

# ST U D I E

## **Assistenzkräfte in Kindergärten – eine bedeutende, aber kaum beachtete Berufsgruppe**

Eine empirische Studie im Auftrag der  
Kammer für Arbeiter und Angestellte für Tirol



*Bildung ist ein zentrales Thema für die AK Tirol, bei dem wir uns aktiv einbringen und Verbesserungen im Bildungssystem erreichen.*

*Neben der ganzjährigen Lernbegleitung, dem umfassenden Vortragsangebot für die Tiroler Schulen und den flächendeckend verwendeten Berufsorientierungsmappen gehen wir mit dieser Studie nun gezielt auf die ersten Bildungseinrichtungen für unsere Kinder ein.*

*Fast die Hälfte des Personals in den Tiroler Kindergärten sind Assistenzkräfte. Und dieser wichtigen Gruppe haben wir gemeinsam mit der Universität Innsbruck und der Pädagogischen Hochschule Tirol unsere Aufmerksamkeit gewidmet und sind in dieser Erhebung den Fragen nachgegangen, wie die konkreten Aufgaben der Assistenzkräfte in der täglichen Arbeit in den Kinderbildungseinrichtungen aussehen und über welche Kompetenzen sie dafür verfügen sollten.*

*Unseren Dank möchten wir allen Beteiligten dieser Studie und ganz besonders den teilnehmenden Assistenzkräften aussprechen. Mit den Ergebnissen können wir gemeinsam dazu beitragen, die Qualität der Kinderbildung in Tirol und ganz Österreich weiterzuentwickeln und zu verbessern.*

*AK Präsident Erwin Zangerl*



**Impressum**

Medieninhaber und Verleger:  
Kammer für Arbeiter und Angestellte für Tirol  
Maximilianstraße 7, 6020 Innsbruck

# **Assistenzkräfte in Kindergärten – eine bedeutende, aber kaum beachtete Berufsgruppe**

## **Eine empirische Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Tirol**

### **Projektbericht**

erstellt von

Bernhard Koch, Wilfried Smidt, Michaela Groder, Hanna Lorenzin,  
Marlene Pranger und Jana Raich

#### **Projektleitung:**

HS-Prof. Dr. Bernhard Koch, Pädagogische Hochschule Tirol  
Univ.-Prof. Dr. Wilfried Smidt, Universität Innsbruck

#### **Projektmitarbeiterinnen:**

Michaela Groder, BA  
Vanessa Höck  
Hanna Lorenzin, BA  
Marlene Pranger  
Jana Raich

#### **Projektlaufzeit:**

01.09.2022 – 31.08.2023

**Innsbruck, 31. August 2023**

## Inhalt

|   |    |
|---|----|
| <b>1. Internationale Forschungsbefunde und Ausgangslage in Österreich und Tirol</b> ..... | 3  |
| 1.1 Stand der Forschung international .....   | 3  |
| 1.2 Ausgangslage in Österreich und Tirol .....  | 4  |
| <b>2. Forschungsdesiderata, Ziele des Projektes und Forschungsfragen</b> .....            | 7  |
| 2.1 Forschungsdesiderata .....  | 7  |
| 2.2 Ziele des Projektes .....   | 7  |
| 2.3 Forschungsfragen .....  | 7  |
| <b>3. Methode</b> .....   | 8  |
| 3.1 Stichprobe.....   | 8  |
| 3.2 Erhebungsprocedere .....  | 8  |
| 3.3 Variablen.....  | 8  |
| 3.4 Statistische Analyse.....   | 11 |
| <b>4. Ergebnisse und Diskussion</b> .....   | 11 |
| 4.1 Soziodemographische und arbeitsplatzbezogene Merkmale.....                            | 11 |
| 4.2 Bildungsbiografische Hintergründe, Motivationen für den Beruf, Ausbildung .....       | 15 |
| 4.3 Berufseinstieg, beruflicher Aufstieg und Berufsziele .....                            | 19 |
| 4.4 Aufgaben und Tätigkeitsbereiche .....   | 24 |
| 4.5 Fachwissen, Einstellungen, motivationale und selbstregulatorische Merkmale.....       | 27 |
| 4.6 Unterstützungsstrukturen, Fortbildungen, Wünsche etc. ....                            | 37 |
| <b>5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen</b> .....                                    | 43 |
| <b>6. Empfehlungen</b> .....  | 46 |
| <b>Literatur</b> .....  | 50 |

# 1. Internationale Forschungsbefunde und Ausgangslage in Österreich und Tirol

## 1.1 Stand der Forschung international

Für elementare Bildungseinrichtungen (Krippe, Kindergarten) wird gut ausgebildetes Personal mit einer besseren Unterstützung kindlicher Entwicklungsprozesse in Verbindung gebracht (Burchinal et al., 2002; Sylva et al., 2004). So wird das Qualifikationsniveau des pädagogischen Personals als wichtige Voraussetzung für qualitativ hochwertige pädagogische Angebote in elementaren Bildungseinrichtungen gesehen (Blossfeld & Rossbach, 2012). Allerdings deuten auch einige Studien darauf hin, dass die Beziehung zwischen dem formalen Qualifikationsniveau des pädagogischen Personals und der Entwicklung kindlicher Kompetenzen womöglich überschätzt wird und die tatsächlichen Kompetenzen des pädagogischen Personals (z.B. theoretisches und praktisches Wissen, pädagogische Einstellungen, Selbstregulation) stärker in den Blick genommen werden sollten (Early et al., 2007). Die vorgenannten Diskussionen beziehen sich häufig auf studiertes Fachpersonal oder solches mit einer Fachausbildung: In den meisten internationalen Berichten über das Personal in Kindergärten bleibt das Assistenzpersonal hingegen weitgehend unsichtbar (Van Laere et al., 2012); selten wird es direkt erforscht (z.B. bei Sosinsky & Gilliam, 2011).

Der Anteil des Assistenzpersonals in Kindergärten variiert von einem sehr geringen Prozentsatz in einigen europäischen Ländern bis zur Hälfte des gesamten Personals in vielen anderen Ländern (Peeters et al., 2016). In Deutschland beispielsweise machen Assistenzkräfte (ausgebildete Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger oder Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuer) etwa 13 % der Beschäftigten aus (Oberhuemer, 2015), in den USA sind laut des Office of Planning, Research & Evaluation (OPRE, 2013) 22 % des Personals Assistentinnen und Assistenten.

Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass Assistenzkräfte eine wichtige Gruppe im Hinblick auf die mit den Kindern verbrachte Zeit zu sein scheinen: Steinnes und Haug (2013) berichten in ihrer norwegischen Studie, dass Assistentinnen und Assistenten deutlich mehr Zeit mit Kindern verbringen als ausgebildete pädagogische Fachkräfte. Während sich die Tätigkeitsprofile für höher qualifiziertes Personal häufig auf „Bildung“ konzentrieren, liegt der Schwerpunkt bei den Profilen für Assistentinnen und Assistenten in der Regel auf „Betreuung“. Die „Studie über Kompetanzanforderungen in der frühkindlichen Bildung und Betreuung“ (CoRe) bietet einige Informationen über Assistentinnen und Assistenten auf europäischer Ebene (Urban et al., 2011): In den meisten Ländern gibt es keine formalen Anforderungen für die berufliche Vorbereitung von Assistentinnen und Assistenten: Assistenzkräfte haben nur begrenzten Zugang zu Weiterbildungsprogrammen und sie haben auch weniger Möglichkeiten an Teambesprechungen oder gemeinsamer Planung und pädagogischer Dokumentation teilzunehmen als pädagogische Fachkräfte. Assistentinnen und Assistenten sind häufig für Aufgaben zuständig, die eher als praktische Betreuungsaufgaben und weniger als „bildungsbezogene“ pädagogische Aufgaben angesehen werden. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass es für viele Länder eine Herausforderung ist, die Rolle der Assistenzkräfte aufzuwerten, ohne den beruflichen Status und die Bedeutung der Qualifikationen abzuwerten. Die „Ausbildung im Haus“ wird als ebenso wichtig angesehen wie die berufliche Erstausbildung (Vandenbroeck et al., 2016).

Die Mindestanforderungen an Assistenzkräfte sind – international gesehen – in der Regel niedrig und umfassen häufig lediglich das erforderliche Alter, den Abschluss der Pflichtschule und die Kenntnis der offiziellen Landessprache (European Commission, 2014). Es gibt jedoch einige Ausnahmen: In Schweden beispielsweise verfügen die Assistenzkräfte über ähnliche Qualifikationen wie die pädagogischen Fachkräfte, die in Kinderbetreuungseinrichtungen in Österreich arbeiten (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2006).

Untersuchungen zu den Rollen von Fachkräften und Assistentinnen und Assistenten haben ergeben, dass die Unterschiede geringer sind als erwartet, und zwar sowohl hinsichtlich der Art der Aufgaben als auch hinsichtlich der Art und Weise, wie sie sich selbst als für ihre Arbeit qualifiziert sehen (Steinnes, 2014). Curby et al. (2012) stellten bei einem Vergleich von Fachkräften und Assistenzkräften fest, dass Assistenzkräfte ein vergleichbares Maß an emotionaler Unterstützung und Organisation des

Gruppenraumes boten, aber nicht das gleiche Maß an pädagogischer Unterstützung. Wichtig für die Teamarbeit von Fachkräften und Assistentinnen und Assistenten sei, dass ein Klima des Vertrauens, des Respekts, der offenen Kommunikation und der klaren Organisation vorherrscht (Fitzgerald & Theilheimer, 2013; Sosinsky & Gilliam, 2011).

## 1.2 Ausgangslage in Österreich und Tirol

In der österreichischen elementarpädagogischen Forschung wird im Bereich der Professionalisierung des Personals fast ausschließlich auf das pädagogische Fachpersonal Bezug genommen. Assistenzkräfte kommen kaum vor, obwohl sie einen beträchtlichen Teil des Personals in Kindergärten stellen. Abgesehen von subjektiven Erfahrungsberichten ist nichts darüber bekannt, über welche fachlichen Kompetenzen Assistenzkräfte verfügen und wie ihre konkreten Aufgaben in der täglichen pädagogischen Arbeit in Kindergärten aussehen (Smidt et al., 2017). Hinsichtlich der Möglichkeiten einer Professionalisierung des pädagogischen Personals in elementaren Bildungseinrichtungen werden in Österreich insbesondere Forderungen nach einer Akademisierung diskutiert (z.B. Hartel et al., 2019). Dabei wird jedoch übersehen, dass den Assistenzkräften in elementaren Bildungseinrichtungen schon anhand der Zahl der Beschäftigten eine ähnlich große Bedeutung für Professionalisierungsbestrebungen zukommt. Aus den Ausbildungswegen für Assistenzkräfte kann auf eine ausgeprägte Heterogenität hinsichtlich der beruflichen Vorerfahrungen geschlossen werden. Während es in Deutschland vereinzelte Erhebungen gibt (z.B. Pflug & Treptow, 2015), wissen wir in Österreich sehr wenig über die Assistenzkräfte (Koch, 2013; Smidt et al., 2017).

### **Begriffsbestimmung: Was ist eine Assistenzkraft?**

In der englischsprachigen Fachliteratur wird im Bereich ECEC (Early Childhood Education and Care) zwischen „core practitioner“ und „assistant“ unterschieden, also zwischen Kern-Fachkräften und Assistenzkräften (Peeters et al., 2016). Im Wesentlichen werden in Österreich Assistenzkräfte als jene Betreuungspersonen im Kindergarten verstanden, die NICHT über eine Ausbildung an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP) verfügen. Österreichweit gibt es verschiedene Bezeichnungen für das Personal ohne BAfEP-Qualifikation wie etwa „KindergartenassistentIn“, „KinderbetreuerIn“ oder „KindergartenhelferIn“. Unterschiedlich ist auch die Dauer der Ausbildung: Der unveröffentlichte Qualitätskompass Elementarpädagogik (Baierl et al., 2015) zeigt die unterschiedliche Ausbildungsdauer für die Qualifikation der Hilfskräfte und Assistenzkräfte in Österreichs Bundesländern: Burgenland: 200 Stunden, Kärnten: 430 Unterrichtseinheiten, Niederösterreich: 116 Stunden, Oberösterreich: 60 Stunden, Steiermark: 475 Stunden, Salzburg, Tirol, Vorarlberg und Wien: keine besonderen Qualifikationen. Auch wenn es inzwischen Veränderungen gegeben hat, ist die Heterogenität nach wie vor vorhanden (siehe dazu auch Hartel et al., 2019).

Nach dem Tiroler Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsgesetz 2023, §2 Abs. 18, umfasst die Gruppe der Betreuungspersonen „pädagogische Fachkräfte, Assistenzkräfte und Stützkräfte“. Assistenzkräfte sind nach § 3 „Personen, die pädagogische Fachkräfte bei ihren pädagogischen und betreuenden Aufgaben unterstützen und die Anstellungserfordernisse nach den § 31 und 32 nicht erfüllen müssen“. Auch Stützkräfte zählen zu den Assistenzkräften: „Stützkräfte sind Assistenzkräfte, die zusätzlich zu den Aufgaben nach Abs. 20 auch zur Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte bei der Förderung und Betreuung von Kindern in Kinderbetreuungsgruppen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf (§ 18) eingesetzt werden“.

### **Anzahl**

43% des Personals in Österreichs Kindergärten arbeitet mit einer Verwendung als Assistenzkraft oder Helferin bzw. Helfer, das sind rund 15.900 Personen bei einer Gesamtzahl von rund 37.400 Betreuungspersonen (Fachkräfte und Assistenzkräfte) (Statistik Austria, 2022a). Dies ist eine beachtliche Anzahl, die in den letzten fünf Jahrzehnten deutlich zugenommen hat: Auch wenn die Zeitreihen der Statistik Austria die Zahl der Assistenzkräfte nicht gesondert ausweisen: Der Gesamtpersonalstand in Österreichs Kindergärten stieg von rund 8.600 im Jahr 1972/73 über rund 24.700 im Jahr 2000/2001

bis zu 37.400 im Jahr 2021/22 (Statistik Austria, 2022a). In Tirol stieg die Anzahl des gesamten Kindergartenpersonals (Fachkräfte, Assistenzkräfte, Hilfspersonal) von rund 620 im Jahr 1972/73 über 1.890 im Jahr 2000/2001 auf 3.480 im Jahr 2021/22 (Statistik Austria, 2022a). In Tirol sind im Jahr 2020/21 (Amt der Tiroler Landesregierung & Abteilung Raumordnung und Statistik, 2021) in den 479 Kindergärten insgesamt 3.335 Personen beschäftigt. Diese umfassen 1.653 Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen (einschließlich 119 Personen mit einer anderen pädagogischen Ausbildung) und 1.563 Assistenzkräfte (1.067 mit einschlägiger Ausbildung, 496 ohne einschlägige Ausbildung). 47% des Personals sind somit Assistenzkräfte. 32% der Assistenzkräfte in Tiroler Kindergärten verfügen laut Statistik über keine einschlägige Ausbildung.

### **Rolle der Assistenzkraft in der Kindergartengruppe**

Nach dem AMS Berufswörterbuch (o.J.) unterstützen Assistenzkräfte das pädagogische Personal in Kindergärten. „Sie sind auch für hauswirtschaftliche Tätigkeiten, wie etwa Mittagessen herrichten, zuständig. Sie betreuen die Kinder in ihren Gruppen, greifen jedoch nicht in die pädagogischen Maßnahmen der KindergartenpädagogInnen ein. Sie spielen mit den Kindern beispielsweise Brettspiele, unterstützen Kleingruppen beim Malen und Basteln oder beaufsichtigen die Kinder beim Spielen im Garten.“ Im Tiroler Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsgesetz (2023) wird der Assistenzkraft eine hohe Bedeutung zugemessen: Bei einer Gruppengröße von 20 Kindern ist jeweils eine Fachkraft und eine Assistenzkraft vorgesehen. Der Mindestpersonaleinsatz in Kindergartengruppen (§ 29, Abs. 4) wird folgendermaßen definiert: „Für jede Kindergartengruppe ist zumindest eine pädagogische Fachkraft nach § 31 Abs. 1 lit. b und eine Assistenzkraft heranzuziehen“. Es gibt aber auch Ausnahmen: „In den Randzeiten (§ 11, Abs. 3) darf vom Mindestpersonaleinsatz nach den Abs. 3 bis 6 insofern abgewichen werden, als in diesen Zeiten zumindest eine Betreuungsperson anwesend sein muss. Bei Integrationsgruppen ist hierbei das Einvernehmen mit der Landesregierung herzustellen.“ Das Gesetz sieht auch vor, dass bei begründeter Abwesenheit der Fachkraft, die Assistenzkraft bis zu 5 Tage die Gruppe alleine führen darf. Auch längere Vertretungen der Fachkraft sind möglich, dies muss jedoch der Landesregierung zur Kenntnis gebracht werden: „Abwesenheiten im Sinn der Abs. 9 und 10, die länger als 20 aufeinander folgende Öffnungstage dauern, sind der Landesregierung zur Kenntnis zu bringen. Der Erhalter hat bei Abwesenheit einer pädagogischen Fachkraft rechtzeitig für eine Vertretung zu sorgen. Steht eine pädagogische Fachkraft mit den jeweils notwendigen fachlichen Anstellungserfordernissen nicht zur Verfügung, so kann auch eine pädagogische Fachkraft mit Anstellungserfordernissen für eine andere Organisationsform oder eine Assistenzkraft als Vertretung herangezogen werden.“ Darüber hinaus regelt § 32 des Tiroler Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsgesetzes (zeitlich befristete Verwendung, Verwendung in bestimmten Zeiten), folgende Einsatzmöglichkeiten von Personen bzw. Assistenzkräften, wenn eine Fachkraft für eine Anstellung im Kindergarten nicht zur Verfügung steht: Stehen entsprechend qualifizierte Bewerber (2023, § 31, Abs. 1) nachweislich nicht zur Verfügung, so dürfen als pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen- und Kindergartengruppen auch Personen verwendet werden, „die über eine mindestens einjährige Erfahrung in der Erziehung und Betreuung einer Gruppe von Kleinkindern verfügen.“

### **Ausbildungen in Tirol**

Während die Zuständigkeit für die Ausbildung von Fachkräften (Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen) beim Bund liegt, sind bei den Assistenzkräften die Länder zuständig (siehe auch Löffler et al., 2022).

§ 32a des Tiroler Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsgesetzes (2023) regelt den „Qualifizierungslehrgang für Assistenzkräfte“. Demnach haben Betreuungspersonen in Kinderbetreuungseinrichtungen, die die Anstellungserfordernisse für die Organisationsform, in der sie eingesetzt werden sollen, nach § 31 Abs. 1 nicht erfüllen, *innerhalb von drei Jahren* nach der Aufnahme ihrer Tätigkeit einen Qualifizierungslehrgang zu absolvieren und einen Ausbildungsnachweis darüber vorzulegen. Die Ausbildung hat mindestens 300 Unterrichtsstunden zu umfassen. Kann die im Abs. 1 genannte Frist nicht eingehalten werden, „so hat der Erhalter dies der Landesregierung vor dem Ablauf der Frist schriftlich

anzuzeigen. In der Anzeige sind die Gründe für das Überschreiten der Frist darzulegen. Die Landesregierung kann die Frist verlängern, wenn im Einzelfall besonders berücksichtigungswürdige Gründe vorliegen.“ Derzeit wird der Qualifizierungslehrgang für Assistenzkräfte laut Webseite des Landes Tirol (Land Tirol, Aus- und Weiterbildung, o.J.) von folgenden Bildungsanbietern angeboten: WIFI Tirol, BFI Tirol Bildungs GmbH, Bildungsforum Innsbruck, BÖE-Verein "Dachverband Selbstorganisierte Kinderbetreuung Tirol". Nach der Verordnung der Landesregierung vom 28.12.2017 (Verordnung über den Qualifizierungslehrgang für Assistenzkräfte in Kinderbetreuungseinrichtungen sowie über die Ausstellung des Ausbildungsnachweises, 2017) umfasst die Präsenzzeit des theoretischen Teils des Qualifizierungslehrganges zumindest 235 Unterrichtseinheiten, „wobei 90 % Anwesenheit für den erfolgreichen Abschluss erforderlich ist. Das Selbststudium bzw. Fernstudium hat zumindest 30 Unterrichtseinheiten bei Abschluss der Ausbildung zu umfassen.“ Die berufliche Praxis hat zumindest 200 Stunden berufspraktische Erfahrung bis zum Abschluss des Lehrganges und eine lehrgangsbegleitende Praxisreflexion im Ausmaß von zumindest 16 Unterrichtseinheiten zu umfassen, wobei 90 % Anwesenheit erforderlich ist.

3-jährige Fachschule für pädagogische Assistenzberufe: An der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik Zams findet seit einigen Jahren eine dreijährige Ausbildung zum/r Pädagogischen Assistenten/Assistentin (Dorostkar & Hackl, 2021) statt. Das pädagogische Aufgabenprofil wird folgendermaßen beschrieben (Fachschule für Elementarpädagogik Zams, 2023): „Unterstützt die gruppenführende Pädagogin/ den gruppenführenden Pädagogen“, „Wirkt bei Lern- und Bildungsprozessen mit“, „Beobachtet Kinder in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen“, „Sorgt für Ordnung in den Gruppenräumen“, „Achtet auf Einhaltung der Hygienevorschriften“, „Haushaltsökonomische Tätigkeiten“.

### **Fortbildungen**

Assistenzkräfte sind ebenso wie Fachkräfte verpflichtet, an Fortbildungen teilzunehmen (Tiroler Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsgesetz, 2023, §29a) und zwar sollen sie mindestens alle vier Jahre an einem Kurs in Erster Hilfe teilnehmen und „regelmäßig, zumindest jedoch im Ausmaß von 15 Stunden pro Jahr, berufsspezifische Fortbildungsveranstaltungen“ besuchen. Der Erhalter der Kinderbetreuungseinrichtung ist verpflichtet, Assistenzkräften die Teilnahme an den Kursen und Fortbildungsveranstaltungen zu ermöglichen. In Tirol werden Fortbildungen für Assistenzkräfte (und Fachkräfte) insbesondere von der Pädagogischen Hochschule Tirol (im Auftrag des Landes Tirol), aber auch vom BFI Tirol, WIFI Tirol und weiteren Organisationen angeboten.

