem Thema belegen.	<input type="checkbox"/>

A-11 Daten CD

Bei liegende CD enthält sowohl die Transkripte und MAXQDA-Ausgaben der Studie 1, als auch die SPSS Matrix des Datensatzes und die Ausgaben (Gütemaße und Faktorladungen der CFA) und Ergebnisse der Strukturgleichungsmodellprüfung der Konsole von R-Studio.

A-12 Tabellenverzeichnis Anhang

Tabelle 1 Fragebogenlayout Selbstwirksamkeitserwartung	19
Tabelle 2 Fragebogenlayout „Berufliche Rolle“	19
Tabelle 3 Fragebogenlayout Einzelitems	19
Tabelle 4 Fragebogenlayout „Berufliche Erwartungen“	20
Tabelle 5 Fragebogenlayout „Meinungsbild Akademisierung“	20
Tabelle 6 Fragebogenlayout „Anforderungsbereich Arbeit mit Kindern unter 3 Jahren“	21
Tabelle 7 Fragebogenlayout „Anforderungsbereich Sprachentwicklung und -förderung“	21
Tabelle 8 Fragebogenlayout „Anforderungsbereich Elternarbeit/Erziehungspartnerschaft“	22
Tabelle 9 Fragebogenlayout „Anforderungsbereich Beobachtung, Dokumentation & Fallverstehen“	22
Tabelle 10 Fragebogenlayout „Anforderungsbereich Diversität/ Vielfalt“	23
Tabelle 11 Fragebogenlayout „Kommunikation und Reflexion“	23
Tabelle 12 Itemübersicht Originalbefragung	29
Tabelle 13 Itemübersicht nach Itemanalyse und EFA	33
Tabelle 14 Itemübersicht nach der CFA	36
Tabelle 15 Übersicht SPSS Ausgabe Normalverteilung (KS Test)	38
Tabelle 16 Übersicht SPSS Ausgabe Rohwerte.....	48
Tabelle 17 Übersicht SPSS Ausgabe Stichprobenbeschreibung Häufigkeiten	61
Tabelle 18 Übersicht SPSS Ausgabe Häufigkeiten Einzelitems und Skalen	62
Tabelle 19 Skala E1: KMO- und Bartlett-Test	124
Tabelle 20 Skala E2: KMO- und Bartlett-Test	124
Tabelle 21 KMO- und Bartlett-Test Gesamtskala berufliche Kompetenz	125
Tabelle 22 KMO- und Bartlett-Test G1	126
Tabelle 23 KMO- und Bartlett-Test G2	127
Tabelle 24 KMO- und Bartlett-Test G3	127
Tabelle 25 KMO- und Bartlett-Test G4	128
Tabelle 26 KMO- und Bartlett-Test G5	128
Tabelle 27 Übersicht Ausgabe SPSS Kreuztabellen Alter, Berufliche Position, Erfahrung, Abschluss, Träger, Größe, Arbeitszeit, Arbeitsvertrag	129
Tabelle 28 Übersicht SPSS Ausgabe Kreuztabelle Dimension Wissen und Können nach demografischen Daten	135
Tabelle 29 Übersicht SPSS Ausgabe T-Tests	137

A-13 Abbildungsverzeichnis Anhang

<i>Abbildung 1.</i> Screeplot zur EFA von Subskala E1 „Berufliche Erwartungen“	124
<i>Abbildung 2.</i> Screeplot zur EFA von Subskala E2.....	124
<i>Abbildung 3.</i> Screeplot zur EFA von Gesamtkompetenzskala.	125
<i>Abbildung 4.</i> Screeplot zur EFA von G1.....	126
<i>Abbildung 5.</i> Screeplot zur EFA von G2.....	127
<i>Abbildung 6.</i> Screeplot zur EFA von G3.....	127
<i>Abbildung 7.</i> Screeplot zur EFA von G4.....	128
<i>Abbildung 8.</i> Screeplot zur EFA von G5.....	128