### **Gehalt, Einstiegsgehälter**

Über 80% des Personals in Kindergärten arbeiten bei einem öffentlichen Träger und unterliegen fast ausnahmslos dem Tiroler Gemeinde-Vertragsbedienstetengesetz (2012). Bei den Gehältern für Assistenzkräfte wird nach § 110 zwischen Assistenzkräften ohne Ferien und Assistenzkräften mit Ferien unterschieden. Um eine Vergleichbarkeit mit anderen Berufsgruppen zu ermöglichen wird auf die Regelung „ohne Ferien“ Bezug genommen (Entlohnungsschema I nach § 40): In der Entlohnungsstufe 1 wird laut Informationsblatt der Gewerkschaft ein Gehalt von Euro 1.975,30 angegeben, für Entlohnungsstufe 20 ein Gehalt von Euro 2.708,50 (Younion, 2023). Stellenausschreibungen für Assistenzkräfte im Kindergarten auf der Webseite des Landes Tirol (Fachpersonal gesucht – Assistenzkraftstellen, Stützkraftstellen) vom Sommer 2023 zeigen Einstiegsgehälter bei Gemeinden von monatlich mindestens € 2.450,50 Brutto bei einer 100%igen Beschäftigung (40 Wochenstunden). Bei einem privaten Träger wird das Bruttogehalt mit „mindestens € 1.975,30 bei Vollzeitbeschäftigung“ angegeben.



## 2. Forschungsdesiderata, Ziele des Projektes und Forschungsfragen

### 2.1 Forschungsdesiderata

Peeters et al. (2016) untersuchten die Profile von Assistenzkräften in 15 europäischen Ländern und ihre Professionalisierungsmöglichkeiten. Es wurden allerdings keine Daten über den sozioökonomischen oder kulturellen Hintergrund der Assistenzkräfte erhoben. Assistenzkräfte verfügen möglicherweise über viele Fähigkeiten, die bei der Messung ihres Bildungsniveaus nicht erfasst werden, die aber dennoch für ihre Interaktionen mit den Kindern und den anderen Fachkräften wichtig sind (Sosinsky & Gilliam, 2011; siehe allgemein dazu auch Early et al., 2007). Über die tatsächlichen Kompetenzen, den biografischen Hintergrund, die Berufswahl, die Erstausbildung und den Berufseinstieg von Assistentinnen und Assistenten in der Kinderbetreuung in Österreich ist jedoch so gut wie nichts bekannt (siehe auch Smidt et al., 2017). Vor diesem Hintergrund – insbesondere unter Bezugnahme auf bisherige internationale Forschungen und der geschilderten Ausgangslage in Österreich und Tirol – werden spezifische Projektziele und daran gekoppelte Forschungsfragen formuliert.

### 2.2 Ziele des Projektes

Mit dem Forschungsprojekt sind folgende Ziele verbunden:

- Ermittlung aussagekräftiger Ergebnisse für das Bundesland Tirol, die zugleich Ausgangspunkt für österreichweite Weiterentwicklungen und Verbesserungen sein können
- Sichtbarmachung einer bedeutenden, aber bislang kaum beachteten Berufsgruppe
- Ergänzung zum dominierenden Diskurs über Akademisierung des elementarpädagogischen Personals, Weiterentwicklung von Professionalisierungsbestrebungen für Assistenzpersonal
- Untersuchung von Kompetenzprofilen (insbesondere pädagogisches Fachwissen, Einstellungen, motivationale und selbstregulatorische Merkmale)
- Untersuchung von biographischen Merkmalen (insbesondere bisheriger Bildungsweg, praktische Vorerfahrungen, Berufswahl und Berufseinstieg)
- Durchführung von Tätigkeitsanalysen (insbesondere pädagogische Tätigkeiten und nicht-pädagogische Tätigkeiten)

### 2.3 Forschungsfragen

Zentrale Fragen:

- Welche sozio-ökonomische Hintergrundmerkmale und welche beruflichen (Vor-)Erfahrungen weisen Assistenzkräfte auf? Welche Aufgaben nehmen Assistenzkräfte im Kindergartenalltag wahr?
- Über welche fachlichen Kompetenzen verfügen Assistenzkräfte?

Unterfragen<sup>1</sup>:

- Was sind die bildungs- und berufsbiografischen Hintergründe und Motivationen für die Berufswahl?
- Wie verlaufen der Berufseinstieg und der berufliche Aufstieg von Assistenzkräften?
- In welche pädagogischen Aufgaben und Betreuungstätigkeiten sind Assistenzkräfte im Kindergartenalltag eingebunden? Gibt es zwischen Fachkräften und Assistenzkräften eine ausgeprägte Arbeitsteilung?
- Welches pädagogische Fachwissen, welche pädagogischen Einstellungen, welche motivationalen Merkmale und welche selbstregulatorischen Merkmale weisen Assistenzkräfte auf?

---

<sup>1</sup> Die ursprünglich vorgesehene Unterfrage nach Unterschieden zwischen öffentlichen und nicht-öffentlichen Erhaltern (bzgl. sozio-ökonomischer Hintergrundmerkmale, beruflichen Erfahrungen, pädagogischen Aufgaben und Betreuungstätigkeiten, fachlichen Kompetenzen usw.) soll in weiterführenden Analysen gegebenenfalls vertiefend untersucht werden. Erste (in diesem Projektbericht nicht aufgeführte) Auswertungen deuten allerdings nur auf wenige Unterschiede zwischen öffentlichen und nicht-öffentlichen Erhaltern hin.

- Welche Unterstützungsstrukturen und Fortbildungen brauchen Assistenzkräfte, um in diesem Beruf zu bleiben und ihre beruflichen Kompetenzen weiterzuentwickeln?

### **3. Methode**

#### **3.1 Stichprobe**

Auf Grundlage der Grundgesamtheit von 1.563 Assistenzkräften in elementaren Bildungseinrichtungen in Tirol (mit und ohne Ausbildung; Statistik Austria, 2021a) wurde für die Studie eine 10% Stichprobe per Zufall gezogen; das entspricht einer Stichprobengröße von (gerundet) 160 Assistenzkräften. Pro Kindergarten wurde jeweils nur eine Assistenzkraft berücksichtigt, um eine Mehrebenenstruktur, für die ein wesentlich größerer Stichprobenumfang benötigt werden würde (Maas & Hox, 2005), zu vermeiden. Für die Ziehung der Stichprobe wurden unter Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Bestimmungen alle erforderlichen Genehmigungen (Erhalter, Kindergartenleitungen, Assistenzkräfte) eingeholt.

#### **3.2 Erhebungsprocedere**

Die Kindergartenleitungen der per Zufall gezogenen Kindergärten wurden per E-Mail kontaktiert und gebeten, Informationen zu der Studie an die Assistenzkräfte ihrer Einrichtungen weiterzuleiten. Wenn sich eine Assistenzkraft zur Teilnahme an der Studie bereiterklärte, wurde diese rekrutiert. Wenn sich mehrere Assistenzkräfte pro Kindergarten zu einer Teilnahme bereiterklärten, wurde eine Assistenzkraft per Zufall gezogen und rekrutiert. Für den Fall, dass keine Assistenzkraft zur Teilnahme bereit war, seitens der Kindergartenleitung keine Zustimmung vorlag oder ein Kindergarten nicht erreicht wurde bzw. nicht auf Kontaktforderungen geantwortet hatte, wurde ein neuer Kindergarten per Zufall nachgezogen. Dieses Procedere wurde so lange durchgeführt, bis die Stichprobe von 160 Assistenzkräften aus 160 Kindergärten erreicht war. Mit den teilnahmebereiten Assistenzkräften wurden telefonisch und per E-Mail Termine für die Erhebungen vereinbart.

Pädagogisches Fachwissen, pädagogische Einstellungen, motivationale Merkmale, selbstregulatorische Merkmale, Fragen zur Arbeitsaufteilung zwischen Assistenzkräften und Gruppenleitungen, bildungs- und berufsbiografische Merkmale, Fragen zum Berufseinstieg und beruflichen Aufstieg, Fragen zu beruflichen Zielen, Informationen zum Erhalter des Kindergartens sowie Fragen zu Unterstützungsstrukturen, Fortbildungen, Wünschen usw. wurden mit einem Online-Fragebogen erhoben, der von den Assistenzkräften im Kindergarten im Beisein einer studentischen Mitarbeiterin des Projekts an einem Computer ausgefüllt wurde. Pädagogische Aufgaben und Betreuungstätigkeiten wurden mit einem Aktivitätentagebuch erhoben, das den Assistenzkräften im Vorfeld der Befragung per Post zugesandt wurde. Die Assistenzkräfte wurden gebeten, das Aktivitätentagebuch an zwei „typischen“ Arbeitstagen auszufüllen. Im Regelfall übergaben die Assistenzkräfte das ausgefüllte Aktivitätentagebuch am Tag der Befragung an die studentische Mitarbeiterin. In wenigen Fällen sendeten die Assistenzkräfte das ausgefüllte Aktivitätentagebuch per Post zurück an die Universität Innsbruck. Die Assistenzkräfte erhielten als Dankeschön für die Teilnahme ein kleines Incentive. Das Incentive beinhaltete Kugelschreiber, Leuchtstifte und Notizenblöcke von der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Tirol sowie Schokolade.

Sowohl der Fragebogen als auch das Aktivitätentagebuch wurden zur Überprüfung der wissenschaftlichen Güte einem Pretest unterzogen. Der Pretest wurde mit einer kleinen Teilstichprobe von 10 Assistenzkräften aus Tirol durchgeführt. Die für den Pretest rekrutierten Assistenzkräfte nahmen nicht an der Hauptstudie teil.

#### **3.3 Variablen**

##### **Soziodemographische und arbeitsplatzbezogene Merkmale**

Soziodemographische und arbeitsplatzbezogene Merkmale der Assistenzkräfte (Geschlecht, Geburtsland und Erstsprache, Alter, Familienstand, Beschäftigungsausmaß, Distanz bzw. Nähe der Arbeitsstelle zum Wohnort, Anzahl der Gruppen und Anzahl der Kinder im Kindergarten, Erhalter) wurden an

internationale Studien zum Berufseinstieg und zu Berufsverläufen von elementarpädagogischem Personal anknüpfend (z.B. Fuchs-Rechlin et al., 2017) erhoben.

### **Bildungsbiografische Hintergründe, Motivationen für den Beruf, Ausbildung**

Bildungsbiografische Merkmale, Motivationen für den Beruf und Merkmale der Ausbildung (Berufserfahrung als Assistenzkraft, Überlegungen zu einem Wechsel des Berufsfeldes, mögliche nebenberufliche Tätigkeiten, beruflicher Ausbildungshintergrund, Ausbildungszufriedenheit, Zeitpunkt der ersten Motivation für den Beruf) wurden an einschlägige internationale Studien anknüpfend (z.B. Fuchs-Rechlin et al., 2017) erhoben.

### **Berufseinstieg, beruflicher Aufstieg und Berufsziele**

Vergleichbar mit internationalen Studien zur Berufseinmündung und beruflichen Platzierung von früh- und kindheitspädagogischen Fachkräften (z.B. Fuchs-Rechlin et al., 2017) wurden den Assistenzkräften Fragen zu ihrer Stellensuche, zu erfolgten Stellenwechseln, zum Verbleib im Berufsfeld, zur bisherigen Berufserfahrung, zu ausgeübten Nebenbeschäftigungen und zu Überlegungen bezüglich einer Höherqualifikation als pädagogische Fachkraft gestellt. Zudem wurden aufbauend auf Arbeiten aus dem Kontext der Forschung zu Lehrkräften (Abele, 2011) berufliche Ziele erfasst, die bereits in einer in Deutschland durchgeführten Studie angewendet wurden und wissenschaftliche Gütekriterien erfüllen (Fuchs-Rechlin et al., 2017; Smidt, 2016). Die Skala zur Wichtigkeit von Berufszielen umfasst 13 Aussagen (z.B. „eine sichere Berufsstellung“, „ein hohes Einkommen“), die auf einer Skala von 1 = „überhaupt nicht wichtig“ bis 5 = „äußerst wichtig“ eingeschätzt wurden.

### **Aufgaben und Tätigkeitsbereiche**

Pädagogische Aufgaben und Betreuungstätigkeiten der Assistenzkräfte werden mit Aktivitätentagebüchern, die allgemein als relativ valide gelten (Rowan & Correnti, 2009; Lehl et al., 2014), erhoben. Die Assistenzkräfte werden dazu gebeten, ihren Tagesablauf im Kindergarten an zwei „typischen“ Arbeitstagen anhand vorgegebener Kategorien (z.B. Toilettengang mit Kindern, gemeinsames Lesen mit Kindern in der Bücherecke) zu protokollieren. Bei der Entwicklung der Aktivitätentagebücher kann auf umfangreiche eigene wissenschaftliche Vorarbeiten (Lehl et al., 2014) zurückgegriffen werden.

### **Fachwissen, Einstellungen, motivationale und selbstregulatorische Merkmale**

Pädagogisches Fachwissen wird als besonders bedeutsam eingeschätzt, weil es mit der Qualität des pädagogischen Handelns in Kindergärten in einem Zusammenhang steht (Peters et al., 2020). Pädagogisches Fachwissen wurde mit Fragen aus dem „Fragebogen zum Berufsbezogenen Wissen“ (Mischko et al., 2020) zu den Wissensbereichen „pädagogisch-psychologisches Wissen“ und „Wissen über Förderung“ erhoben. Der Wissensbereich „pädagogisch-psychologisches Wissen“ umfasst 10 Fragen (z.B. „Was bedeutet der Begriff „Ko-Konstruktion“?“, „Um welchen Beobachtungsfehler handelt es sich, wenn einzelne dominante Eigenschaften verallgemeinert auf die ganze Person übertragen werden?“). In der vorliegenden Studie wurde allerdings eine Frage dieses Wissensbereichs („Welches sind häufige Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in einer KiTa?“) aufgrund des geringen Bezugs zur Situation in Österreich ausgeschlossen, sodass der Wissensbereich „pädagogisch-psychologisches Wissen“ mit neun Fragen erhoben wurde. Der Wissensbereich „Wissen über Förderung“ wurde ebenfalls mit neun Fragen erhoben (z.B. „Eine Fachkraft betrachtet mit einem dreijährigen Kind ein Bilderbuch über Bauernhoftiere. Das Kind sagt „Da is Muh“. Welche Äußerung der Fachkraft halten Sie für besonders angemessen, um die sprachliche Entwicklung zu fördern?“, „Eine Fachkraft bemerkt, dass ein dreijähriges Kind versucht, sich alleine anzuziehen, aber Probleme dabei hat. Welche Äußerung der Fachkraft halten Sie für besonders angemessen, um die sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes zu fördern?“). Zu jeder Frage gab es ein Antwortformat mit vier Antwortmöglichkeiten. Für jede richtig beantwortete Frage wurde ein Punkt vergeben, sodass pro Wissensbereich jeweils 9 Punkte erreicht werden konnten (bei jeweils 9 richtig beantworteten Fragen). Insgesamt konnten 18

Punkte erreicht werden. Inhaltlich wurden mit den beiden Wissensbereichen die Themen „pädagogisches Konzept“, „Theorie“, „Theorienklassen“, „Ko-Konstruktion“, „Bindungsverhalten“, „Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun“, „Beobachtungsfehler“, „Erziehungsstile“ und „Responsivität“ (pädagogisch-psychologisches Wissen) sowie „kognitive Entwicklung“, „Wissensfragen der Kinder“, „grammatikalisch korrekte Sätze“ und „sprachliche Entwicklung“ (Wissen über Förderung) erhoben. Die Fragen zur Erfassung des pädagogischen Fachwissens erfüllen die wissenschaftlichen Gütekriterien (Peters, 2021).

Pädagogische Einstellungen werden in der Bildungsforschung als ein mächtiges und wichtiges Konstrukt betrachtet. Pädagogische Einstellungen können als emotional-kognitive Eigenschaften betrachtet werden, die beeinflussen, wie eine Person bestimmte Situationen interpretiert (Filterfunktion), wie sie in diesen Situationen handelt (Rahmenfunktion) und ob und/oder wie sie ihre Überzeugungen durch neue Informationen und Erfahrungen verändert (Steuerungsfunktion) (Fives & Buehl, 2012). Pädagogische Einstellungen wurden mit einer 12 Merkmale umfassenden Skala zu Fördereinstellungen (Selbstbildung, Ko-Konstruktion, Instruktion; Schmidt & Smidt, 2021; Schmidt & Smidt, 2015) erhoben. Die Einstellungen zu Selbstbildung (z.B. „Bei der Förderung von Kindern ist es wichtig, dass die Initiative von den Kindern ausgeht“), Ko-Konstruktion (z.B. „Bei der Förderung von Kindern ist es wichtig, dass Erwachsene und Kinder sich gleichberechtigt austauschen“) und Instruktion (z.B. „Bei der Förderung von Kindern ist es wichtig, dass die Initiative von dem Erwachsenen ausgeht“) wurden mit jeweils vier Merkmalen abgebildet. Die Assistenzkräfte schätzten die Merkmale anhand folgender Beschreibung ein: „Es gibt unterschiedliche Meinungen darüber, wie Kinder in Kindergärten am besten gefördert werden. Wie ist Ihre Meinung dazu?“ Die Merkmale wurden jeweils auf einer Skala von „1 = stimme überhaupt nicht zu“ bis „5 = stimme sehr zu“ eingeschätzt. Die Skalen zur Erhebung der pädagogischen Einstellungen erfüllen wissenschaftliche Gütekriterien (Schmidt & Smidt, 2021).

Motivationale Merkmale wurden in Form von Arbeitsengagement (Schaufeli et al., 2006) und beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung (Schyns & Collani, 2002; 2014) erhoben. Arbeitsengagement, verstanden als eine positive Einstellung zur eigenen Arbeit (Schaufeli & Bakker, 2004), steht in Zusammenhang mit persönlichem Wohlbefinden und Gesundheit, die wiederum die Arbeitsleistung beeinflussen (z.B. Bakker et al., 2014). Die Skala zur Erfassung von Arbeitsengagement umfasst 9 Merkmale (z.B. „Bei meiner Arbeit bin ich voll überschäumender Energie“), die auf einer siebenstufigen Skala (0 = nie, 1 = fast nie, 2 = ab und zu, 3 = regelmäßig, 4 = häufig, 5 = sehr häufig, 6 = immer) eingeschätzt wurden. Die Skala zur Erfassung von Arbeitsengagement erfüllt wissenschaftliche Gütekriterien (Schaufeli et al., 2006). Selbstwirksamkeit, verstanden als Erwartungshaltung, Handlungen aufgrund der eigenen Kompetenzen ausführen zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002), gilt als eine wichtige Kompetenz von elementarpädagogischen Fachkräften (z.B. Anders, 2012). Die Skala zur Erfassung von beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen umfasst 8 Merkmale (z.B. „Wenn im Beruf unerwartete Situationen auftauchen, weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll“), die auf einer sechsstufigen Skala (1 = stimmt überhaupt nicht, 6 = stimmt völlig, nur die Endpunkte werden benannt) eingeschätzt wurden. Die Skala zur Erfassung von beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen erfüllt wissenschaftliche Gütekriterien (Schyns & Collani, 2014).

Selbstregulatorische Merkmale wurden mit einer Skala zur Verausgabungsneigung (Siegrist et al., 2004; 2009) erfasst. Verausgabungsneigung, die sich u.a. in einem übermäßigen Engagement und einem hohen Bedürfnis nach Anerkennung auszeichnet, gilt als wichtige Komponente, weil sie die Gesundheit negativ beeinflussen kann (z.B. Embacher, in Druck). Die Skala zur Erfassung von Verausgabungsneigung umfasst 6 Merkmale (z.B. „Es passiert mir oft, dass ich schon beim Aufwachen an Arbeitsprobleme denke“), die auf einer vierstufigen Skala (1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme nicht zu, 3 = stimme zu, 4 = stimme voll zu) eingeschätzt wurden. Die Skala zur Erfassung der Verausgabungsneigungen erfüllt wissenschaftliche Gütekriterien (Siegrist et al., 2009).

### **Unterstützungsstrukturen, Fortbildungen, Wünsche etc.**

Unterstützungsstrukturen, Fortbildungen, Wünsche sowie weitere Merkmale wurden größtenteils mithilfe selbst entwickelter, auf den spezifischen Forschungskontext zugeschnittener Fragen erfasst. In dieser Hinsicht wurden den Assistenzkräften Fragen zu Teambesprechungen, zum Inhalt von Fort- und Weiterbildungen, zur Zufriedenheit mit Fort- und Weiterbildungen, zu Vertretungen bei Abwesenheit der gruppenleitenden Fachkraft, zu belastenden und freudebringenden Aufgaben, zur Attraktivitätssteigerung des Berufs und zur Weiterempfehlung des Berufs gestellt. Zudem wurde die Zufriedenheit mit Aspekten der Berufstätigkeit erhoben. Dazu wurden 22 (teilweise adaptierte) Merkmale (z.B. Zufriedenheit mit „Möglichkeiten, eigene Ideen einzubringen“, „Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum“) berücksichtigt, die bereits in anderen Studien erhoben wurden und wissenschaftlichen Gütekriterien genügen (Fuchs-Rechlin et al., 2017; Smidt et al., 2017). Die Zufriedenheitsmerkmale wurden auf einer Skala von 1 = „überhaupt nicht zufrieden“ bis 4 = „sehr zufrieden“ eingeschätzt. (f/%)

### **3.4 Statistische Analyse**

Bei der Berichterstattung von deskriptiven Statistiken werden im Regelfall Häufigkeiten ( $f$ ) und – abhängig vom Skalenniveau – teilweise auch Minimalwerte (Min), Maximalwerte (Max), Mittelwerte ( $M$ ) und Standardabweichungen ( $SD$ ) berichtet. Neben der jeweils zugrunde liegenden Gesamtstichprobe ( $N = 160$ , aufgrund fehlender Werte zum Teil auch deutliche geringere Stichprobenumfänge) wird auch die Größe von Teilstichproben ( $n$ ) berichtet, wobei auch Angaben zu Prozentanteilen der Teilstichproben an der Gesamtstichprobe gemacht werden. Fallweise wurden zudem paarweise Mehrfachvergleiche/T-Tests (mit Bonferroni-Korrektur zur Berücksichtigung des Problems der Alpha-Fehler-Kumulation bei multiplen Testen; Scheiner, 2001) gerechnet. Antworten zu offenen Fragen wurden in einigen Fällen mit Hilfe von MAXQDA (Rädiker & Kuckartz, 2020) zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst.

## **4. Ergebnisse und Diskussion**

### **4.1 Soziodemographische und arbeitsplatzbezogene Merkmale**

#### **Geschlecht**

Von den 160 Befragten war nur eine Person männlich (0,6%). Im Vergleich dazu weist die Statistik Austria (2022a) einen Männeranteil in den Kindergärten Tirols (Betreuungspersonal, also Assistenz- und Fachkräfte) von rund 2% aus (70 Männer, 3.410 Frauen). Internationale und nationale Forschungen zeigen, dass ein niederschwelliger Einstieg als Assistenzkraft einen Beitrag zur Erhöhung des Männeranteils sein kann und zur Gewinnung von Personal genutzt werden könnte (z.B. Koch & Aigner, 2016; Peeters et al., 2016).

#### **Geburtsland und Erstsprache**

88% der befragten 160 Assistenzkräfte sind in Österreich geboren, 12% in einem anderen Land, die meisten davon in Deutschland ( $n = 9$ ). Die weiteren Geburtsländer (jeweils 1–2 Personen) lagen sowohl innerhalb als auch außerhalb der EU. 91% der Assistenzkräfte besitzen die Österreichische Staatsbürgerschaft, 5% die deutsche Staatsbürgerschaft. Die restlichen Staatsbürgerschaften ( $n = 7$ ) beziehen sich – bis auf eine Ausnahme – auf europäische Länder. 93,1% geben als Erstsprache Deutsch an, 6,9% ( $n = 11$ ) eine andere Erstsprache. In der Regel werden die anderen Erstsprachen nur von einer einzigen Person gesprochen, die Erstsprache Türkisch von 4 Personen. Auf die Frage, wie häufig jene mit anderer Erstsprache als Deutsch ihre Erstsprache mit den Kindern bzw. mit den Eltern der Kinder verwenden ( $n = 11$ ), zeigt sich, dass die meisten „nie“ oder „selten“ mit den Kindern oder deren Eltern in ihrer Erstsprache kommunizieren. 19,5% der Assistenzkräfte haben einen Migrationshintergrund ( $n = 31$ ), d.h. mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren. Die meisten der Assistenzkräfte mit Migrationshintergrund sind im Ausland geboren (62,3%), bei 28,1% ist ein Elternteil im Ausland geboren, bei 9,4% beide Elternteile. Während 12,5% der befragten Assistenzkräften im Ausland geboren sind, sind es bei der Tiroler Wohnbevölkerung 19,5% (ÖIF, 2022). Für die Tätigkeit als Assistenzkraft wird

derzeit für Personen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, kein Nachweis der Deutschkenntnisse verlangt (Land Tirol, 2017).

### Alter

Tabelle 1 zeigt, dass die Mehrheit der 160 Assistenzkräfte (63%) älter als 45 Jahre ist. Nur relativ wenige sind unter 35 Jahre alt (14%). Im Vergleich dazu ist beim Betreuungspersonal gesamt (Fach- und Assistenzkräfte) der Anteil der unter 35-Jährigen mehr als doppelt so hoch (rund 35%). Tendenziell ist es damit wahrscheinlich, dass jüngere Fachkräfte mit älteren Assistenzkräften in einer Gruppe zusammenarbeiten. Assistenzkräfte leben zudem vergleichsweise häufiger in Haushalten mit Kindern und vergleichsweise seltener alleine. Es scheint so, dass viele Assistenzkräfte den Beruf nach (oder während) einer Phase der Betreuung der eigenen Kinder wählen.

Tabelle 1. Altersverteilung

|   | Alter in Jahren |       |       |       |              |
|---|-----------------|-------|-------|-------|--------------|
|   | 15-24           | 25-34 | 35-44 | 45-54 | 55 und älter |
| Fach- UND<br>Assistenzkräfte lt.<br>Statistik Austria | 14,4            | 20,3  | 25,7  | 27,3  | 12,2         |
| Assistenzkräfte lt.<br>Befragung (N=160)              | 2,6             | 11,4  | 22,9  | 43,1  | 20           |

Anmerkung: Statistik Austria 2022a: Altersgruppen, Jahr 2021/22, eigene Berechnungen. Angaben in Prozent.

### Familienstand und Haushaltsform

Etwa zwei Drittel (66%) der 160 Assistenzkräfte sind verheiratet, 18% ledig und 11% geschieden. 87% der Assistenzkräfte haben eigene Kinder, 65% leben mit ihren Kindern im Haushalt, 76% leben mit ihrem Partner in einem Haushalt. Rund 7% leben mit ihren Eltern in einem Haushalt, 11% leben alleine. Wenige ( $n = 8,5\%$ ) leben mit Geschwistern oder Schwiegereltern im Haushalt oder in einer Wohngemeinschaft. Im Vergleich dazu leben österreichweit (Kaindl & Schipfer, 2022) 17,3 % alleine in einem Einpersonenhaushalt, 22,6% in einen Paarhaushalt ohne Kinder und 44,3% in einem Paarhaushalt mit Kindern. Assistenzkräfte leben somit vergleichsweise häufiger in Haushalten mit Kindern und vergleichsweise seltener alleine.

### Voll- und Teilzeitbeschäftigung

Nur 9,4% der befragten 160 Assistenzkräfte arbeiten Vollzeit (hingegen über 90% Teilzeit). Im Vergleich zum gesamten Betreuungspersonal in Tiroler Kindergärten (29% Vollzeit) ist der Anteil der Vollzeit-Berufstätigen damit sehr gering (Statistik Austria, 2022a). Im Durchschnitt sind Assistenzkräfte lt. Arbeitsvertrag 27,1 Stunden/Woche beschäftigt (tatsächlich einschließlich eventueller Überstunden 27,8 Stunden/Woche). Die direkte Arbeit mit Kindern beträgt im Mittel 23,5 Stunden/Woche. Aufräumen, Jause vorbereiten etc. nimmt im Schnitt 2,4 Stunden/Woche in Anspruch und Teamsitzungen/Elterngespräche 0,6 Stunden. Damit sind Assistenzkräfte den ganzen Tag über „sehr nah“ unmittelbar und direkt mit den Kindern beschäftigt. Eine detaillierte Auswertung der Elterngespräche/Teamsitzungen zeigt, dass 67,5% der befragten Assistenzkräfte ( $N = 160$ ) Null Stunden dafür angeben, 16% geben eine Stunde an, nur 13% geben mehr als eine Stunde an. Abbildung 1 zeigt die Verteilung der Arbeitszeit nach „unter 20 Stunden“, „21–30 Stunden“ und „31–40 Stunden/Woche“: Die große Mehrheit, fast zwei Drittel (63,4%), sind zwischen 21 und 30 Stunden/Woche beschäftigt.

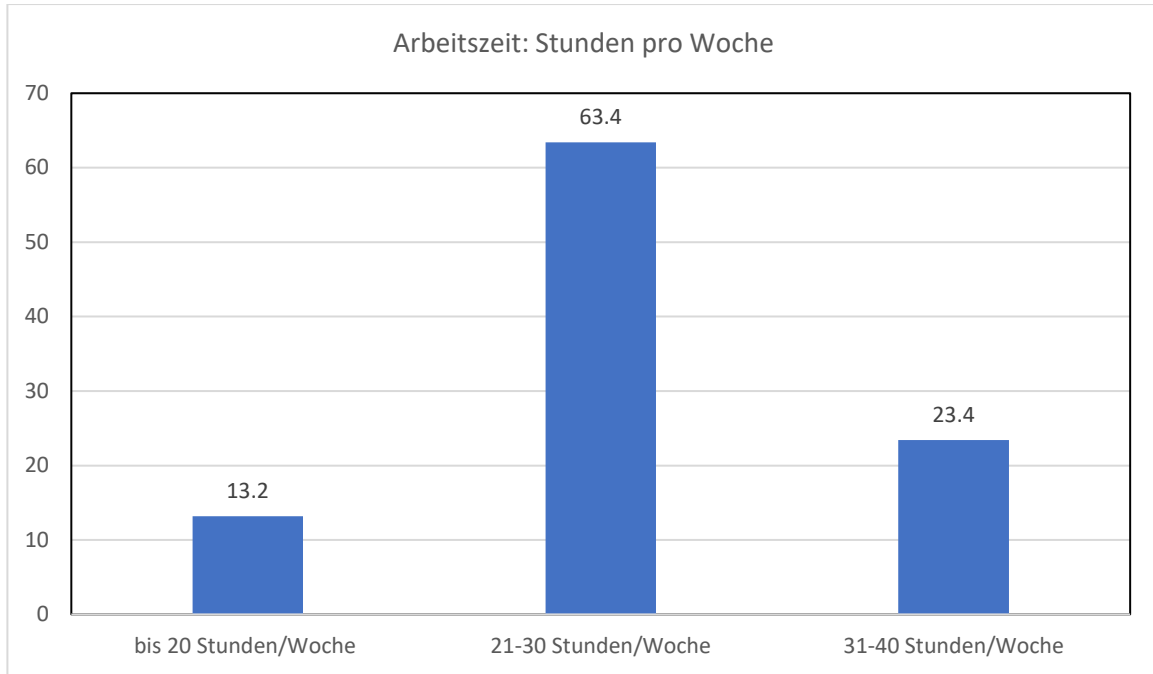


Abbildung 1. Arbeitszeit Stunden/Woche, N = 159, Angaben in Prozent.

Folgende Hauptgründe werden für eine Teilzeitbeschäftigung genannt (N = 144, Abbildung 2): Die größte Gruppe (44%) der Befragten gibt als Hauptgrund für ihre Teilzeitbeschäftigung die Betreuung von Kindern oder pflegebedürftigen Personen an, für weitere 28% ist dies eine bewusste Entscheidung, weil sie lieber Teilzeit arbeiten. Etwa ein Viertel (28%) arbeitet wegen der Vorgaben des Arbeitgebers Teilzeit. Nur ganz wenige Assistenzkräfte (1,3%) arbeiten vor allem deshalb Teilzeit, weil eine Vollzeitstelle nicht zu finden war. Als einzelne, sonstige Gründe werden genannt (n = 5): „andere Verpflichtungen in der Firma des Partners“, „Landwirtschaft zuhause“, „nebenher noch eine Stelle“, eine „weitere Arbeit“ und „ursprünglich wegen den Kindern und ist dann so geblieben“.

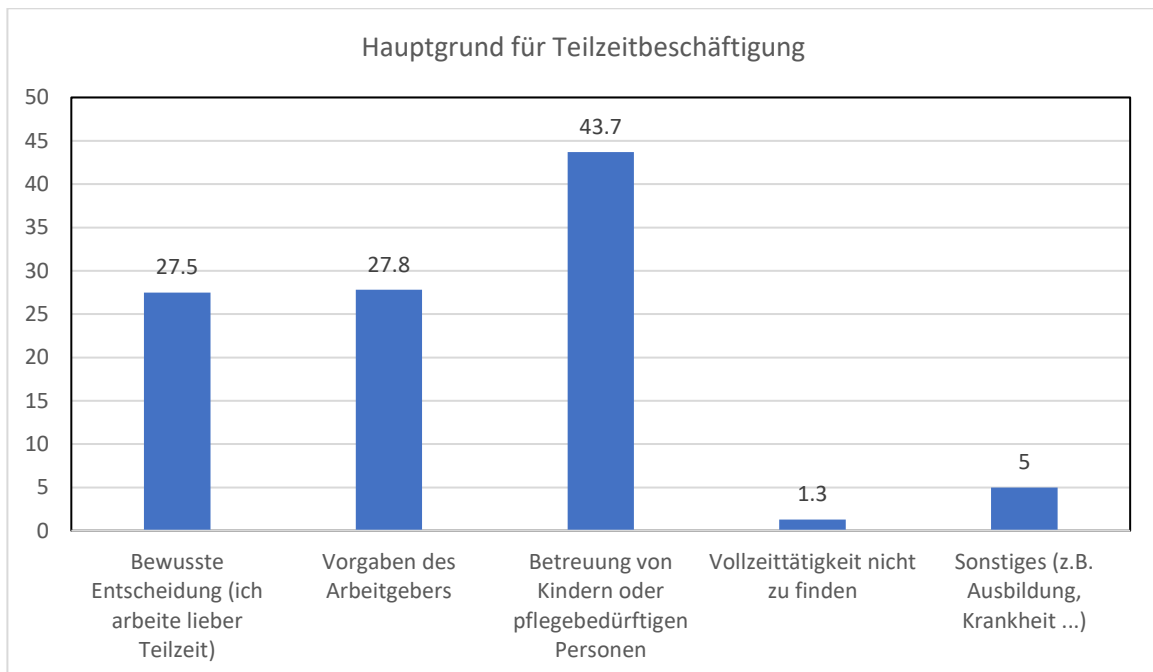


Abbildung 2. Hauptgründe für Teilzeitbeschäftigung. N = 144, Angaben in Prozent.

Je nach persönlichen Lebensumständen (z.B. Vermögen, Bildungsniveau etc.) kann Teilzeit-Arbeit verschiedene Funktionen erfüllen wie z.B. Zuverdienst zum Haushaltseinkommen, Wiedereinstieg in den Erwerbsarbeitsmarkt nach einer Zeit der Kindererziehung, Erfüllung persönlicher Präferenzen. Langjährige Teilzeitbeschäftigung ist allerdings auch mit niedrigem Lebenseinkommen und niedrigeren Pensionen verbunden (Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung, 2017). Als ein wichtiger Faktor zur Verringerung des Personalmangels in der Elementarbildung wird eine deutliche Verringerung der Teilzeitquote gesehen. Während in der medialen Diskussion eher die Schaffung von Vollzeitstellen im Vordergrund steht und Träger und Politik in die Verantwortung genommen werden, deuten die Ergebnisse der Erhebung darauf hin, dass die Mehrheit der im Beruf stehenden Assistenzkräfte eine Vollzeitstelle gar nicht anstrebt und sich lieber der Pflege naher Angehöriger bzw. Kinder widmet oder eine bewusste Vorliebe für Teilzeit hat (nur 1,3% der Befragten arbeiten Teilzeit, weil eine Vollzeitstelle nicht zu finden war). Vor diesem Hintergrund zeigen sich Beschränkungen grundsätzlich möglicher Strategien zur Setzung von Anreizen, das Stundenausmaß zu erhöhen, wie etwa der weitere Ausbau der Betreuungseinrichtungen und höhere Gehälter.

### Distanz bzw. Nähe der Arbeitsstelle zum Wohnort

Die Assistenzkräfte wurden gefragt: „Wie weit ist ihre Arbeitsstelle von ihrem Wohnort entfernt?“ (einer von fünf vorgegebenen Distanzbereichen konnte gewählt werden, Abbildung 3): Rund 80% der Assistenzkräfte arbeiten sehr nahe an ihrem Wohnort: 55% haben maximal 2 Kilometer zu ihrer Arbeitsstelle zu fahren bzw. zu gehen, und weitere 24% maximal 5 km. Weiter als 10 km „pendeln“ nur rund 10%.

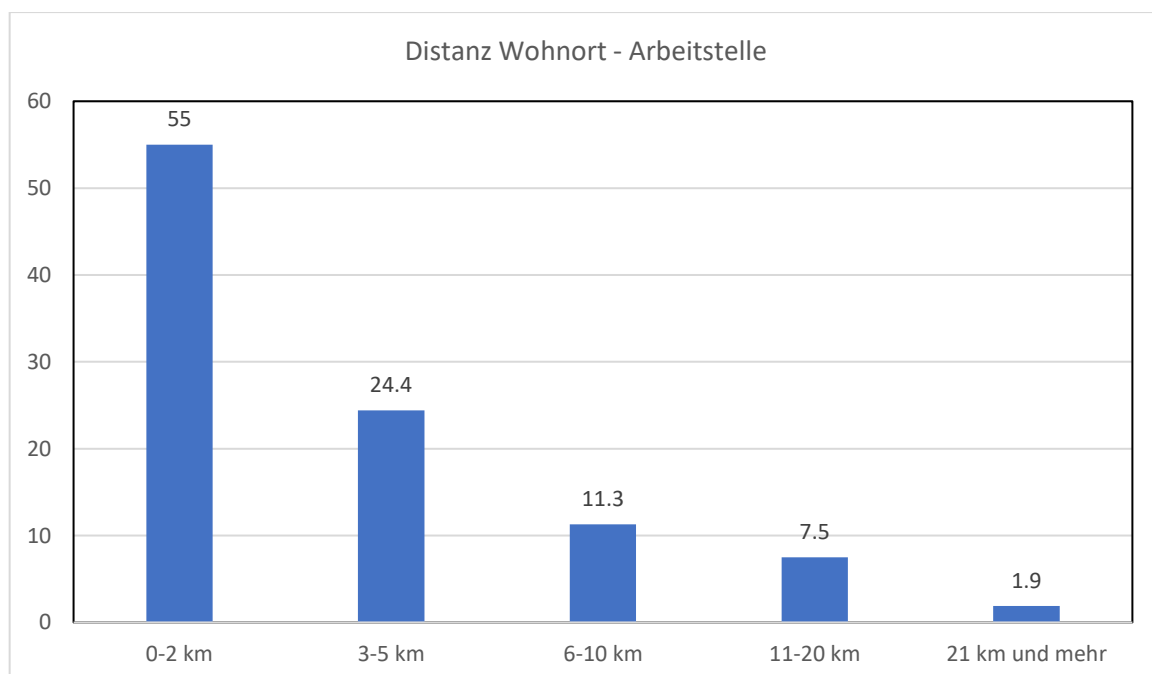


Abbildung 3. Distanz Wohnort – Arbeitsstelle, N = 160, Angaben in Prozent.

Diese Ergebnisse entsprechen den Ergebnissen der Studie von Löffler et al. (2022), wonach etwa 90% des elementarpädagogischen Personals die örtliche Lage ihrer Einrichtung bzw. die Erreichbarkeit mit „sehr gut“ oder „gut“ einschätzen. Zum Vergleich: Österreicher legen Erwerbsspendler durchschnittlich eine Distanz von 27 Kilometern zurück, um ihren Arbeitsort zu erreichen (Statistik Austria, 2021b).



#### 4.2 Bildungsbiografische Hintergründe, Motivationen für den Beruf, Ausbildung Bildung und Bildungshintergrund

Informationen zu dem formal höchsten Bildungsabschluss sind in Abbildung 4 aufgeführt. Etwa zwei Drittel hat entweder eine Lehre abgeschlossen (45%) oder eine berufsbildende mittlere Schule (23%). 12% verfügen über den Abschluss einer berufsbildenden oder allgemeinbildenden höheren Schule mit Matura und 5% über den Abschluss einer Fachhochschule oder Universität. Darüber hinaus werden von 8% der Befragten spezielle Abschlüsse genannt wie diplomierte Krankenschwester, Krankenschwester, Diplomingenieur im Bauwesen, Kinderpflegerin und Pflegehelfer. Über lediglich einen Pflichtschulabschluss verfügen rund 6%.

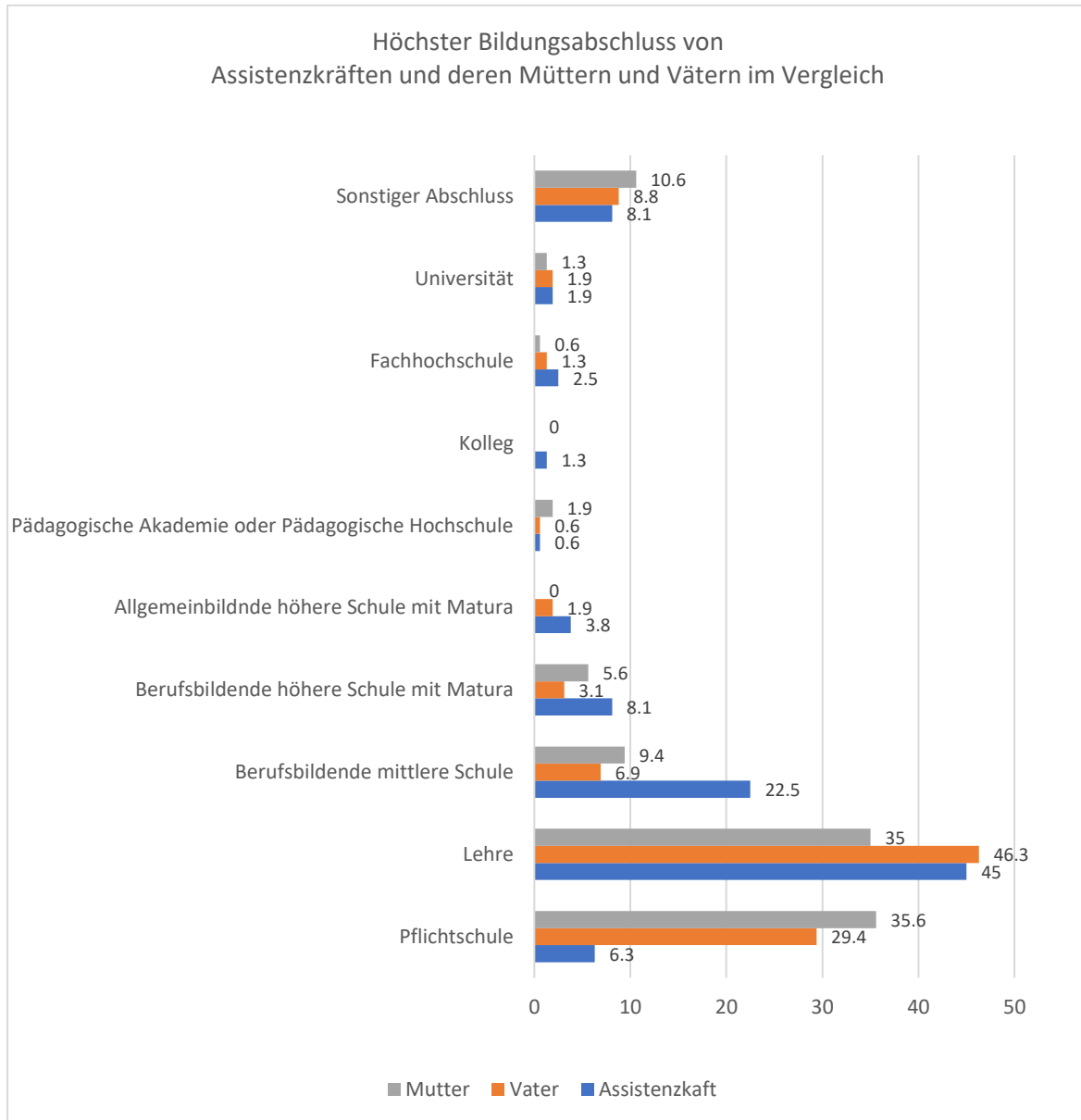


Abbildung 4. Höchster Bildungsabschluss – Assistenzkräfte und deren Eltern im Vergleich, N = 160, Angaben in Prozent.

Zum Vergleich: Nach dem Bericht „Bildung in Zahlen“ der Statistik Austria (2022b) haben 17,6% der Bevölkerung Österreichs (im Alter von 25-64 Jahren) lediglich einen Pflichtschulabschluss, der Anteil jener mit Hochschulabschluss liegt bei 18,6%, jener mit Lehrabschluss bei 33,4%. Der Anteil der Assistenzkräfte mit lediglich Pflichtschulabschluss (6%) sowie mit Hochschulabschluss (5%) ist somit unterdurchschnittlich, der Anteil jener mit Lehrabschluss leicht überdurchschnittlich. Demgegenüber unterscheidet sich der höchste Bildungsabschluss der Eltern der Befragten deutlich: 36% der Mütter haben als höchsten Bildungsabschluss lediglich die Pflichtschule, bei den Vätern sind es 29%. Diese höhere Qualifikation im Vergleich zu den Eltern entspricht im Wesentlichen dem österreichischen Trend (Statistik Austria, 2022b). Als sonstige Abschlüsse der Eltern werden (in einem freien Textfeld) genannt (zusammenfassende Darstellung): Berufsreifepprüfung, Diplom als Kinder und Jugend Mentaltrainer, Diplomierte Krankenschwester (ohne Matura), Integrative Pädagogik, Diplomingenieur im Bauwesen, Fachausbildung an Fachhochschule sowie Lehre, Hauswirtschaftsschule, Kinderpflegerin, Abendmatura, Pflegehelferin, Schule für Sozialbetreuungsberufe.

### **Berufserfahrungen in anderen Bereichen**

Fast alle Assistenzkräfte (96%,  $n = 153$ ) haben vor ihrer Tätigkeit im Kindergarten Erfahrungen in anderen Berufsbereichen gesammelt. Manche von jenen, die den Berufsbereich angaben, nannten mehrere Berufsbereiche. Die Berufsbereiche sind sehr unterschiedlich, herausragend dabei war Einzelhandel bzw. Tätigkeiten im Verkauf, der von 50 Personen genannt wurde; im Gastgewerbe bzw. im Tourismus waren 34 Personen tätig. Erfahrungen im sozialen Bereich wie Kinderbetreuung und Altenpflege sammelten insgesamt 43 Personen und 27 der Befragten waren schon einmal in einem Büro tätig. Andere mehrfach genannte Bereiche waren zum Beispiel Frisörin, Floristin und Bankangestellte. Darüber hinaus gab es sehr unterschiedliche einzelne Nennungen wie Dekorateurin, Medien, Volksschul- und Mittelschullehramt, Bauingenieurin, Näherin etc.

Die allermeisten Assistenzkräfte fühlen sich gut oder sehr gut auf die Arbeit vorbereitet. Über zwei Drittel der Befragten finden, dass der Umfang der Ausbildung (mindestens 300 Unterrichtsstunden) „genau richtig“ sei, das andere Drittel meint zu ähnlichen Teilen, das wäre zu viel oder zu wenig. Etwa die Hälfte der Assistenzkräfte meint zu der im Gesetz formulierten Möglichkeit, drei Jahre ohne Ausbildung arbeiten zu dürfen, dass man den Zeitraum verkürzen solle, die andere Hälfte ist für eine Beibehaltung, kaum jemand für eine Verlängerung.

### **Zeitpunkt der ersten Motivation für den Beruf**

40% der Befragten (für  $N = 159$  liegen Antworten vor) hatten als Kind oder als Jugendliche/r das erste Mal daran gedacht, in der Kinderbetreuung tätig zu werden. Mehrheitlich wurde allerdings erst im Erwachsenenalter daran gedacht, z.B. nach Erfahrungen in anderen Arbeitsbereichen (19%) oder in einer Phase der Erwerbslosigkeit (9%) ( $N = 159$ ). Konkret werden vereinzelt die Geburt der eigenen Kinder, Erfahrung im Kindertreff oder gesundheitliche Ereignisse genannt.

### **Ausbildung**

Rund drei Viertel der 160 Assistenzkräfte (76,9%) gaben an, die Ausbildung zur Assistenzkraft absolviert zu haben (weitere 6 Personen sind derzeit in Ausbildung). Das heißt, über 20% verfügen derzeit nicht über die Ausbildung zur Assistenzkraft. Auch andere pädagogische Ausbildungen wurden bzw. werden von insgesamt 38 Befragten besucht. Darunter befinden sich zum Beispiel die Ausbildung zur Krippenpädagogin ( $n = 13$ ) und zur Tagesmutter ( $n = 3$ ). Hier waren Mehrfachnennungen möglich. Von den 129 Personen, die eine Ausbildung zur Assistenzkraft bereits abgeschlossen haben oder derzeit in Ausbildung sind, gaben 72 (55,8%) an, diese beim BFI Tirol Bildungs GmbH zu machen bzw. gemacht zu haben. 29 (22,5%) entschieden sich für das WIFI Tirol, 16 (18,1%) für das Bildungsforum-Institut Dr. Rampitsch Innsbruck, 5 (3,9%) für den Dachverband Selbstorganisierte Kinderbetreuung Tirol und 7 (5,5%) für sonstige Bildungseinrichtungen, darunter eine Person, die die Ausbildung an der Fachschule für frühpädagogische Assistenzberufe in Zams absolviert hat. Nach der Statistik des Landes Tirol haben

32% der Assistenzkräfte die vorgesehene Ausbildung noch nicht absolviert (Amt der Tiroler Landesregierung & Abteilung Raumordnung und Statistik, 2021).

### Zufriedenheit mit gesetzlichen Regelungen zur Ausbildung (Umfang und Zeitpunkt)

Nach dem Tiroler Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsgesetz soll die Assistentenausbildung mindestens 300 Unterrichtsstunden umfassen. Über zwei Drittel der Befragten (70%) finden, dass dies „genau richtig“ sei, rund 17% meinen, das sei „viel zu viel“ oder „eher zu viel“ und rund 13% finden, dies sei „viel zu wenig“ oder „eher zu wenig“ (Tabelle 2).

Tabelle 2. Einstellung zum Umfang der Ausbildung – Häufigkeiten

| Nach dem Tiroler Kindergartengesetz soll die Assistentenausbildung mindestens 300 Unterrichtsstunden umfassen (das wäre zum Beispiel 14-tägig am Wochenende (Freitag/Samstag) ein Jahr lang. Ich finde, ... | f   | %    |
|---|-----|------|
| ...das ist viel zu viel.  | 3   | 1,9  |
| ...das ist eher zu viel.  | 24  | 15,3 |
| ...das ist genau richtig.   | 110 | 70,1 |
| ...das ist eher zu wenig.   | 18  | 11,5 |
| ...das ist viel zu wenig.   | 2   | 1,3  |

Anmerkung:  $N = 157$ .

f = Häufigkeit.

Die Assistenzkräfte wurden auch danach befragt, wie sie zu der im Gesetz formulierten Möglichkeit stehen, drei Jahre ohne Ausbildung arbeiten zu dürfen: 44% finden, dass man diese Regelung beibehalten, 49% dass man den Zeitraum verkürzen solle. Dass man den Zeitraum verlängern solle, meinen nur wenig Assistenzkräfte (2,5%). 4,5% finden zudem, dass die Ausbildung generell nicht verpflichtend sein solle (Tabelle 3).

Tabelle 3. Einstellung zum Zeitpunkt der Ausbildung – Häufigkeiten

| Nach dem Tiroler Kindergartengesetz darf man drei Jahre ohne Ausbildung arbeiten. Ich finde, | f  | %    |
|--|----|------|
| ...das sollte beibehalten werden.  | 69 | 43,9 |
| ...der Zeitraum sollte verkürzt werden.  | 77 | 49,0 |
| ...der Zeitraum sollte verlängert werden.  | 4  | 2,5  |
| ...die Ausbildung sollte generell nicht verpflichtend sein.                                  | 7  | 4,5  |

Anmerkung:  $N = 157$ .

f = Häufigkeit.

### Zufriedenheit mit der Ausbildung bei bestimmten Aspekten

Fast alle Befragten (83,1%), die angaben, eine pädagogische Ausbildung gemacht zu haben oder derzeit absolvieren, gaben Auskunft über die Zufriedenheit bei bestimmten Aspekten ihrer Ausbildung. In allen Teilbereichen ist die Zufriedenheit mit einem Mittelwert von 3,17 bis 3,24 sehr hoch anzusehen.

Zufriedenheit mit dem Umfang der einzelnen Bildungsbereiche: Eine Frage bezog sich auf die Zufriedenheit mit dem Umfang der einzelnen Bildungsbereiche (8 Teilfragen) in der pädagogischen Ausbildung. Insgesamt lässt sich festhalten, dass in fast allen Bildungsbereichen die Zufriedenheit mit dem Umfang in der Ausbildung mit ca. 50% durchgehend sehr hoch war. Lediglich in den Bildungsbereichen Elternarbeit und Beobachtung und Dokumentation lag der Prozentsatz der Antworten mit „Sehr zufrieden“ deutlich niedriger. Den höchsten Anteil an unzufriedenen und sehr unzufriedenen Antworten hat hier mit insgesamt 40,7% der Bildungsbereich Elternarbeit, gefolgt von der Beobachtung und Dokumentation mit 31,5%. Ansonsten lag dieser Anteil in den anderen Bildungsbereichen stets unter

20%, ausgenommen der Bildungsbereich Natur und Technik mit 22%. Hier lag auch der Anteil an sehr zufriedenen Antworten im Vergleich etwas niedriger bei 47,2%.

Zufriedenheit bei der Unterstützung bei der Stellensuche/beim Berufseinstieg: Die Frage nach der Zufriedenheit bei der Unterstützung bei der Stellensuche beim Berufseinstieg beantworteten nur 71,9% aller Befragten. Von diesen gaben wiederum 58,3% an, dass diese Unterstützung nicht angeboten wurde. Insofern beträgt bei dieser Teilfrage *N* nur 48. Auch auf die Frage nach der Zufriedenheit bei der Fachlichen Vertiefung: Betreuung von Kindern unter 3 Jahren gaben nur 74,4% aller Assistenzkräfte Auskunft und 26,1% von jenen erinnerten sich, dass diese nicht angeboten wurde, was wiederum erklärt, warum auch hier *N* = 88 beträgt. Bei jenen, die die Zufriedenheit bewertet haben, ist sie im Mittelwert ebenfalls als sehr hoch anzusehen (Tabelle 4).

Zufriedenheit mit der Vorbereitung auf die jetzige Tätigkeit als Assistenzkraft: Eine hohe Zufriedenheit zeigt sich auch in den Antworten auf die Frage, wie gut sich die Assistenzkräfte durch ihre Ausbildung auf ihre jetzige Tätigkeit vorbereitet fühlen: Von jenen 129 Personen, die diese Frage beantwortet haben, gaben 85,3% an „sehr gut“ (54,3%; *n* = 70) oder „gut“ (31%, *n* = 40) vorbereitet worden zu sein. Weitere 10,9% (*n* = 14) fühlten sich „eher gut“ vorbereitet. Lediglich 3,5% beantworteten diese Frage mit „schlecht“ (2,3%, *n* = 3) oder „eher schlecht“ (1,6%; *n* = 2).

Tabelle 4. Zufriedenheit mit Aspekten der Ausbildung – Mittelwerte, Standardabweichungen, Minima, Maxima

| Wie zufrieden bzw. unzufrieden sind Sie mit folgenden Aspekten Ihrer Ausbildung?     | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max |
|--|----------|----------|-----------|-----|-----|
| <b>Teil 1</b>  |          |          |           |     |     |
| Aufbau und Struktur der Ausbildung   | 132      | 3,24     | 0,99      | 1   | 4   |
| Angebotene Inhalte/ Themen   | 133      | 3,24     | 1,00      | 1   | 4   |
| Erlernete Handlungsmethoden  | 133      | 3,17     | 0,89      | 1   | 4   |
| Praxisbezug  | 133      | 3,23     | 0,93      | 1   | 4   |
| <b>Teil 2</b>  |          |          |           |     |     |
| Unterstützung bei der Stellensuche/ beim Berufseinstieg                              | 48       | 3,08     | 1,03      | 1   | 4   |
| Fachliche Vertiefung: Betreuung von Kindern unter 3 Jahren                           | 88       | 3,17     | 0,91      | 1   | 4   |
| <b>Zufriedenheit mit dem Umfang der einzelnen Bildungsbereiche in der Ausbildung</b> |          |          |           |     |     |
| Emotion und soziale Beziehung  | 129      | 3,39     | 0,86      | 1   | 4   |
| Ethik und Gesellschaft   | 128      | 3,29     | 0,90      | 1   | 4   |
| Sprache und Kommunikation  | 128      | 3,32     | 0,97      | 1   | 4   |
| Bewegung und Gesundheit  | 129      | 3,25     | 0,92      | 1   | 4   |
| Ästhetik und Gestaltung  | 128      | 3,32     | 0,90      | 1   | 4   |
| Natur und Technik  | 127      | 3,14     | 1,01      | 1   | 4   |
| Elternarbeit   | 123      | 2,72     | 0,99      | 1   | 4   |
| Beobachtung und Dokumentation  | 127      | 2,93     | 1,00      | 1   | 4   |

Anmerkung: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum.  
1 (Sehr unzufrieden) bis 4 (Sehr zufrieden).

### 4.3 Berufseinstieg, beruflicher Aufstieg und Berufsziele

#### Stellensuche

Der Berufseinstieg kann als wichtiger Prozess gesehen werden, der die weitere Erwerbstätigkeit einer Person beeinflusst (Theisen, 2017). Neben dem eigenen Humankapitel, also dem Wissen und den Fähigkeiten, ist auch die Arbeitsmarktlage von großer Bedeutung. Aufgrund des Ausbaus von Kinderbetreuungseinrichtungen vom Jahr 2010/11 bis zum Jahr 2021/22 stieg die Zahl der Kindergartengruppen in Tirol um 317 Gruppen (also rein rechnerisch um 317 Assistenzkräfte) an (von 958 auf 1.275; Statistik Tirol, 2022). Somit ist die Nachfrage nach Assistenzpersonal entsprechend hoch. Träger stehen bei der Auswahl von Bewerbern und Bewerberinnen vor einem eher geringen Bewerberpool, der mit eher geringen Selektionsmöglichkeiten einhergeht (Theisen, 2017).

Auf die Frage „Auf wie viele Stellen als Assistenzkraft haben Sie sich beworben?“ gaben über drei Viertel der Befragten als Zahl der Bewerbungen „0“ oder „1“ an, die allermeisten scheinen somit kein Problem gehabt zu haben, eine Stelle zu finden. Nur 14 % hatten zwei (8,1%) oder drei Bewerbungen (5,6%), nur vereinzelt wurden vier oder mehr Bewerbungen genannt. Entsprechend wurde auch die Frage „Wie viele Stellenangebote haben Sie danach bekommen?“ beantwortet. Die meisten der befragten Assistenzkräfte, nämlich 78,8%, haben im Anschluss eine Stelle angeboten bekommen, 13,8% durften sich zwischen zwei (6,3%) oder drei (7,5%) Stellenangeboten entscheiden. 3 Personen (1,9%) bekamen sogar 4 Stellenangebote und nur 5,6% erhielten kein Stellenangebot. Auf die Frage „Wie haben Sie Ihre derzeitige Stelle gefunden?“ (Mehrfachnennung möglich) antworteten 20%, dass ihnen die Stelle angeboten worden sei und 15% nannten private Kontakte. Rund 44% haben sich auf eine Stellenausschreibung hin beworben und 18% haben sich initiativ beworben. Tabelle 5 zeigt die vollständige Verteilung.

Tabelle 5. Stellensuche – Häufigkeiten

|  | f  | %    |
|--|----|------|
| Die Stelle wurde mir angeboten   | 32 | 20   |
| Ich wurde zur Bewerbung aufgefordert                                       | 70 | 43,8 |
| Ich habe mich initiativ beworben   | 29 | 18,1 |
| Ich habe private Kontakte / Beziehungen (z.B. Eltern, Verwandte, Freunde)  | 24 | 15   |
| Ich habe Kontakte aus praktischen Tätigkeiten (Ausbildung, Nebenjob, etc.) | 10 | 6,3  |

Anmerkung:  $N = 160$ .

f = Häufigkeit, Mehrfachnennungen möglich.

#### Stellenwechsel

Für die Mehrheit der Befragten (58% von  $N = 159$ ) ist ihre jetzige Stelle die erste Stelle als Assistenzkraft, 33% hatten schon vor diese Stelle eine andere Arbeitsstelle und nur rund 10% hatten vorher schon zwei oder mehr Stellen. Die allermeisten Assistenzkräfte (91%) arbeiteten also aktuell bei der ersten oder maximal zweiten Einrichtung.

#### Berufserfahrung als Assistenzkraft insgesamt und Berufserfahrung in der aktuellen Einrichtung

Wie lange befinden sich Assistenzkräfte schon im Beruf? Sind sie nur einige Jahre in Kindergärten beschäftigt und wechseln dann in andere Bereiche? Tabelle 6 gibt Aufschluss: Etwa 40% der Assistenzkräfte verfügen über eine mehr als 10-jährige Berufserfahrung, das bedeutet im Umkehrschluss, dass mehr als 60% über maximal 10 Jahre Berufserfahrung als Assistenzkraft verfügen. 13% hingegen sind schon sehr lange, also seit mehr als 20 Jahren, als Assistenzkraft tätig.

Tabelle 6. Arbeitserfahrung in der Kinderbetreuung (alle bisherigen Einrichtungen zusammengefasst) – Häufigkeiten

| Jahre       | f  | %    |
|-------------|----|------|
| Bis 5       | 43 | 27   |
| 5,1 – 10    | 58 | 36,5 |
| 10,1 – 15   | 24 | 15,1 |
| 15,1 – 20   | 13 | 8,2  |
| 20,1 – 25   | 14 | 8,8  |
| Mehr als 25 | 7  | 4,4  |

Anmerkung:  $N = 159$ .

f = Häufigkeit.

Es wurde auch danach gefragt, wie lange man schon in der gleichen Einrichtung arbeitet (Tabelle 7). Mehr als die Hälfte der Befragten ist länger als 5 Jahre in der gleichen Einrichtung tätig. Etwa 40% aller Befragten sind 5 Jahre oder weniger in der derzeitigen Einrichtung tätig. Rund 36% der Assistenzkräfte sind nach 9 Jahren nach wie vor in der gleichen Einrichtung beschäftigt.

Tabelle 7. Arbeitserfahrung in der derzeitigen Einrichtung – Häufigkeiten

| Jahre       | f  | %    |
|-------------|----|------|
| Bis 5       | 66 | 41,8 |
| 5,1 – 10    | 51 | 32,3 |
| 10,1 – 15   | 21 | 13,2 |
| 15,1 – 20   | 8  | 5,1  |
| 20,1 – 25   | 6  | 3,8  |
| Mehr als 25 | 6  | 3,8  |

Anmerkung:  $N = 158$ .

f = Häufigkeit.

Die Fluktuation scheint ähnlich zu sein wie auch in anderen Studien erhoben wurde: Nach der Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019) sind 38 % der Beschäftigten im Feld der „Frühen Bildung“ in Deutschland seit mehr als neun Jahren in der aktuellen Einrichtung beschäftigt. Verglichen mit anderen Berufen sei demnach das Personal in Kindergärten zwar etwas kürzer beschäftigt, was aber nicht auf einen Wechsel des Betriebs, sondern zu einem erheblichen Teil auf Neueinstellungen zurückzuführen sei. In einigen Ländern ist ein Zusammenhang zwischen der Lage der Einrichtung und der Fluktuation des Personals feststellbar: So befinden sich die deutschen Kitas mit hohen Personalabgängen (von über 15% der Beschäftigten im vorangegangenen Jahr) eher in Städten und Großstädten (Bader et al., 2019).

### Verbleib im Berufsfeld der Kinderbetreuung

Die große Mehrheit der Assistenzkräfte (83,8% von  $N = 160$ ) antwortete auf die Frage „Überlegen Sie manchmal das Berufsfeld (Kinderbetreuung) zu verlassen?“ mit „Nein“. Jene 26 Personen, die schon überlegt haben, das Berufsfeld Kinderbetreuung zu verlassen, nannten verschiedene Gründe (manche geben mehrere Gründe an, andere nur einen Grund). Alle genannten offenen Antworten wurden mithilfe des Programmes MAXQDA (Rädiker & Kuckartz, 2020) zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst. Hiernach bezogen sich elf Personen sich auf mangelnde Wertschätzung ( $n = 6$ ) oder geringes Gehalt ( $n = 5$ ): Beispielhafte Aussagen hierzu sind „Wertschätzung fehlt, Respekt“, „weil ich mehr verdienen muss“, oder „in anderen Berufen ist die Verdienstmöglichkeit einfach höher, das find ich sehr schade und nicht unbedingt gerechtfertigt, da wir als Assistentinnen wirklich oft sehr gute Arbeit leisten.“ Genannt wird auch, dass die Anerkennung durch die Eltern und die Gesellschaft „teilweise fehlen“ würde.

Ein weiterer Bereich, den sechs Personen erwähnt haben, betrifft das Alter und die Dauer der Beschäftigung. Eine der Befragten meinte beispielsweise, „dass 31 Jahre in diesem Beruf dich manchmal an deine Grenzen bringen und auch das Alter in diesem Beruf eine große Rolle spielt.“ Der Zusammenhang zwischen dem Alter und der Zunahme der Belastung wurde hierbei häufiger angeführt: „mit zunehmendem Alter wird es oft schwieriger, ich bin nicht mehr so belastbar“, „weil ich nicht sicher bin, diese herausfordernde Tätigkeit bis zum Antritt meines Pensionsalters zu bewältigen“.

Auch potenzielle Probleme im Team, mit den Arbeitskollegen und Arbeitskolleginnen und die vorherrschende Hierarchie wurden von drei Befragten als Gründe genannt: Bezüglich der vorherrschenden Hierarchie erwähnte eine Person zum Beispiel, dass „es oft sehr schwer ist mit den Arbeitskollegen klar zu kommen, da sie eher mit sich selbst beschäftigt sind, oft ein Konkurrenzkampf herrscht, oder sich nicht weiterentwickeln möchten“. Eine weitere Assistenzkraft erwähnte: „Ich bin manchmal frustriert, weil ich mich nicht so einbringen kann bzw. darf wie ich das möchte. Als Assistentin muss man sich oft unterordnen und kriegt wenige Informationen. Darum bin ich manchmal unzufrieden und überlege etwas Neues zu probieren“.

Ein weiterer Bereich ( $n = 7$ ) bezog sich auf eine gewisse Unzufriedenheit mit der Bildungsarbeit und dem Gefühl, dem Bildungsauftrag nicht gerecht werden zu können: „die Bildung kommt zu kurz, da die Kinder immer früher in den Kindergarten geschickt werden. Altersdurchschnitt sinkt! Man kann den Kindern mit 4-6 Jahren schlechter gerecht werden, da sehr viel Zeit für kleine Kinder aufgewendet werden muss! Dies ist dringend zu überdenken!“. Ein weiterer Faktor, der für sechs Personen zur Überlegung, das Berufsfeld zu verlassen führte sind die stetig wachsenden Herausforderungen, die auch durch strukturelle Gegebenheiten bedingt sind: „Gerade in der Stadt betreuen wir viele Migrationskinder und Integrationskinder, die noch mehr Förderung brauchen, was ich auch liebe. Aber es benötigt auch viel Energie, Einsatz und Nerven. Mir persönlich fehlen die Erholungsferien. Fünf Wochen im Jahr sind zu wenig für diese Berufsgruppe“. „Personalmangel, zu viel Arbeit, zu viele Nachmittage die ich spontan einspringe, zu wenig Urlaub bzw. vorgegebener Urlaub, Lohn“, die Elternarbeit werde „immer komplizierter“.

5 Personen denken auch an eine berufliche Weiterentwicklung. So möchte sich eine Befragte zum Beispiel „vertieft mit Menschen mit Beeinträchtigungen auseinandersetzen“, eine andere möchte „...in weiterer Zukunft mit Jugendlichen arbeiten“ und eine Person gab an: „Ich würde gerne Kinderbücher illustrieren“. Eine Assistenzkraft sei im Kindergarten, „nicht zufrieden“ und eine weitere denkt, dass es „für mich noch eine weitere interessante Möglichkeit gibt“.

Unsicherheit aufgrund äußerer Umstände herrschte auch bei zwei Personen vor. Eine Assistenzkraft begründete dies folgendermaßen: „weil man nie weiß, wie es weiter geht, Einsparungen von der Gemeinde“. Eine weitere meinte, dass es „immer mehr Vorschriften vom Land gibt, die in meinen Augen nicht ausführbar sind“.

### **Nebenbeschäftigung**

Auf die Frage, ob die Assistenzkräfte neben ihrer Tätigkeit in der Kinderbetreuung eine weitere Tätigkeit regelmäßig ausüben, antwortete der überwiegende Teil der 160 befragten Assistenzkräfte, nämlich 81,9% ( $n = 131$ ) mit „Nein“. Die anderen 18,1% ( $n = 29$ ) gaben an, einer weiteren beruflichen Beschäftigung nachzugehen. 28 dieser Personen, die einer weiteren Tätigkeit nachgehen, gaben genauere Angaben zum Beschäftigungsausmaß in Stunden. Zehn Personen gaben an, bis zu 5 Stunden neben ihrer Tätigkeit als Assistenzkraft zu arbeiten, weitere neun Personen tun dies 6 bis 10 Stunden. Ebenfalls neun Personen arbeiten zusätzlich mehr als 10 Stunden, eine Person immerhin 20 Stunden, eine weitere sogar 30 Stunden.

### Ziele im Beruf

Die Assistenzkräfte wurden danach befragt, wie wichtig ihnen verschiedene berufliche Ziele sind (Skala von 1 „überhaupt nicht wichtig“ bis 5 „äußerst wichtig“), 13 Items wurden dabei vorgegeben. In Tabelle 8 wird ersichtlich, dass die Mittelwerte durchgehend im Bereich von „wichtig“ liegen. Die höchsten Werte werden erreicht für „sichere Berufsstellung“, „interessante Tätigkeit“, eine Tätigkeit, bei der man selbständig arbeiten kann“, „viel Kontakt zu anderen Menschen“, „Zuneigung und Liebe geben“, sichere und gesunde Arbeitsbedingungen, „ein Beruf, der einem genügend Zeit für familiäre Verpflichtungen lässt“ sowie „ein Beruf, bei dem man anderen Menschen helfen kann“. Die niedrigeren Werte zeigen sich für „hohes Einkommen“, „gute Aufstiegsmöglichkeiten“, „ein Beruf, der anerkannt und geachtet wird“ und „ein Beruf, der einem viel Freizeit lässt“.

Tabelle 8. Ziele im Beruf – Mittelwerte, Standardabweichungen, Minima, Maxima

| Wie wichtig sind Ihnen die folgenden beruflichen Ziele?               | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max |
|---|----------|----------|-----------|-----|-----|
| Eine sichere Berufsstellung   | 159      | 4,41     | 0,81      | 1   | 5   |
| Ein hohes Einkommen   | 158      | 3,47     | 1,00      | 1   | 5   |
| Gute Aufstiegsmöglichkeiten   | 158      | 3,11     | 1,18      | 1   | 5   |
| Ein Beruf, der anerkannt und geachtet wird                            | 159      | 3,94     | 1,20      | 1   | 5   |
| Ein Beruf, der einem viel Freizeit lässt                              | 158      | 3,47     | 1,11      | 1   | 5   |
| Eine interessante Tätigkeit   | 158      | 4,85     | 0,36      | 4   | 5   |
| Eine Tätigkeit, bei der man selbstständig arbeiten kann               | 157      | 4,47     | 0,77      | 1   | 5   |
| Viel Kontakt zu anderen Menschen                                      | 159      | 4,55     | 0,71      | 2   | 5   |
| Zuneigung und Liebe geben   | 158      | 4,69     | 0,59      | 3   | 5   |
| Ein Beruf, der für die Gesellschaft wichtig ist                       | 159      | 4,01     | 1,18      | 1   | 5   |
| Sichere und gesunde Arbeitsbedingungen                                | 158      | 4,60     | 0,67      | 2   | 5   |
| Ein Beruf, der einem genügend Zeit für familiär Verpflichtungen lässt | 159      | 4,38     | 0,80      | 2   | 5   |
| Ein Beruf, bei dem man anderen Menschen helfen kann                   | 158      | 4,58     | 0,71      | 2   | 5   |

Anmerkung: *N* = 159.

*M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum.

1 (Überhaupt nicht wichtig) bis 5 (Äußerst wichtig).

Eine genauere Inspektion der Ergebnisse zeigt Folgendes (ohne Tabelle): Am wichtigsten scheint den Assistenzkräften zu sein, „einer interessanten Tätigkeit nachgehen“ zu können (84,4% „äußerst wichtig“) und auch die Möglichkeit, „Zuneigung und Liebe geben“ zu können (75,3% „äußerst wichtig“). Drei weitere Ziele werden ebenfalls von rund zwei Drittel aller Befragten als „äußerst wichtig“ empfunden, nämlich „Viel Kontakt zu anderen Menschen“ (66,7%), „Sichere und gesunde Arbeitsbedingungen“ (69,6%) sowie „Einem Beruf nachzugehen, in dem man anderen Menschen helfen kann“ (69,6%). Bei all diesen Zielen wurde die Antwort „überhaupt nicht wichtig“ von niemanden angekreuzt. Ebenfalls noch mehr als die Hälfte aller Befragten findet es „äußerst wichtig“ „einen Beruf zu haben, der einem genügend Zeit für familiäre Verpflichtungen“ lässt (56%), „einer Tätigkeit nachzugehen, bei der man selbständig arbeiten kann“ (60,5%) und „eine sichere Berufsstellung zu haben“ (57,9%). Vergleichsweise weniger wichtig finden es die Befragten, einen Beruf auszuüben, der angesehen ist und der für die Gesellschaft wichtig ist. 48,4% finden es äußerst wichtig, „einer Tätigkeit nachzugehen, die der Gesellschaft dient“. „Einen Beruf zu haben, der anerkannt und geachtet wird“, ist für 43,8% äußerst wichtig. Über die Wichtigkeit der folgenden Ziele sind sich die Befragten sehr uneinig: „Ein hohes Einkommen“ und „Ein Beruf, der einem viel Freizeit lässt“. Hier ist das Antwortverhalten der Befragten sehr unterschiedlich. Am unwichtigsten aller vorgegebenen Ziele im Fragebogen finden die Assistenzkräfte eine gute Aufstiegsmöglichkeit zu haben. Nur 13,9% kreuzten hier „äußerst wichtig“ und 19,8% „überhaupt nicht wichtig“ an.



### Höherqualifizierung zur Fachkraft

Etwa die Hälfte (51,2%) der befragten Assistenzkräfte ( $N = 160$ ) hat sich schon einmal überlegt die Ausbildung zur Elementarpädagogin bzw. zum Elementarpädagogen zu machen. Jene 82 Personen, die sich schon einmal überlegt haben, die Ausbildung zur Elementarpädagogin bzw. zum Elementarpädagogen zu machen, gaben hierfür vielfältige Gründe an (Mehrfachnennungen waren möglich). Diese wurden mit dem Programm MAXQDA (Rädiker & Kuckartz, 2020) übergeordneten Kategorien zugeordnet. So gaben 28 Personen an, dass sie ein ganz allgemeines Interesse am Berufsbild hätten. Einige merkten zum Beispiel an, dass „mir das Berufsbild sehr gut gefällt...“, „es mich sehr interessiert und wegen den Aufgabebereichen der Pädagogin“ oder einfach nur weil „ich Kinder liebe“. Eine Person gab auch an, dass „mich die Pädagogik und Psychologie sehr interessiert“. 21 Personen konkretisierten ihr Interesse und gaben an, gerne mehr Verantwortung und Entscheidungsfreiheiten zu haben: „nicht abhängig sein will, damit ich weiter wandern kann und damit ich eine Gruppe leiten kann“, „ich würde gerne eine eigene Gruppe leiten und meine eigenen Ideen umsetzen“ oder „als Pädagogin hat man mehr Wissen, mehr Entscheidungsfreiheit, mehr Mitsprache“. Auch das Interesse an mehr Wissen und einer höheren Ausbildung war zehn Personen wichtig.

Höheres Gehalt und Ansehen spielt bei insgesamt acht Personen eine Rolle. So meinte eine Assistentin „Pädagogin ist halt Pädagogin – höher angesehen“. Drei Personen begründeten ihren Gedanken an Weiterbildung auch mit ihren Erfahrungen mit anderen Pädagoginnen: „schlechte Erfahrungen mit Pädagoginnen“, „die Pädagogin so oft gefehlt hat...“. Bei sechs Personen war der Wunsch, Elementarpädagogin zu werden, bereits ganz früh und ohne konkrete Angabe von Gründen da. Drei Assistenzkräfte hatten sich bereits auf den Ausbildungsweg begeben, diesen aber wieder verlassen: „Ich wollte es nach der Schule gerne machen und habe auch die Aufnahmeprüfung gemacht aber leider keinen Platz bekommen“. Eine weitere meint, sie „habe angefangen, aber dann ist mein Vater gestorben“. Sieben Personen gaben auch noch sonstige Gründe an, wie weil „sie bei der Stadt nach Elementarpädagoginnen suchen“.

Auf die Frage, warum sich 78 Personen noch nie überlegt haben, die Ausbildung zur Elementarpädagogin bzw. zum Elementarpädagogen zu machen, gaben diese diverse Gründe an (Mehrfachnennungen möglich), welche mit dem Programm MAXQDA (Rädiker & Kuckartz, 2020) zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst wurden: fortgeschrittenes Alter ( $n = 21$ ), hoher Aufwand (inklusive Maturavoraussetzung;  $n = 21$ ), fehlendes Interesse sowie Zufriedenheit mit der jetzigen Situation. Eine Befragte beschrieb, dass „sich das früher mit den Kindern nicht ausgegangen wäre und ich jetzt bald in Pension gehe“. Weitere Aussagen waren: „weil ich mich schulisch nicht so leicht tue“, „aus zeitlichen Gründen (wäre mit Familie nicht möglich)“, „Matura nachholen wäre zu aufwändig“. 18 Personen haben kein Interesse an bestimmten Aufgaben und Tätigkeitsbereichen einer pädagogischen Fachkraft bzw. fühlen sich diesen nicht gewachsen: „es mich nie gereizt hat, mehr Verantwortung zu übernehmen“, „kein Interesse an Bürokratie/ Dokumentieren“. 21 Assistenzkräfte geben an, dass sie nie über eine Weiterbildung zur Elementarpädagogin gedacht haben, weil sie zufrieden mit ihrer Anstellung als Assistenzkraft sind. Fünf Befragte gaben sonstige Gründe an.

#### 4.4 Aufgaben und Tätigkeitsbereiche

Zur Beantwortung der Frage, in welche pädagogischen Aufgaben und Betreuungstätigkeiten Assistenzkräfte im Kindergarten eingebunden sind, wurden die teilnehmenden Assistenzkräfte gebeten, an zwei Arbeitstagen ihrer Wahl ihre Aktivitäten mit einem Aktivitätentagebuch zu dokumentieren. In Tabelle 9 sind die Ergebnisse – zusammengefasst für beide Arbeitstage – aufgeführt. Zu beachten ist, dass aufgrund von zum Teil fehlerhaften Eintragungen (besonders Mehrfachkodierungen von Aktivitäten, obwohl jeweils nur die vorherrschende Aktivität pro 15-minütigem Zeitabschnitt angegeben werden sollte) nur  $N = 105$  Fälle ausgewertet wurden. Die Aktivitäten sind nach ihrer durchschnittlichen Häufigkeit – angegeben sind die jeweiligen Prozentanteile an der Arbeitszeit (ohne Pausen) – absteigend gereiht.

Es wird deutlich, dass sowohl pädagogische Aufgaben als auch Betreuungstätigkeiten den Kindergartenalltag von Assistenzkräften ausmachen. Am häufigsten waren die Assistenzkräfte in pflegerische Tätigkeiten und Routinetätigkeiten (z.B. Frühstück, Mittagessen, Toilettengänge, Zähne putzen, Kinder an- oder ausziehen, Essen aus der Küche holen) mit einem Prozentanteil von  $M = 13.75\%$  ( $SD = 10.05$ ) an der Arbeitszeit im Kindergartenalltag eingebunden, wobei es – verdeutlicht durch den Minimalwert von 0 und den Maximalwert von 45,71 – große Unterschiede zwischen den Assistenzkräften gab. In der Spalte „Differenz“ ist zudem angegeben, ob sich die Prozentanteile der Aktivitäten statistisch signifikant voneinander unterscheiden. Der Prozentanteil der Aktivität „Pflegerische-/ Routinetätigkeiten“ ist statistisch signifikant höher als die Prozentanteile fast aller anderen Aktivitäten; lediglich der Unterschied zu der ebenfalls vergleichsweise häufig dokumentierten Aktivität „Beaufsichtigung der Kinder/passive Teilnahme“ (z.B. Beobachtung von Kindern mit oder ohne Beobachtungsbögen, Führen von Entwicklungsprotokollen, Beaufsichtigung der Gruppe) ist nicht statistisch signifikant. Mit „künstlerisches Gestalten“ (z.B. Basteln, Malen, Zeichnen, Gestalten mit Materialien), „Bewegungsspiel“ (z.B. Spielsituationen, in denen Kinder toben und sich bewegen können), „Gesellschafts-/ Brettspiel“ (z.B. Karten-, Lege-, Brett- und Würfelspiele, die nach festgelegten Regeln gespielt werden) und „Übergangsphase“ (z.B. Aufräumen, Beenden eines Angebots, Kinder anstellen lassen) gibt es weitere Aktivitäten, die mit Anteilen von jeweils über 5 % der Arbeitszeit relativ häufig von den Assistenzkräften durchgeführt wurden.

Eine eingeschränkte Bedeutung haben Aktivitäten wie zum Beispiel „Sprache & Gespräche“ (z.B. Förderung der kindlichen Sprachentwicklung durch Gespräche mit den Kindern über verschiedene Themen, spontan oder initiiert, Gedichte, Fingerspiele), „Informationsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen“ (z.B. Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen über organisatorische Dinge, Kinder oder Aktivitäten, die während der Betreuungszeit geführt werden, vereinbarte Gespräche zur Abstimmung oder Planung und Reflexion), „Vorbereitungszeit“ (z.B. Vorbereiten von Spiel- oder Bastelmaterial, Mahlzeiten oder auch didaktische Angebote), und „Bau-/ Konstruktionspiel“ (z.B. Holz- oder Tonbausteine, LEGO, Mosaik, Baukästen).

Mit geringen Prozentanteilen an der Arbeitszeit rangieren „Informationsaustausch mit Eltern“ (Gespräche mit Eltern: z.B. Tür- und Angelgespräche, Telefonate, vorbereitete Gespräche), „Rollenspiel“ (z.B. (Hand-) Puppen, Verkleiden, Spielen mit Figuren, Nachahmen von Tieren), „Tanz- und Kreisspiel“ (z.B. Tänze, Kreisspiele, Gesellschaftsspiele wie „Schlauer Fuchs“) und „Technik“ (z.B. PC, Fernseher, Tablet, DVD, CDs, MP3) am unteren Ende der Häufigkeitsreihung.

Tabelle 9. Pädagogische Aufgaben und Betreuungstätigkeiten – Mittelwerte, Standardabweichungen, Minima, Maxima, paarweise Mehrfachvergleiche

|   | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max   | Differenz   |
|---|----------|-----------|-----|-------|---|
| Pflegerische-/ Routinetätigkeiten (1)                   | 13,75    | 10,05     | 0   | 45,71 | 1 > 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 |
| Beaufsichtigung der Kinder/passive Teilnahme (2)        | 13,22    | 13,42     | 0   | 87,50 | 2 > 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25       |
| Künstlerisches Gestalten (3)                            | 8,32     | 8,91      | 0   | 45,83 | 3 > 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25                   |
| Bewegungsspiel (4)                                      | 8,06     | 9,51      | 0   | 45,83 | 4 > 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25                   |
| Gesellschafts-/Brettspiel (5)                           | 6,28     | 6,50      | 0   | 33,33 | 5 > 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25                      |
| Übergangsphase (6)                                      | 5,30     | 4,75      | 0   | 18,97 | 6 > 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25                              |
| Sonstige Aktivitäten mit päd. Bezug (7)                 | 4,73     | 7,39      | 0   | 35,00 | 7 > 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25  |
| Sonstige Aktivitäten ohne päd. Bezug (8)                | 4,21     | 6,96      | 0   | 37,50 | 8 > 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25  |
| Sprache & Gespräche (9)                                 | 4,13     | 8,94      | 0   | 78,72 | 9 > 23, 24, 25  |
| Informationsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen (10) | 3,63     | 3,52      | 0   | 17,02 | 10 > 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25   |
| Vorbereitungszeit (11)                                  | 3,41     | 4,50      | 0   | 25,00 | 11 > 19, 21, 22, 23, 24, 25   |
| Bau-/ Konstruktionsspiel (12)                           | 2,88     | 3,52      | 0   | 15,15 | 12 > 19, 21, 22, 23, 24, 25   |
| Experimente/Naturerfahrung (13)                         | 2,60     | 6,23      | 0   | 33,33 | 13 > 25   |
| Puzzeln (14)  | 2,59     | 3,15      | 0   | 15,00 | 14 > 22, 23, 24, 25   |
| Kochen, Backen (15)                                     | 2,52     | 4,84      | 0   | 26,19 | 15 > 25   |
| Musizieren/Singen (16)                                  | 2,45     | 3,01      | 0   | 12,50 | 16 > 23, 24, 25   |
| Beschäftigung mit Druckmedien (Bücher usw.) (17)        | 2,33     | 3,08      | 0   | 15,63 | 17 > 24, 25   |
| Pause (18)  | 1,66     | 3,28      | 0   | 20,00 | 18 > 25   |
| Sinnesspiele (Sand, Wasser, Knete, Bohnen ...) (19)     | 1,50     | 2,57      | 0   | 9,09  | 19 > 25   |
| Schulvorbereitung (20)                                  | 1,42     | 4,20      | 0   | 30,77 |   |
| Schlaf-/ Ruhephasen (21)                                | 1,38     | 2,99      | 0   | 18,18 | 21 > 25   |
| Informationsaustausch mit Eltern (22)                   | 1,21     | 2,44      | 0   | 11,63 | 22 > 25   |
| Rollenspiel (23)  | 1,15     | 2,39      | 0   | 10,26 | 23 > 25   |
| Tanz- und Kreisspiel (24)                               | 1,09     | 2,07      | 0   | 10,34 | 24 > 25   |
| Technik (25)  | 0,17     | 0,81      | 0   | 5,56  |   |

Anmerkung:  $N = 105$ .

$M$  = Mittelwert,  $SD$  = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum.

Differenz: paarweise Mehrfachvergleiche mit Bonferroni-Korrektur,  $p < .002$ .

Die Assistenzkräfte wurden auch gefragt, ob (eher) sie oder (eher) die gruppenführenden pädagogischen Fachkräfte für bestimmte Tätigkeitsbereiche zuständig sind. Die Ergebnisse dazu sind in Tabelle 10 aufgeführt. Es wird deutlich, dass aus der Perspektive der Assistenzkräfte ein größerer Teil der Tätigkeitsbereiche (u.a. Bildungsarbeit, Entwickeln/Konzipieren, Beobachten/Dokumentieren, Werben/Präsentieren/Öffentlichkeitsarbeit, Verwalten/Organisieren/Koordinieren, Gespräche mit Eltern) eher in den Zuständigkeitsbereich der gruppenführenden Fachkräfte fällt, wobei geteilte Zuständigkeiten zwischen Assistenzkraft und gruppenführender Fachkraft zum Teil auch häufig genannt wurden. Mit „Erziehen“ und „Künstlerisch oder gestalterisch tätig sein“ liegen zwei Tätigkeitsbereiche eher in der Zuständigkeit der Assistenzkräfte, wobei auch hier „teils, teils“ eine häufige Antwortkategorie ist.

Tabelle 10. Zuständigkeiten von Assistenzkräften und gruppenführenden pädagogischen Fachkräften – Häufigkeiten

| Wer übernimmt eher folgende Tätigkeiten?          | N   | ich<br>(f/%) | eher ich<br>(f/%) | teils, teils<br>(f/%) | eher gruppenführende/r Pädagoge/in<br>(f/%) | der/die gruppenführende/r Pädagoge/in<br>(f/%) |
|---|-----|--------------|-------------------|-----------------------|---|--|
| Bildungsarbeit                                    | 159 | 1/0,6        | 0                 | 64/40,3               | 60/37,7                                     | 34/21,4  |
| Erziehen  | 156 | 5/3,2        | 6/3,8             | 137/87,8              | 8/5,1                                       | 0  |
| Helfen/betreuen                                   | 158 | 14/8,9       | 40/25,3           | 102/64,6              | 1/0,6                                       | 1/0,6  |
| Entwickeln/<br>Konzipieren                        | 158 | 1/0,6        | 3/1,9             | 69/43,7               | 53/33,5                                     | 32/20,3  |
| Beobachten/<br>Dokumentieren                      | 159 | 2/1,3        | 9/5,7             | 81/50,9               | 40/25,2                                     | 27/17,0  |
| Werben/<br>Präsentieren/<br>Öffentlichkeitsarbeit | 156 | 1/0,6        | 1/0,6             | 35/22,4               | 42/26,9                                     | 77/49,4  |
| Künstlerisch oder gestalterisch tätig sein        | 159 | 20/12,6      | 46/28,9           | 85/53,5               | 6/3,8                                       | 2/1,3  |
| Verwalten/<br>Organisieren/<br>Koordinieren       | 158 | 0            | 2/1,3             | 32/20,3               | 50/31,6                                     | 74/46,8  |
| Gespräche mit Eltern                              | 160 | 0            | 0                 | 29/18,1               | 52/32,5                                     | 79/49,4  |

Anmerkung: f = Häufigkeit.

Hinsichtlich der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass das Ausmaß an pädagogischen Aufgaben und Betreuungstätigkeiten durch die Erhebung mit Aktivitätentagebüchern eher unterschätzt wird, weil jeweils nur die vorherrschende Aktivität pro 15-minütigen Zeitabschnitt angegeben werden sollte. Dadurch werden unter Umständen Aktivitäten mit geringem Zeitumfang nicht dokumentiert. Insgesamt gelten Aktivitätentagebücher dennoch als relativ valide, so dass sie in der empirischen Forschung eingesetzt werden (Rowan & Correnti, 2009; Lehl et al., 2014).

Die Befunde der vorliegenden Studie, die aufgrund fehlender Forschungen nicht direkt mit anderen Studien aus Österreich verglichen werden können, implizieren, dass pflegerische Tätigkeiten und Routinetätigkeiten sowie das Beaufsichtigen von Kindern im Durchschnitt einen relativ großen Anteil der Arbeitszeit der Assistenzkräfte in Anspruch nehmen. Zugleich spielen jedoch auch stärker bildungsorientierte, dezidiert pädagogische Aufgaben mit zum Teil ausgeprägtem Förderpotential für die kognitive Entwicklung von Kindern („high-yield-activities“: z.B. Sprache & Gespräche, Künstlerisches Gestalten, Bau- und Konstruktionsspiel, Beschäftigung mit Druckmedien; Bruner, 1980; Smidt & Embacher, 2020) eine bedeutsame Rolle, wenn die Prozentanteile verschiedener Aktivitäten (z.B. Künstlerisches

Gestalten, Bewegungsspiel, Sprache & Gespräche, Bau-/ Konstruktionspiel, Experimente/Naturerfahrung) aufsummiert werden. Dieses Ergebnismuster weist damit Schnittmengen mit einer norwegischen Studie auf, wo sowohl pädagogische Aufgaben als auch Betreuungsaufgaben zu dem Tätigkeitsspektrum von Assistenzkräften zählten (Steinnes & Haug, 2013). Die Befunde lassen damit insgesamt den Schluss zu, dass die Assistenzkräfte in Tirol in beträchtlichen Umfang sowohl mit Betreuungstätigkeiten als auch mit pädagogischen Aufgaben betraut sind. Ob und inwieweit in den Tätigkeitsmustern Unterschiede zu den gruppenleitenden pädagogischen Fachkräften bestehen, kann mit den Befunden der Studie nicht beantwortet werden. Dazu müssten in gesonderten Forschungen die pädagogischen Aufgaben und Betreuungstätigkeiten von gruppenleitenden Fachkräften dokumentiert und mit denen der Assistenzkräfte verglichen werden (siehe Steinnes & Haug, 2013 für Befunde aus Norwegen, wo signifikante Unterschiede zwischen Assistenzkräften und gruppenleitenden pädagogischen Fachkräften gefunden wurden).

Vorsichtige Aussagen lassen sich allerdings zu den primären Zuständigkeiten von Assistenzkräften und gruppenführenden pädagogischen Fachkräften formulieren. Hier deutet sich an, dass ein Teil der Tätigkeitsbereiche nach Angaben der Assistenzkräfte eher von gruppenführenden pädagogischen Fachkräften übernommen wird, während andere Bereiche eher von den Assistenzkräften verantwortet werden. Auch diese Befunde weisen Gemeinsamkeiten mit einer norwegischen Studie auf (Steinnes & Haug, 2013). Zugleich implizieren die Ergebnisse, dass häufig von geteilten Zuständigkeiten (teils, teils) auszugehen ist, dies gilt zum Beispiel für die Bereiche „Bildungsarbeit“, „erziehen“, „helfen/betreuen“, und „entwickeln/konzipieren“. Die Ergebnisse zu den primären (und häufig geteilten) Zuständigkeiten weisen damit eine Passung zu den Ergebnissen der Auswertungen der Aktivitätentagebücher auf.

#### 4.5 Fachwissen, Einstellungen, motivationale und selbstregulatorische Merkmale

##### Pädagogisches Fachwissen

Pädagogisches Fachwissen wurde als „pädagogisch-psychologisches Wissen“ (9 Fragen, maximal 9 Punkte erreichbar) und „Wissen über Förderung“ (9 Fragen, maximal 9 Punkte erreichbar) mit dem „Fragebogen zum Berufsbezogenen Wissen“ (Mischo et al., 2020) erfasst. In Tabelle 11 sind Mittelwerte, Standardabweichungen, Minima und Maxima abgebildet. Insgesamt wurden im Mittel 7.53 Punkte erreicht (d.h., 7.53 Fragen von 18 Fragen wurden im Mittel richtig beantwortet), wobei die interindividuellen Unterschiede – erkennbar an der Standardabweichung und dem erreichten Minimal- und Maximalwert – beträchtlich ausfallen. Sowohl bei dem Bereich „pädagogisch-psychologisches Wissen“ als auch bei dem Bereich „Wissen über Förderung“ konnten jeweils 9 Punkte (für 9 richtige Antworten) erreicht werden, die Höchstpunktzahl wurde allerdings nur bei „Wissen über Förderung“ erreicht. Der Mittelwert bei dem Bereich „pädagogisch-psychologisches Wissen“ fällt statistisch signifikant niedriger aus als der Mittelwert im Bereich „Wissen über Förderung“ ( $t(159) = -10.24$ ,  $p < .001$ )).

Tabelle 11. Pädagogisch-psychologisches Wissen, Wissen über Förderung, Wissen Gesamtwert – Mittelwerte, Standardabweichungen, Minima, Maxima

|                                    | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max |
|------------------------------------|----------|-----------|-----|-----|
| Pädagogisch-psychologisches Wissen | 2,97     | 1,40      | 0   | 7   |
| Wissen über Förderung              | 4,56     | 1,80      | 0   | 9   |
| <i>Wissen Gesamtwert</i>           | 7,53     | 2,55      | 0   | 15  |

Anmerkung:  $N = 160$ .

$M$  = Mittelwert,  $SD$  = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum.

Eine genauere Inspektion (Tabelle 12) der Anzahl der richtigen Antworten bzgl. des Gesamtwertes (mit 18 möglichen Punkten für 18 richtige Antworten) zeigt, dass 116 Assistenzkräfte (das sind rund 72,5%

aller befragten Personen) fünf bis neun Fragen richtig beantwortet haben. Nur sehr wenige Assistenzkräfte ( $n = 13$ , 8,1%) haben vier oder weniger Fragen korrekt beantwortet; allerdings haben auch nur  $n = 31$  Assistenzkräfte (19,4%) mehr als 50% der Wissensfragen richtig beantwortet.

Tabelle 12. Wissen Gesamtwert – Häufigkeiten

| richtige Antworten | f   | %    |
|--------------------|-----|------|
| 0 von 18           | 1   | 0,6  |
| 1 von 18           | 1   | 0,6  |
| 2 von 18           | 1   | 0,6  |
| 3 von 18           | 4   | 2,5  |
| 4 von 18           | 6   | 3,8  |
| 5 von 18           | 21  | 13,1 |
| 6 von 18           | 24  | 15,0 |
| 7 von 18           | 26  | 16,3 |
| 8 von 18           | 21  | 13,1 |
| 9 von 18           | 24  | 15,0 |
| 10 von 18          | 8   | 5,0  |
| 11 von 18          | 12  | 7,5  |
| 12 von 18          | 7   | 4,4  |
| 13 von 18          | 2   | 1,3  |
| 14 von 18          | 1   | 0,6  |
| 15 von 18          | 1   | 0,6  |
| 16 von 18          | 0   | 0    |
| 17 von 18          | 0   | 0    |
| 18 von 18          | 0   | 0    |
| <i>Gesamt</i>      | 160 | 100  |

Anmerkung:  $N = 160$ .

f = Häufigkeit.

Wird die Verteilung der Anzahl der richtigen Antworten bzgl. des Bereiches „pädagogisch-psychologisches Wissen“ (9 richtige Antworten möglich) näher betrachtet (Tabelle 13), zeigt sich, dass 122 Assistenzkräfte (76,3%) zwei bis vier Fragen richtig beantwortet haben, nur ein geringer Teil der Befragten hat mehr als 50% der Fragen richtig beantwortet. Ein abweichendes Bild zeigt sich bei dem Bereich „Wissen über Förderung“, wo 116 Assistenzkräfte (72,5%) drei bis sechs Fragen richtig beantwortet haben und rund 51% der Befragten mehr als die Hälfte der Wissensfragen richtig beantwortet haben.

Tabelle 13. Pädagogisch-psychologisches Wissen, Wissen über Förderung – Häufigkeiten

| richtige Antworten | Pädagogisch-psychologisches Wissen |            | Wissen über Förderung |            |
|--------------------|------------------------------------|------------|-----------------------|------------|
|                    | f                                  | %          | f                     | %          |
| 0 von 9            | 5                                  | 3,1        | 1                     | 0,6        |
| 1 von 9            | 12                                 | 7,5        | 7                     | 4,4        |
| 2 von 9            | 48                                 | 30,0       | 11                    | 6,9        |
| 3 von 9            | 44                                 | 27,5       | 25                    | 15,6       |
| 4 von 9            | 30                                 | 18,8       | 34                    | 21,3       |
| 5 von 9            | 14                                 | 8,8        | 37                    | 23,1       |
| 6 von 9            | 4                                  | 2,5        | 20                    | 12,5       |
| 7 von 9            | 3                                  | 1,9        | 17                    | 10,6       |
| 8 von 9            | 0                                  | 0,0        | 6                     | 3,8        |
| 9 von 9            | 0                                  | 0,0        | 2                     | 1,3        |
| <b>Gesamt</b>      | <b>160</b>                         | <b>100</b> | <b>160</b>            | <b>100</b> |

Anmerkung: N = 160.

f = Häufigkeit.

Informationen zu der Frage, wie oft die Einzelfragen des Bereiches „pädagogisch-psychologisches Wissen“ richtig oder falsch beantwortet wurden, sind in Tabelle 14 aufgeführt. Es wird deutlich, dass die Fragen bzgl. Responsivität („Welche Verhaltensweise würde eine Fachkraft umsetzen, die responsiv reagiert?“) und des Bindungsverhaltens („Welchem Bindungstyp/welchen Bindungstypen könnte das Verhalten von Nick am ehesten entsprechen?“) vergleichsweise häufig richtig beantwortet wurden, während die Fragen bzgl. der Theorienklassen („Ordnen Sie bitte die folgenden Theorienklassen den unten stehenden Aussagen zu.“) und des Beobachtungsfehlers („Um welchen Beobachtungsfehler handelt es sich, wenn einzelne dominante Eigenschaften verallgemeinernd auf die ganze Person übertragen werden?“) vergleichsweise häufig falsch beantwortet wurden.

Tabelle 14. Pädagogisch-psychologisches Wissen – Häufigkeiten

|                                      | richtige Antwort |      | falsche Antwort |      |
|--------------------------------------|------------------|------|-----------------|------|
|                                      | f                | %    | f               | %    |
| Pädagogisches Konzept                | 31               | 19,4 | 129             | 80,6 |
| Theorie                              | 31               | 19,4 | 129             | 80,6 |
| Ko-Konstruktion                      | 77               | 48,1 | 83              | 51,9 |
| Bindungsverhalten                    | 82               | 51,2 | 78              | 48,8 |
| Vier-Seiten-Modell (Schulz von Thun) | 47               | 29,4 | 113             | 70,6 |
| Beobachtungsfehler                   | 26               | 16,3 | 134             | 83,8 |
| Erziehungsstile                      | 55               | 34,4 | 105             | 65,6 |
| Theorienklassen                      | 20               | 12,5 | 140             | 87,5 |
| Responsivität                        | 106              | 66,3 | 54              | 33,7 |

Anmerkung: N = 160.

f = Häufigkeit.

Informationen dazu, wie oft die Einzelfragen des Bereiches „Wissen über Förderung“ richtig oder falsch beantwortet wurden, sind in Tabelle 15 aufgeführt. Es wird deutlich, dass zwei Fragen bzgl. der sprachlichen Entwicklung („Das Kind sagt ‚Da is Muh‘ (eine Kuh). Welche Äußerung der Fachkraft halten Sie für besonders angemessen, um die sprachliche Entwicklung zu fördern?“ & „Wimmelbuch ‚Wo ist Walter?‘. Welche Reaktion der Fachkraft halten Sie in dieser Situation für besonders angemessen?“) vergleichsweise häufig richtig beantwortet wurden. Relativ häufig falsch beantwortet wurden hingegen die Fragen bzgl. der sprachlichen und kognitiven Entwicklung („Eine Fachkraft bemerkt, dass ein dreijähriges Kind versucht, sich alleine anzuziehen, aber Probleme dabei hat. Welche Äußerung

der Fachkraft halten Sie für besonders angemessen, um die sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes zu fördern?“) und bzgl. der Wissensfrage der Kinder („Wenn Kinder Wissensfragen haben, wie etwas funktioniert oder sich etwas verhält, sollte die Fachkraft ...“).

Tabelle 15. Wissen über Förderung – Häufigkeiten

|  | richtige Antwort |      | falsche Antwort |      |
|--|------------------|------|-----------------|------|
|  | f                | %    | f               | %    |
| Kognitive Entwicklung (Teich)                    | 62               | 38,8 | 98              | 61,3 |
| Wissensfragen (Kinder)                           | 46               | 28,7 | 114             | 71,3 |
| Grammatikalisch korrekte Sätze                   | 88               | 55,0 | 72              | 45,0 |
| Sprachliche Entwicklung („Da is Muh“)            | 139              | 86,9 | 21              | 13,1 |
| Sprachliche Entwicklung (Bilderbuch)             | 89               | 55,6 | 71              | 44,4 |
| sprachliche und kognitive Entwicklung (Anziehen) | 22               | 13,8 | 138             | 86,3 |
| Sprachliche Entwicklung (Wimmelbuch)             | 111              | 69,4 | 49              | 30,6 |
| Sprachliche Entwicklung („Ich aufmachen“)        | 72               | 45,0 | 88              | 55,0 |
| Sprachliche Entwicklung (Suchbild)               | 101              | 63,1 | 59              | 36,9 |

Anmerkung: N = 160.

f = Häufigkeit.

Pädagogisches Fachwissen gilt als wichtiger Bestandteil professioneller Kompetenz von pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in elementar- bzw. frühpädagogischen Einrichtungen (Smidt & Burkhardt, 2018; Smidt et al., 2017; Thole & Polutta, 2011). Für Österreich liegen bislang keine vergleichbaren Befunde zu Assistenzkräften und/oder gruppenleitenden pädagogischen Fachkräften vor, sodass eine unmittelbare vergleichende Einordnung der Befunde nicht geleistet werden kann. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass der Wissenstand im stärker theoretisch-abstrakten Bereich „Pädagogisch-psychologisches Wissen“ im Mittel geringer ist als im stärker pädagogisch-praktischen Bereich „Wissen über Förderung“; allerdings gibt es auf individueller Ebene jeweils große Unterschiede. Dieses Befundmuster, d.h. geringer ausgeprägtes theoretisch-abstraktes Fachwissen und höher ausgeprägtes fachpraktisches Wissen, zeigt sich international auch bei formal höher ausgebildeten pädagogischen Fachkräften in frühpädagogischen Einrichtungen (z.B. Blömeke et al., 2015; siehe Smidt & Burkhardt, 2018 für eine Zusammenfassung). Potentiale einer Verbesserung und Aufwertung des pädagogischen Fachwissens sind damit besonders im Bereich „Pädagogisch-psychologisches Wissen“ zu verorten, wo im Mittel 3 Fragen von 9 Fragen richtig beantwortet wurden und nur relativ wenige Assistenzkräfte mehr als 50% der Fragen korrekt beantworteten. Dies gilt in etwas abgeschwächter Form auch für den Bereich „Wissen über Förderung“, wo im Mittel 4,5 Fragen von 9 Fragen richtig beantwortet wurden. In vertiefenden Analysen wird zu untersuchen sein, ob und inwieweit sich mithilfe personenzentrierter Verfahren (Latente Class Analysen, Latente Profil Analysen, Clusteranalysen) Subgruppen von Assistenzkräften identifizieren lassen (z.B. eine Gruppe mit besonders hohen Wissensständen, eine Gruppe mit besonders niedrigen Wissensständen) und welche Merkmale die Wahrscheinlichkeit der Gruppenzugehörigkeit beeinflussen.



### Pädagogische Einstellungen

Pädagogische Einstellungen wurden mit einer 12 Merkmale umfassenden Skala zu Fördereinstellungen bzgl. „Selbstbildung“, „Ko-Konstruktion“ und „Instruktion“ (Schmidt & Smidt, 2021) erhoben. Die Ergebnisse zu den pädagogischen Einstellungen der Assistenzkräfte sind in Tabelle 16 aufgeführt. Es wird deutlich, dass die Assistenzkräfte am stärksten Aussagen zustimmen, die „Ko-Konstruktion“ betreffen, während Aussagen, die „Selbstbildung“ zugeordnet wurden und insbesondere Statements, die „Instruktion“ betreffen, weniger Zustimmung erhalten. Die Unterschiede sind statistisch signifikant: Selbstbildung < Ko-Konstruktion ( $t(149) = -11,39, p < .001$ ), Selbstbildung > Instruktion ( $t(149) = 9,38, p < .001$ ), Ko-Konstruktion > Instruktion ( $t(152) = 20,46, p < .001$ ). Zudem zeigen die Befunde, dass die Spannweite der Antwortmöglichkeiten (von 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 5 = stimme sehr zu) nur bei den Einzelmerkmalen der Bereiche „Selbstbildung“ und „Instruktion“ vollständig ausgeschöpft wurde.

Tabelle 16. Förderorientierungen Selbstbildung, Ko-Konstruktion, Instruktion – Mittelwerte, Standardabweichungen, Minima, Maxima, paarweise Mehrfachvergleiche

| Bei der Förderung von Kindern ist es wichtig, dass ...                   | N   | M    | SD   | Min  | Max  | Differenz    |
|--|-----|------|------|------|------|--------------|
| <i>Selbstbildung (S)</i>   | 153 | 3,59 | 0,72 | 1,75 | 5,00 | S < K, S > I |
| ... die Initiative von den Kindern ausgeht.                              | 160 | 3,63 | 0,90 | 1    | 5    |              |
| ... sich Erwachsene möglichst wenig einmischen.                          | 157 | 3,49 | 0,90 | 1    | 5    |              |
| ... jedes Kind sich seine Aufgaben selbst sucht.                         | 158 | 3,54 | 0,88 | 1    | 5    |              |
| ... die Kinder sich aus sich selbst heraus bilden.                       | 158 | 3,66 | 0,95 | 1    | 5    |              |
| <i>Ko-Konstruktion (K)</i>   | 157 | 4,32 | 0,55 | 2,75 | 5,00 | K > I        |
| ... die Kinder von dem Erwachsenen zu eigenen Lösungen ermuntert werden. | 160 | 4,28 | 0,89 | 2    | 5    |              |
| ... Erwachsene und Kinder sich gleichberechtigt austauschen.             | 158 | 3,94 | 0,94 | 2    | 5    |              |
| ... die Kinder im Gespräch zum Nachdenken gebracht werden.               | 159 | 4,44 | 0,75 | 1    | 5    |              |
| ... Erwachsene und Kinder gemeinsam etwas herausfinden.                  | 159 | 4,64 | 0,62 | 2    | 5    |              |
| <i>Instruktion (I)</i>   | 156 | 2,77 | 0,72 | 1,00 | 4,50 |              |
| ... der Erwachsene vorgibt, was die Kinder tun sollen.                   | 160 | 2,48 | 0,82 | 1    | 5    |              |
| ... Kinder viel von dem Erwachsenen beigebracht bekommen.                | 157 | 3,27 | 0,95 | 1    | 5    |              |
| ... die Initiative von dem Erwachsenen ausgeht.                          | 160 | 2,62 | 0,85 | 1    | 5    |              |
| ... Kinder die Vorgaben des Erwachsenen ausführen.                       | 159 | 2,75 | 0,93 | 1    | 5    |              |

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum. Differenz: paarweise Mehrfachvergleiche mit Bonferroni-Korrektur,  $p < .016$ .

Eine genauere Inspektion der Antwortverteilungen (Tabelle 17) verdeutlicht, dass ein relativ großer Teil der Assistenzkräfte Merkmalen, die dem Bereich „Selbstbildung“ zugeordnet wurden, eher oder sehr zustimmen, wobei auch die mittige Antwortmöglichkeit „teils-teils“ generell häufig angekreuzt wurde – zum Teil ist „teils-teils“ auch die dominante Kategorie. Bei dem Bereich „Ko-Konstruktion“ machen die Antwortmöglichkeiten „stimme eher zu“ und „stimme sehr zu“ zusammengenommen hingegen immer den größten Teil der Antworten aus, während „teils-teils“ vergleichsweise selten ange-

kreuzt wurde. Merkmale, die den Bereich „Instruktion“ betreffen, stoßen insgesamt auf weniger Zustimmung, wobei „teils-teils“ die Antwortmöglichkeit ist, die bei den Einzelmerkmalen am häufigsten angekreuzt wurde.

Tabelle 17. Förderorientierungen Selbstbildung, Ko-Konstruktion, Instruktion – Häufigkeiten

| Bei der Förderung von Kindern ist es wichtig, dass ...                   | N   | stimme über-<br>haupt nicht<br>zu<br>(f/%) | stimme eher<br>nicht zu<br>(f/%) | teils-<br>teils<br>(f/%) | stimme eher zu<br>(f/%) | stimme sehr zu<br>(f/%) |
|--|-----|--|----------------------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|
| <i>Selbstbildung</i>   |     |  |                                  |                          |                         |                         |
| ... die Initiative von den Kindern ausgeht.                              | 160 | 2/1,3                                      | 4/2,5                            | 81/50,6                  | 37/23,1                 | 36/22,5                 |
| ... sich Erwachsene möglichst wenig einmischen.                          | 157 | 1/0,6                                      | 14/8,9                           | 76/48,4                  | 39/24,8                 | 27/17,2                 |
| ... jedes Kind sich seine Aufgaben selbst sucht.                         | 158 | 1/0,6                                      | 12/7,6                           | 71/44,9                  | 48/30,4                 | 26/16,5                 |
| ... die Kinder sich aus sich selbst heraus bilden.                       | 158 | 2/1,3                                      | 14/8,9                           | 53/33,5                  | 56/35,4                 | 33/20,9                 |
| <i>Ko-Konstruktion</i>   |     |  |                                  |                          |                         |                         |
| ... die Kinder von dem Erwachsenen zu eigenen Lösungen ermuntert werden. | 160 | 0  | 7/4,4                            | 26/16,3                  | 43/26,9                 | 84/52,5                 |
| ... Erwachsene und Kinder sich gleichberechtigt austauschen.             | 158 | 0  | 11/7,0                           | 41/25,9                  | 53/33,5                 | 53/33,5                 |
| ... die Kinder im Gespräch zum Nachdenken gebracht werden.               | 159 | 1/0,6                                      | 2/1,3                            | 13/8,2                   | 53/33,3                 | 90/56,6                 |
| ... Erwachsene und Kinder gemeinsam etwas herausfinden.                  | 159 | 0  | 2/1,3                            | 6/3,8                    | 40/25,2                 | 111/69,8                |
| <i>Instruktion</i>   |     |  |                                  |                          |                         |                         |
| ... der Erwachsene vorgibt, was die Kinder tun sollen.                   | 160 | 20/12,5                                    | 55/34,4                          | 76/47,5                  | 7/4,4                   | 2/1,3                   |
| ... Kinder viel von dem Erwachsenen beigebracht bekommen.                | 157 | 8/5,1                                      | 14/8,9                           | 79/50,3                  | 39/24,8                 | 17/10,8                 |
| ... die Initiative von dem Erwachsenen ausgeht.                          | 160 | 18/11,3                                    | 44/27,5                          | 80/50,0                  | 17/10,6                 | 1/0,6                   |
| ... Kinder die Vorgaben des Erwachsenen ausführen.                       | 159 | 19/11,9                                    | 33/20,8                          | 77/48,4                  | 28/17,6                 | 2/1,3                   |

Anmerkung: f = Häufigkeit.

Die in der vorliegenden Studie erhobenen Fördereinstellungen „Selbstbildung“, „Ko-Konstruktion“ und „Instruktion“ werden in der frühpädagogisch-entwicklungspsychologischen Literatur (z.B. Schmidt & Smidt, 2021; Drieschner & Smidt, 2022) umfassend thematisiert. Seit kurzem vorliegende Vergleichswerte von 85 gruppenleitenden pädagogischen Fachkräften aus Tirol (Embacher & Smidt, 2023) verdeutlichen ein ähnliches Ergebnismuster wie bei den Assistenzkräften: „Ko-Konstruktion“ wurde am stärksten präferiert, danach folgte „Selbstbildung“ und mit deutlichen Abstand erhielt „Instruktion“ am wenigsten Zustimmung. Auch in einer Studie an pädagogischen Fachkräften (Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen) aus Deutschland zeigten sich vergleichbare Ergebnisse (Schmidt & Smidt, 2021). Die Tiroler Assistenzkräfte präferieren damit (ko-konstruktivistische) Fördereinstellungen, denen durch ihren Bezug auf an Wygotski anschließende Interaktionstheorien (siehe Bodrova & Leong, 2018) ein besonders wichtiger Stellenwert in der Elementarpädagogik zugeschrieben wird

(Drieschner & Smidt, 2022). In vertiefenden Analysen wird weiter zu untersuchen sein, ob und inwieweit sich mithilfe personenzentrierter Verfahren (Latente Class Analysen, Latente Profil Analysen, Clusteranalysen) Subgruppen von Assistenzkräften identifizieren lassen (z.B. Assistenzkräfte mit relativ stark ausgeprägten instruktivistischen Fördereinstellungen) und welche Merkmale die Wahrscheinlichkeit der Gruppenzugehörigkeit beeinflussen. Ein offene Frage ist auch, ob und inwieweit sich eine Präferenz ko-konstruktivistischer Fördereinstellungen in dem pädagogischen Handeln im Kindergarten widerspiegelt. Studien aus Deutschland weisen zumindest darauf hin, dass „eine ko-konstruktiv ausgerichtete Lernunterstützung von Kindern durch pädagogische Fachkräfte in Kindergärten nur selten umgesetzt wird“ (Schmidt & Smidt, 2021, S. 270). Befunde zur Qualität von Interaktionen zwischen Kindern und gruppenleitenden Fachkräften in Tiroler Kindergärten lassen darauf schließen, dass es entsprechende Diskrepanzen zwischen Einstellungen und pädagogischer Praxis auch in Österreich geben könnte (Smidt & Embacher, 2020).

### Motivationale Merkmale

Motivationale Merkmale wurden in Form von Arbeitsengagement (Schaufeli et al., 2006) und beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung (Schyns & Collani, 2002, 2014) erhoben. In Tabelle 18 sind zunächst die Ergebnisse zum Arbeitsengagement abgebildet. Die Antwortskala ist siebenstufig (von 0 = nie bis 6 = immer). An dem Gesamtwert wird deutlich, dass die Assistenzkräfte im Mittel ein hohes Arbeitsengagement aufweisen, wobei es, wie die Standardabweichungen und Minima und Maxima zeigen, auch beträchtliche Unterschiede zwischen den Befragten gibt. Dieses Ergebnismuster, ein im Durchschnitt ausgeprägtes Arbeitsengagement, zeigt sich entsprechend auch auf der Ebene der Einzelmerkmale.

Tabelle 18. Arbeitsengagement – Mittelwerte, Standardabweichungen, Minima, Maxima

|   | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min  | Max  |
|---|----------|----------|-----------|------|------|
| Bei meiner Arbeit bin ich voll überschäumender Energie.     | 159      | 4,06     | 1,28      | 0    | 6    |
| Beim Arbeiten fühle ich mich fit und tatkräftig.            | 159      | 4,77     | 1,00      | 2    | 6    |
| Ich bin von meiner Arbeit begeistert.                       | 160      | 5,08     | 1,09      | 2    | 6    |
| Meine Arbeit inspiriert mich.                               | 160      | 4,97     | 1,13      | 1    | 6    |
| Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf meine Arbeit. | 160      | 5,09     | 1,10      | 1    | 6    |
| Ich fühle mich glücklich, wenn ich intensiv arbeite.        | 160      | 5,15     | 0,99      | 1    | 6    |
| Ich bin stolz auf meine Arbeit.                             | 160      | 5,29     | 1,12      | 0    | 6    |
| Ich gehe völlig in meiner Arbeit auf.                       | 160      | 5,06     | 1,13      | 1    | 6    |
| Meine Arbeit reißt mich mit.                                | 160      | 4,84     | 1,20      | 1    | 6    |
| <i>Gesamtwert</i>   | 158      | 4,94     | 0,87      | 1,89 | 6,00 |

Anmerkung: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum.

Eine genauere Inspektion der Antwortkategorien zu der Ausprägung des Arbeitsengagements (Tabelle 19) zeigt, dass es bei einigen Einzelmerkmalen auch einen gewissen Anteil an Assistenzkräften gibt (bis zu 14,4% bei dem Merkmal „Bei meiner Arbeit bin ich voll überschäumender Energie.“), die „ab und zu“ als Antwort angeben, wobei bei fast allen Einzelmerkmalen die Antwortkategorien „häufig“ und „sehr häufig“ dominieren. Eine nennenswerte Ausnahme bildet das Merkmal „Ich bin stolz auf meine Arbeit.“, das von 59,4% der Befragten mit „immer“ beantwortet wird.

Tabelle 19. Arbeitsengagement – Häufigkeiten

|   | N   | Nie<br>(f/%) | fast nie<br>(f/%) | ab und<br>zu<br>(f/%) | regel-<br>mäßig<br>(f/%) | häufig<br>(f/%) | sehr<br>häufig<br>(f/%) | Immer<br>(f/%) |
|---|-----|--------------|-------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------|-------------------------|----------------|
| Bei meiner Arbeit bin ich voll überschäumender Energie.     | 159 | 1/0,6        | 1/0,6             | 21/13,2               | 28/17,6                  | 38/23,9         | 53/33,3                 | 17/10,7        |
| Beim Arbeiten fühle ich mich fit und tatkräftig.            | 159 | 0            | 6/3,8             | 13/8,2                | 27/17,0                  | 79/49,7         | 34/21,4                 | 0              |
| Ich bin von meiner Arbeit begeistert.                       | 160 | 0            | 7/4,4             | 10/6,3                | 17/10,6                  | 55/34,4         | 71/44,4                 | 0              |
| Meine Arbeit inspiriert mich.                               | 160 | 1/0,6        | 4/2,5             | 16/10,0               | 22/13,8                  | 52/32,5         | 65/40,6                 | 0              |
| Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf meine Arbeit. | 160 | 1/0,6        | 7/4,4             | 7/4,4                 | 17/10,6                  | 57/35,6         | 71/44,4                 | 0              |
| Ich fühle mich glücklich, wenn ich intensiv arbeite.        | 160 | 2/1,3        | 2/1,3             | 5/3,1                 | 21/13,1                  | 61/38,1         | 69/43,1                 | 0              |
| Ich bin stolz auf meine Arbeit.                             | 160 | 1/0,6        | 1/0,6             | 3/1,9                 | 9/5,6                    | 13/8,1          | 38/23,8                 | 95/59,4        |
| Ich gehe völlig in meiner Arbeit auf.                       | 160 | 1/0,6        | 8/5,0             | 7/4,4                 | 19/11,9                  | 55/34,4         | 70/43,8                 | 0              |
| Meine Arbeit reißt mich mit.                                | 160 | 1/0,6        | 12/7,5            | 8/5,0                 | 24/15,0                  | 61/38,1         | 54/33,8                 | 0              |

Anmerkung: f = Häufigkeit.

Motivationale Merkmale wurden zudem in Form von beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen (Antwortskala von 1 = stimmt überhaupt nicht bis 6 = stimmt völlig, nur die Endpunkte werden benannt) erhoben. In Tabelle 20 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen, Minima und Maxima aufgeführt. Deutlich wird, dass die Assistenzkräfte im Mittel über ausgeprägte berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen. Zugleich gibt es interindividuelle Unterschiede, wie aus den Standardabweichungen, Minimalwerten und Maximalwerten ersichtlich wird. Wenn die Einzelmerkmale inspiert werden, fällt auf, dass die verfügbare Antwortskala im unteren Bereich nicht immer ausgeschöpft wurde.

Tabelle 20. Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung – Mittelwerte, Standardabweichungen, Minima, Maxima

|   | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min  | Max  |
|---|----------|----------|-----------|------|------|
| Wenn im Beruf unerwartete Situationen auftauchen, weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.                          | 159      | 4,60     | 0,99      | 1    | 6    |
| Für jedes Problem bei meiner Arbeit habe ich eine Lösung.   | 156      | 4,44     | 1,14      | 1    | 6    |
| Beruflichen Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.       | 158      | 4,88     | 0,99      | 1    | 6    |
| Wenn ich bei der Arbeit mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde. | 158      | 4,80     | 0,91      | 2    | 6    |
| Was auch immer in meinem Berufsleben passiert, ich werde schon klarkommen.  | 158      | 4,97     | 1,11      | 1    | 6    |
| Durch meine vergangenen beruflichen Erfahrungen bin ich gut auf meine Zukunft vorbereitet.                              | 158      | 5,22     | 0,95      | 1    | 6    |
| Ich erreiche die beruflichen Ziele, die ich mir setze.  | 158      | 5,17     | 0,98      | 1    | 6    |
| Ich fühle mich den meisten beruflichen Anforderungen gewachsen.   | 159      | 5,40     | 0,70      | 3    | 6    |
| <b>Gesamtwert</b>   | 156      | 4,94     | 0,69      | 2,63 | 6,00 |

Anmerkung: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum.

Für eine interpretative Einordnung der Befunde zu den motivationalen Merkmalen der Assistenzkräfte liegen Ergebnisse aus Tirol vor, die sich auf gruppenführende pädagogische Fachkräfte aus Kindergärten beziehen. Im Mittel liegen sowohl das Arbeitsengagement ( $M = 4,76$ ;  $SD = 0,87$ ) als auch die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung ( $M = 4,77$ ;  $SD = 0,55$ ) der gruppenleitenden pädagogischen Fachkräfte auf einem etwas niedrigeren, aber insgesamt noch mit den Assistenzkräften vergleichbaren Niveau (Embacher, in Druck). Vor dem Hintergrund von Studien, die zeigen, dass höhere berufliche Selbstwirksamkeit mit einem geringeren Stresserleben, einer höheren Arbeitszufriedenheit (Smidt et al., 2018) und einem höheren Arbeitsengagement (Embacher, in Druck) einhergehen, liefern die Ergebnisse der vorliegenden Studie wichtige Informationen für die Berufsgruppe der Assistenzkräfte hinsichtlich der Ausprägung von motivationalen Merkmalen. Obgleich die Werte zu den motivationalen Merkmalen „Arbeitsengagement“ und „beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung“ im Mittel relativ hoch sind, wird – besonders auch in Anbetracht der zum Teil beträchtlichen Streuungen – in vertiefenden Analysen genauer zu untersuchen sein, ob und inwieweit sich mithilfe personenzentrierter Verfahren (Latente Class Analysen, Latente Profil Analysen, Clusteranalysen) Subgruppen von Assistenzkräften identifizieren lassen (z.B. Assistenzkräfte mit niedrigem Arbeitsengagement und niedriger beruflicher Selbstwirksamkeit) und welche Merkmale die Wahrscheinlichkeit der Gruppenzugehörigkeit beeinflussen.

### Selbstregulatorische Merkmale

Selbstregulatorische Merkmale wurden mit einer Skala zur Verausgabungsneigung (Antwortformat: 1 = stimme gar nicht zu, 4 = stimme voll zu) (Siegrist et al., 2004; 2009) erfasst. Die Ergebnisse sind in Tabelle 21 aufgeführt. Der Gesamtwert, der gemäß den Vorgaben als Summenwert (mit einem möglichen Maximalwert von 24) gebildet wurde, weist darauf hin, dass die Verausgabungsneigung – bei einer beträchtlichen Streuung – weder besonders schwach noch besonders stark ausgeprägt ist. Dieses Ergebnismuster zeigt sich grundsätzlich auch auf Ebene der Einzelmerkmale.

Tabelle 21. Verausgabungsneigung – Mittelwerte, Standardabweichungen, Minima, Maxima

|   | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max |
|---|----------|----------|-----------|-----|-----|
| Beim Arbeiten komme ich leicht in Zeitdruck.  | 159      | 2,08     | 0,78      | 1   | 4   |
| Es passiert mir oft, dass ich schon beim Aufwachen an Arbeitsprobleme denke.                    | 158      | 1,54     | 0,74      | 1   | 4   |
| Wenn ich nach Hause komme, fällt mir das Abschalten von der Arbeit sehr leicht.                 | 159      | 2,19     | 0,88      | 1   | 4   |
| Diejenigen, die mir am nächsten stehen, sagen, ich opfere mich zu sehr für meinen Beruf auf.    | 159      | 1,92     | 0,85      | 1   | 4   |
| Die Arbeit lässt mich selten los, das geht mir abends noch im Kopf rum.                         | 160      | 1,94     | 0,84      | 1   | 4   |
| Wenn ich etwas verschiebe, was ich eigentlich heute tun müsste, kann ich nachts nicht schlafen. | 160      | 1,81     | 0,89      | 1   | 4   |
| <i>Gesamtwert (Summenwert)</i>  | 156      | 11,47    | 3,24      | 6   | 21  |

Anmerkung: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum.

Eine nähere Inspektion der Antwortkategorien zur Verausgabungsneigung (Tabelle 22) zeigt entsprechend, dass viele Assistenzkräfte auch eine gering ausgeprägte Verausgabungsneigung aufweisen. Zwischen den Einzelmerkmalen gibt es jedoch beträchtliche Unterschiede.

Tabelle 22. Verausgabungsneigung – Häufigkeiten

|   | <i>N</i> | stimme<br>gar<br>nicht<br>zu<br>(f/%) | stimme<br>nicht<br>zu<br>(f/%) | stimme<br>zu<br>(f/%) | stimme<br>voll zu<br>(f/%) |
|---|----------|---------------------------------------|--------------------------------|-----------------------|----------------------------|
| Beim Arbeiten komme ich leicht in Zeitdruck.  | 159      | 39/24,5                               | 71/44,7                        | 46/28,9               | 3/1,9                      |
| Es passiert mir oft, dass ich schon beim Aufwachen an Arbeitsprobleme denke.                    | 158      | 94/59,5                               | 45/28,5                        | 17/10,8               | 2/1,3                      |
| Wenn ich nach Hause komme, fällt mir das Abschalten von der Arbeit sehr leicht.                 | 159      | 15/9,4                                | 34/21,4                        | 77/48,4               | 33/20,8                    |
| Diejenigen, die mir am nächsten stehen, sagen, ich opfere mich zu sehr für meinen Beruf auf.    | 159      | 57/35,8                               | 64/40,3                        | 31/19,5               | 7/4,4                      |
| Die Arbeit lässt mich selten los, das geht mir abends noch im Kopf rum.                         | 160      | 54/33,8                               | 69/43,1                        | 30/18,8               | 7/4,4                      |
| Wenn ich etwas verschiebe, was ich eigentlich heute tun müsste, kann ich nachts nicht schlafen. | 160      | 71/44,4                               | 60/37,5                        | 18/11,3               | 11/6,9                     |

Anmerkung: f = Häufigkeit.

Auch bezüglich der Verausgabungsneigung liegen Vergleichswerte von gruppenleitenden Fachkräften aus Tiroler Kindergärten vor. Die Verausgabungsneigung der gruppenleitenden Fachkräfte ist danach stärker ausgeprägt (Embacher, in Druck) Wird ein kritischer Wert von > 16 (Lehr et al., 2010) herangezogen, weisen rund 18% der gruppenleitenden Fachkräfte eine zu hohe Verausgabungsneigung auf (Embacher, in Druck). In der vorliegenden Studie erreichen hingegen nur knapp 8% der Assistenzkräfte einen kritischen Wert von > 16. Dieser Wert ist auch deutlich niedriger als Befunde aus internationalen Studien (z.B. Schreyer et al., 2014).

#### 4.6 Unterstützungsstrukturen, Fortbildungen, Wünsche etc.

##### Teambesprechungen

Die Assistenzkräfte wurden danach befragt, ob es in ihrer Einrichtung eine Teamsitzung für das gesamte Team gibt und wenn ja, wie oft im Monat bzw. im Jahr diese stattfindet. Knapp 90% der Assistenzkräfte geben an, dass es in ihrer Einrichtung eine Teambesprechung für das ganze Team gibt, rund 11% haben keine.

Tabelle 23. Teambesprechung – Häufigkeiten

| Gibt es Teambesprechungen für das gesamte Team in Ihrer Einrichtung? | f   | %    |
|--|-----|------|
| Nein   | 18  | 11,4 |
| Ja   | 139 | 88,5 |

Anmerkung.  $N = 157$ .

f = Häufigkeit.

Teambesprechungen für das ganze Team werden für 93 Assistenzkräfte mindestens einmal im Monat und für 46 Assistenzkräfte zwischen ein- und sechsmal im Jahr angeboten. 97,9% der Assistenzkräfte ( $N = 140$ ) gaben an, immer an den Teamsitzungen teilzunehmen (siehe Tabelle 24).

Tabelle 24. Teilnahme an Teamsitzungen – Häufigkeiten

| Wie häufig nehmen Sie daran teil? | f   | %    |
|-----------------------------------|-----|------|
| Nie                               | 0   | 0    |
| Selten                            | 1   | 0,7  |
| Häufig                            | 2   | 1,4  |
| Immer                             | 137 | 97,9 |

Anmerkung:  $N = 140$ .

f = Häufigkeit.

##### Fortbildungen: Inhalt und Zufriedenheit

Nach dem Tiroler Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsgesetz §29a sind Assistenzkräfte – so wie alle Betreuungspersonen – verpflichtet, „regelmäßig, zumindest jedoch im Ausmaß von 15 Stunden pro Jahr, an berufsspezifischen Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen“. Die Assistenzkräfte wurden deshalb zu den Inhalten der Fort- und Weiterbildungen, welche sie in den letzten 12 Monaten besucht haben, befragt. Die Möglichkeit zur Mehrfachnennung spiegelt sich im Gesamtwert von 244 genannten Inhalten wider. Insgesamt verteilen sich 61,5% der Inhalte auf die vier Themenbereiche „Bildung/Lernen/Entwicklung“ (20,1%), „Sprache/Kommunikation“ (16,8%), „Pädagogische Konzepte“ (12,7%) und „Erste Hilfe“ (11,9%). „Gesundheit“ bezieht sich im übergeordneten Sinne auf 6,2% der Angaben und wurde in sieben bzw. sechs Fällen in psychische oder physische Gesundheit differenziert. Die Inhalte „Integration, Inklusion“ mit 7,4%, „Beobachten“ mit 4,9%, „Musik/Kunst/Kreativität“ mit 4,5% und „Bewegung“ mit 4,1% ergeben knapp ein Fünftel der Angaben. Knapp 5% beziehen sich auf Inhalte zu Gewalt (1,6%), Medien (1,2%) oder Raumkonzepte (2,1%). 4,9% der Themen konnten keiner übergeordneten Kategorie zugeordnet werden. Die Inhalte „Naturwissenschaft“, „Leitung/Management“, „Zusammenarbeit mit Eltern“ und „Qualität“ liegen bei null bis unter einem Prozent. Tabelle 25 zeigt die Ergebnisse im Detail.

Tabelle 25. Fortbildung – Häufigkeiten

| Haben Sie in den letzten 12 Monaten an berufsbezogenen Fort-/Weiterbildungen teilgenommen? Wenn ja, was war deren Inhalt? | f          | %        |
|---|------------|----------|
| Bildung/Lernen/Entwicklung  | 49         | 20,08    |
| Sprache/Kommunikation   | 41         | 16,80    |
| pädagogische Konzepte   | 31         | 12,70    |
| Erste Hilfe   | 29         | 11,89    |
| Integration, Inklusion  | 18         | 7,38     |
| Gesundheit  | 15         | 6,15     |
| Beobachten  | 12         | 4,92     |
| Musik/Kunst/Kreativität   | 11         | 4,51     |
| Bewegung  | 10         | 4,10     |
| Raumkonzepte  | 5          | 2,05     |
| Gewalt  | 4          | 1,64     |
| Medien  | 3          | 1,23     |
| Naturwissenschaft   | 2          | 0,82     |
| Leitung/Management  | 1          | 0,41     |
| Qualität  | 1          | 0,41     |
| Zusammenarbeit mit Eltern   | 0          | 0        |
| Sonstiges   | 12         | 4,92     |
| <b>Gesamt</b>   | <b>244</b> |          |
| <b>Keine Fort-/ Weiterbildung besucht</b>   | <b>22</b>  | <b>8</b> |

Anmerkung:  $N = 159$ .

f = Häufigkeit, Mehrfachnennung möglich.

Über 90% der Assistenzkräfte, die in den letzten 12 Monaten eine Fort- oder Weiterbildung besuchten, gaben ihre Zufriedenheit in der oberen Hälfte der vierstufigen Skala (1 = „sehr unzufrieden“ bis 4 = „sehr zufrieden“, nur die Endpunkte werden benannt) an (Tabelle 26). Davon waren 65,7% „sehr zufrieden“. Hingegen waren nur 0,7% der Befragten „sehr unzufrieden“.

Tabelle 26. Zufriedenheit mit den Fort- und Weiterbildungen – Häufigkeiten

| Wie zufrieden bzw. unzufrieden waren Sie insgesamt mit den Fort- und Weiterbildungen? | f  | %    |
|---|----|------|
| 1 (sehr unzufrieden)  | 1  | 0,7  |
| 2   | 10 | 7,3  |
| 3   | 36 | 26,3 |
| 4 (sehr zufrieden)  | 90 | 65,7 |

Anmerkung:  $N = 137$ .

f = Häufigkeit.

### Assistenzkraft als Vertretung der Fachkraft

Im Falle der Abwesenheit der gruppenführenden Fachkraft (z.B. bei Krankheit) müssen Assistenzkräfte vorübergehend die Gruppe leiten. Im Durchschnitt liegt die Anzahl der Vertretungstage in den letzten 12 Monaten bei  $M = 12,20$  ( $SD = 14,54$ ,  $Min = 0$ ,  $Max = 75$ ; ohne Tabelle). Etwa zwei Drittel der Assistenzkräfte gaben an, entweder an keinen (21,0%) oder maximal 10 Tagen die Elementarpädagogin bzw. den Elementarpädagogen ersetzt zu haben (1-5 Tagen = 21,0%, 6-10 Tagen = 21,7%). Knapp ein Fünftel der Befragten gab 11-15 (13,4%) oder 16-20 (6,4%) Vertretungstage an. An 21 oder mehr Tagen haben 16,6% die Gruppe ohne die gruppenführende Pädagogin bzw. den Pädagogen geleitet (Tabelle 27).



Tabelle 27. Vertretung – Häufigkeiten

| An wie vielen Tagen mussten Sie in den letzten 12 Monaten die Gruppe ohne den/die Elementarpädagogen/in leiten, z.B. aufgrund von Krankenstand oder Fortbildung von Seiten des/der Elementarpädagogen/in? | <i>M</i> | <i>SD</i> | Min | Max  |
|---|----------|-----------|-----|------|
|   |          |           | f   | %    |
| Keine   |          |           | 33  | 21,0 |
| 1-5 Tage  |          |           | 33  | 21,0 |
| 6-10 Tage   |          |           | 34  | 21,7 |
| 11-15 Tage  |          |           | 21  | 13,4 |
| 16-20 Tage  |          |           | 10  | 6,4  |
| 21 Tage oder mehr   |          |           | 26  | 16,6 |

Anmerkung:  $N = 157$ .

$M$  = Mittelwert,  $SD$  = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum.

f = Häufigkeiten.

### Belastungsfaktoren

Die Assistenzkräfte wurden gefragt: „Welche Aufgaben empfinden Sie als besonders belastend?“. 72 Assistenzkräfte haben Angaben zu besonders belastenden Aufgaben gemacht. Aus den Antworten wurden mit dem Programm MAXQDA (Rädiker & Kuckartz, 2020) Kategorien abgeleitet und tabellarisch aufgelistet (Tabelle 28, Mehrfachnennungen waren möglich). Rund 60% der Antworten beziehen sich auf keine konkret belastenden Aufgaben, sondern (Rahmen-)Bedingungen, welche das Arbeiten der Assistenzkräfte im Allgemeinen belasten. Darunter fällt die Kategorie „Herausfordernde Bedürfnisse von Kindern“, welche rund 18% der Angaben miteinschließt: „Wenn einzelne Kinder ausrasten und es die Situation nicht zulässt, dass man mit Ruhe und Zeit auf das Kind eingeht – also, dass Kinder zurückstecken müssen“, „Umgang mit Kindern mit besonderem Förderbedarf – das Wissen für den Umgang mit ihnen fehlt“, „Wenn Kinder mehr Aufmerksamkeit brauchen und man dem nicht gerecht werden kann, weil man nicht die (zeitlichen) Kapazitäten hat.“ Des Weiteren beziehen sich rund 14% der Angaben auf Personalkapazitäten und Vertretungsarbeiten, weitere 8,8% auf allgemeine Rahmenbedingungen und Strukturen: „Wenn neben der eigenen Arbeit noch pädagogische Arbeit gemacht werden muss, aber ohne Vorbereitungszeit“, „Wenn man die Gruppe aufgrund von Krankheit allein führen soll“, „Auch die Spanne zwischen ganz kleinen Kindern und Vorschülern ist nicht immer einfach“, „keine Stützkraft für Kinder mit besonderem Förderbedarf“ oder „große Gruppen in zu kleinen Räumen“. Die Kategorie „Psychische und physische Belastungen“ bildet sich u.a. aus Angaben zum Alter der Assistenzkräfte oder dem Lärmpegel in der Gruppe: „Lärmpegel, körperliche Belastung“, „ein intensiver zwischenmenschlicher Beruf – erfordert volle Präsenz“, „Wenn man mitbekommt, dass Kinder in schwierigen familiären Verhältnisse aufwachsen“. In der Kategorie „Zeitressourcen“ wurden zum Beispiel folgende Aussagen getroffen: „Wenn einzelne Kinder mich so intensiv beanspruchen, dass vieles liegen bleibt“, „Zusätzliche Betreuung von 2-Jährigen nimmt teilweise zu viel Zeit in Anspruch“, „Keine einzelnen Aufgaben, mehr die Menge an Aufgaben in kurzer Zeit“ oder „Wenn man alles gleichzeitig machen muss – viele Aufgaben nebenher“. Die Kategorie „Arbeitsklima/ Umgang mit Hierarchien“ beziehen sich zum einen auf „[...] die fehlende Wertschätzung von Mitarbeiterinnen“ und zum anderen weisen Assistenzkräfte auf die „Zusammenarbeit mit der Kollegin, auch aufgrund des hierarchischen Gefälles [...]“ hin. Weitere Auszüge dieser Kategorie: „Es bleibt viel auf den Assistenzkräfte hängen, [...] keine Mitsprache“, „[...] wenn die Gutmütigkeit ausgenutzt wird.“ Konkrete Aufgaben, welche die Assistenzkräfte als belastend empfinden, können mit 13,19% der Elternarbeit und mit 9,89% weiteren Aufgaben wie z.B. Putzen, Aufräumen etc. zugeordnet werden. Die Antworten, welche der Kategorie „Sonstiges“ zugeordnet wurden, konnten zu keiner der erstellten Kategorien zugeordnet werden.

Tabelle 28. Belastende Gegebenheiten bzw. Aufgaben des Berufsfeldes – Häufigkeiten

| Welche Aufgaben empfinden Sie als besonders belastend? | f         | %          |
|--|-----------|------------|
| Herausfordernde Bedürfnisse von Kindern                | 17        | 18,68      |
| Psychische und physische Belastungen                   | 13        | 14,29      |
| Personalkapazitäten und Vertretungsarbeit              | 13        | 14,29      |
| Elternarbeit   | 12        | 13,19      |
| Zeitressourcen   | 11        | 12,09      |
| Weitere Aufgaben (Putzen, Aufräumen usw.)              | 9         | 9,89       |
| Rahmenbedingungen und Struktur                         | 8         | 8,79       |
| Arbeitsklima/ Umgang mit Hierarchien                   | 4         | 4,40       |
| Sonstiges  | 4         | 4,40       |
| <b>Gesamt</b>  | <b>91</b> | <b>100</b> |

Anmerkung:  $N = 72$ .

f = Häufigkeiten, Mehrfachnennung möglich.

### Was würde den Beruf der Assistenzkraft attraktiver machen?

Auf die Frage, was den Beruf der Assistenzkraft attraktiver machen würde, gaben 139 Assistenzkräfte mehrere Antworten, welche bei der Auswertung mit dem Programm MAXQDA (Rädiker & Kuckartz, 2020) in Gruppen zusammengefasst wurden (siehe Tabelle 29). Insgesamt beziehen sich 28,2% der Antworten auf eine bessere Entlohnung und 21,8% auf mehr Anerkennung. Häufig wurde auch erwähnt, dass das Abbauen von Hierarchien, mehr Mitspracherecht und Vertrauen die Attraktivität des Berufes erhöhen würde (20,1%). Zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Assistenzkräften herrscht ein Hierarchiegefälle aufgrund der Aufgabenaufteilung und den verschiedenen Ausbildungen. Viele wünschen sich, dass sie sich bei ihrer Arbeit mehr einbringen können und mehr Vertrauen von den Pädagoginnen und Pädagogen bekommen: „mehr Verantwortung und demzufolge auch Aufgaben, die Potential zum Wachstum mit sich bringen“, „dass man eigene Ideen einbringen darf und gewisse Bereiche übernehmen darf, ist wichtig. Die Stellung und Arbeit der Assistenzkraft ist stark von der Einrichtung abhängig“, „attraktivere Tätigkeiten im Kindergartenalltag (möchte mehr tun als nur Geschirr einräumen, reinigen, wickeln, ...), bei denen man selbstständig mit den Kindern etwas macht“. Eine Assistenzkraft erzählte: „Ich war mal in einer Einrichtung, in der ich weniger tun durfte (z.B. nicht Basteln; ich war mehr zum Aufräumen da) – ich finde, dass Assistentinnen und Assistenten mehr Aufgaben übernehmen dürfen sollen“.

Einen weiteren Aspekt für Verbesserungsmöglichkeiten sehen 10,7% der befragten Assistenzkräfte in der Ausbildung, den Ausbildungsorten und der Fort- und Weiterbildung. Neben konkreten Veränderungsvorschlägen bezüglich den Inhalten der Ausbildung („mehr Inhalte in der Ausbildung, wie man mit Problemen bei Kindern umgeht“, „mehr Ausbildung/Informationen bezüglich Kindern mit besonderen Bedürfnissen“, ...), wird größtenteils der Wunsch nach einer „besseren“/„längeren“/„umfassenderen“ Ausbildung oder nach „mehr“ Ausbildung geäußert. Zudem werden mehr Ausbildungsorte gewünscht. Angesprochen wird außerdem: „Ausbildung für Assistenzkräfte mehr finanziell unterstützen“, „wenn man die Ausbildung gleich machen müsste“, „eine Ausbildung, die von allen anerkannt wird, auch in anderen Ländern“. Bezüglich der Fort- und Weiterbildungen wurden folgende Aspekte thematisiert: „spezifische Fortbildungen“, „mehr Fortbildungen anbieten und nutzen können“, „Fortbildungen sollten leichter zugänglich sein. Mehr In-House-Seminare“.

Von 5,98% der befragten Assistenzkräfte geht der Wunsch nach einem besseren Personalschlüssel oder nach einer kleineren Gruppengröße aus, „damit man sich mehr um einzelne Kinder kümmern kann“.

Wenige Assistenzkräfte (3,4%) sprechen zudem die unterschiedlichen Vertragsmodelle an (Ferienverträge vs. Ganzjahresverträge) und wünschen sich z.B. „Vertragsänderungen zwischen dem ‚Jahresvertrag‘ und dem ‚Ferienvertrag‘ sollten leichter und öfter möglich sein“, „dass man beim Vertrag aussuchen kann, ob man während den Ferienzeiten arbeitet oder nicht“ und „anderer Arbeitsvertrag: müs-

sen in den Sommerferien arbeiten, aber dann als Putzkraft“. Andere hätten gerne Gleitzeit oder flexiblere Arbeitszeiten. Eine weitere Verbesserungsmöglichkeit wird in der Hinzufügung von Vorbereitungsstunden zu ihrer Arbeitszeit gesehen (2,99%): „dass man Vorbereitungszeit wie eine Pädagogin bekommt (muss mir in der Arbeitszeit z.B. überlegen, was ich mit den Kindern basteln möchte)“, „mehr Einbindung in ... Planung“, „Vorbereitungsstunden (1-2), um Zeit zu haben, sich mit Kollegen auszutauschen, Raum ... dekorieren, ...“. Ebenso wünscht sich ein kleiner Teil der befragten Assistenzkräfte (1,7%) mehr Erholungszeit und Urlaub: „mehr Ferien“, „zwei Wochen mehr Urlaub (zusätzlich zu den 5 Wochen)“, „Vertrag, bei dem man Ferien hat“.

Die restlichen Verbesserungswünsche betreffen den Berufseinstieg und -aufstieg (1,2%), die Zusammenarbeit im Team (1,3%), Anlaufstellen (1%) und die Ressourcen der Kindergarteneinrichtung (0,9%).

Tabelle 29. Verbesserungswünsche und Anregungen der Assistenzkräfte – Häufigkeiten

| Was würde den Beruf der Assistenzkraft attraktiver machen? | f  | %     |
|--|----|-------|
| Bezahlung  | 66 | 28,21 |
| Anerkennung und Wertschätzung                              | 51 | 21,79 |
| Hierarchie/Mitsprache/Vertrauen                            | 47 | 20,09 |
| Aus-/Fort- und Weiterbildungen                             | 25 | 10,68 |
| Personalschlüssel und Gruppengröße                         | 14 | 5,98  |
| Arbeitsverträge  | 8  | 3,42  |
| Vorbereitungszeit  | 7  | 2,99  |
| Erholungszeit/Urlaub                                       | 4  | 1,71  |
| Berufseinstiegs- und Aufstiegsmöglichkeiten                | 3  | 1,28  |
| Zusammenarbeit im Team                                     | 3  | 1,28  |
| Öffentlichkeitsarbeit                                      | 2  | 0,85  |
| Kommunikation mit dem Arbeitgeber                          | 2  | 0,85  |
| Ressourcen der Kindergarteneinrichtung                     | 2  | 0,85  |

Anmerkung: N = 139.

f = Häufigkeiten, Mehrfachnennungen möglich.

### Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit Aspekten der Berufstätigkeit

Die Assistenzkräfte wurden zu Aspekten der Berufstätigkeit befragt („Wie zufrieden bzw. unzufrieden sind Sie mit den folgenden Aspekten Ihrer Berufstätigkeit?“). Bei der 4-stufigen Antwortskala wurde die erste Antwortmöglichkeit mit „überhaupt nicht zufrieden“ und die vierte Antwortmöglichkeit mit „sehr zufrieden“ beschriftet, nur die Endpunkte wurden benannt. Tabelle 30 zeigt insgesamt eine hohe Zufriedenheit bei allen abgefragten Aspekten der Berufszufriedenheit, bei keinem einzigen Aspekt war eine Mehrheit unzufrieden. Jeweils über 70% aller Befragten sind mit den folgenden Aspekten ihrer Berufstätigkeit „sehr zufrieden“: „Möglichkeiten, eigene Ideen einzubringen“, „Möglichkeiten, eigene Fähigkeiten/Kenntnisse einzusetzen“, „Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen“, „Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen“ und „Anerkennung ihrer Tätigkeit durch Kolleginnen und Kollegen“, „Arbeitsklima“, „Qualität der Arbeit in ihren Einrichtungen“, „Arbeitsplatzsicherheit“ und „Abwechslung“. Bei den genannten Bereichen haben jeweils mehr als 90% der Assistenzkräfte die Antwortmöglichkeiten in der oberen Hälfte gewählt. Dies ist auch der Fall im Hinblick auf die „Soziale Absicherung“ und der „Anerkennung ihrer Tätigkeit durch Vorgesetzte“. Nur sehr wenige bzw. gar keine sind überhaupt nicht zufrieden mit den genannten Aspekten ihrer Berufstätigkeit.

Mit der „Ausbildung“, dem „Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum“ und der „Zusammenarbeit mit Vorgesetzten“ sind jeweils über 50% der befragten Assistenzkräfte sehr zufrieden. Auch hier befinden sich pro eben genannten Aspekt über 85% der Antworten in der oberen Hälfte. Nur ein sehr geringer Teil der befragten Personen (1,3–2,5%) gaben an, dass sie mit diesen drei Bereichen überhaupt nicht zufrieden sind. Mit ihren „Aufstiegsmöglichkeiten“, der „Höhe des Einkommens“ und mit dem „Gesellschaftlichen Ansehen des Berufes“ ist die Mehrheit zufrieden. Verglichen mit den anderen Items

ist hier die Zufriedenheit allerdings seltener: Bezüglich der Aufstiegsmöglichkeiten sind „nur“ 66% zufrieden (33% = nicht zufrieden). Eine ähnliche Verteilung der Antworten zeigt sich bei der Zufriedenheit mit dem gesellschaftlichen Ansehen des Berufes (66,9% = zufrieden, 33,1% = unzufrieden) und beim Einkommen (54,4% = zufrieden, 45,6% = unzufrieden). Bei der Zufriedenheit mit der Höhe des Einkommens sind nur 8,8% der befragten Assistenzkräfte sehr zufrieden und nur 45,6% der Antworten befinden sich in der oberen Hälfte der Skala. Ähnlich viele Antworten sind im unteren Bereich der Antwortmöglichkeiten verortet (45,7%). 19,4% der Befragten sind überhaupt nicht zufrieden mit der Höhe ihres Einkommens.

Tabelle 30. Zufriedenheit mit Aspekten der Berufstätigkeit – Häufigkeiten

| Wie zufrieden bzw. unzufrieden sind Sie mit den folgenden Aspekten Ihrer Berufstätigkeit? | N   | 1<br>überhaupt<br>nicht<br>zufrieden<br>(f/%) | 2<br>(f/%) | 3<br>(f/%) | 4<br>sehr<br>zufrie-<br>den<br>(f/%) |
|---|-----|---|------------|------------|--------------------------------------|
| Ausbildung  | 156 | 3/1,9   | 13/8,3     | 53/34,0    | 87/55,8                              |
| Möglichkeiten, eigene Ideen einzubringen  | 160 | 0   | 14/8,8     | 32/20,0    | 114/71,3                             |
| Möglichkeiten, eigene Fähigkeiten /Kenntnisse einzusetzen                                 | 160 | 0   | 9/5,7      | 34/21,4    | 116/73,0                             |
| Möglichkeiten, Verantwortung zu übernehmen  | 159 | 1/0,6   | 9/5,7      | 34/21,4    | 115/72,3                             |
| Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum   | 159 | 2/1,3   | 19/11,9    | 48/30,2    | 90/56,6                              |
| Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen   | 159 | 0   | 8/5,0      | 38/23,9    | 113/71,1                             |
| Anerkennung meiner Tätigkeit durch Kolleginnen und Kollegen                               | 159 | 2/1,3   | 11/6,9     | 40/25,0    | 107/66,9                             |
| Arbeitsklima  | 160 | 1/0,6   | 9/5,6      | 35/21,9    | 115/71,9                             |
| Qualität der Arbeit meiner Einrichtung  | 160 | 0   | 5/3,1      | 39/24,4    | 116/72,5                             |
| Aufstiegsmöglichkeiten  | 159 | 18/11,3                                       | 33/20,8    | 68/42,8    | 40/25,2                              |
| Höhe des Einkommens   | 160 | 31/19,4                                       | 42/26,3    | 73/45,6    | 14/8,8                               |
| Arbeitsplatzsicherheit  | 160 | 2/1,3   | 5/3,1      | 37/23,1    | 116/72,5                             |
| Soziale Absicherung   | 159 | 0   | 4/2,5      | 48/30,2    | 107/67,3                             |
| Gesellschaftliches Ansehen des Berufes  | 160 | 14/8,8  | 39/24,4    | 52/32,5    | 55/34,4                              |
| Zusammenarbeit mit Vorgesetzten   | 158 | 4/2,5   | 12/7,6     | 41/25,9    | 101/63,9                             |
| Anerkennung meiner Tätigkeit durch Vorgesetzte(n)   | 160 | 2/1,3   | 14/8,8     | 42/26,3    | 102/63,7                             |
| Abwechslung   | 160 | 1/0,6   | 9/5,6      | 30/18,8    | 120/75,0                             |

Anmerkung: f = Häufigkeit.

Diese insgesamt hohen Zufriedenheitswerte decken sich mit internationalen Erhebungen über die allgemeine berufliche Zufriedenheit wie etwa die 8 Länder umfassende OECD-Studie TALIS (OECD 2020), in der zwischen 80-98% des befragten Kindergartenpersonals angaben, „alles in Allem“ mit dem Beruf zufrieden zu sein („All in all, I am satisfied with my job“). Auch verschiedene Studien in Österreich zeigen diese Ergebnisse (z.B. Reicher-Pirchegger, 2012). Auch die relative Unzufriedenheit mit dem Gehalt liegt in einer Linie mit OECD Ergebnissen (OECD, 2020), wonach in allen teilnehmenden Ländern eine Mehrheit des Kindergartenpersonals über das Gehalt mehr oder weniger unzufrieden ist. Dies wird auch in der umfangreichen österreichischen Studie von Löffler et al. (2022) gezeigt, bei der etwa 2/3 des elementarpädagogischen Personals (N = 4.714) die Entlohnung als „weniger gut“ oder „gar nicht gut“ einschätzt, bei der Wertschätzung der Arbeit sind es rund 50%. In der österreichweiten Studie von Löffler et al. (2022), bei der auch Bundesländer mit einem „weniger guten“ Personal-Kind-

Schlüssel als in Tirol enthalten sind, wurde gezeigt, dass zwei Drittel der Befragten mit dem Personal-Kind-Schlüssel unzufrieden waren.

### **Welche Aufgaben und Tätigkeiten bereiten Freude?**

Die Assistenzkräfte wurden gefragt: „Welche Aufgaben bereiten Ihnen besondere Freude?“ 156 Assistenzkräfte nutzen die Gelegenheit und berichteten von einer Reihe von Aufgaben und Tätigkeiten, die ihnen besondere Freude bereiten. Am häufigsten genannt wird die Arbeit mit den Kindern in den unterschiedlichsten Bereichen (z.B. „Einfach alles mit den Kindern“, „wenn Integration mit „schwierigen“ Kindern gelingt“, Beziehung mit den Kindern aufbauen“, „wenn Kinder so offen erzählen und es schätzen, wenn man sich Zeit zum Zuhören nimmt“, „die Entwicklung der Kinder über die Jahre zu beobachten – besonders die Erfolge“), aber auch bestimmte, eigenverantwortliche Bereiche des Aufgabenprofils (z.B. „eigenständig etwas vorbereiten, ausüben und dafür die Hauptverantwortliche zu sein“) sowie Teamwork (z.B. „Die Wertschätzung von der Pädagogin und von den Kindern“) und Abwechslung („dass kein Tag wie der andere ist, dass so viel spontan passiert“) wurden genannt.

### **Empfehlen Assistenzkräfte ihren Beruf weiter?**

Die Assistenzkräfte wurden gefragt „Alles in Allem: Würden Sie den Beruf der Assistenzkraft weiterempfehlen?“ (Antwortmöglichkeiten „ja“, „eher ja“, „eher nein“, „nein“). Fast alle Assistenzkräfte (95%) würden den Beruf weiterempfehlen (77,5% „ja“, 17,5% „eher ja“), nur 5% antworten mit „eher nein“, keine Assistenzkraft kreuzte „nein“ an ( $N = 160$ ).

## **5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen**

### **Soziodemographische und arbeitsplatzbezogene Merkmale**

Fast alle befragten Assistenzkräfte sind weiblich. Dies entspricht weitgehend der Geschlechterverteilung im gesamten Berufsbereich der Elementarpädagogik inklusive Leitungspositionen und Verwaltung. Für über 90% der Assistenzkräfte ist die Muttersprache Deutsch und etwa 90% sind in Österreich geboren und besitzen die Österreichische Staatsbürgerschaft. Die Mehrheit der Assistenzkräfte ist älter als 45 Jahre, tendenziell ist es wahrscheinlich, dass jüngere Fachkräfte mit älteren Assistenzkräften in einer Gruppe zusammenarbeiten. Die Assistenzkräfte leben häufig in Haushalten mit Kindern und selten alleine. Es scheint so, dass viele den Beruf nach (oder während) einer Phase der Betreuung der eigenen Kinder wählen. Die meisten Assistenzkräfte arbeiten sehr nahe an ihrem Wohnort mit einem Teilzeit-Arbeitsvertrag. Teilzeit wird vor allem wegen der Betreuung von Kindern bzw. pflegebedürftigen Personen oder als bewusste Entscheidung, weil sie lieber Teilzeit arbeiten, gewählt. Eine langjährige Teilzeitbeschäftigung ist jedoch auch mit niedrigem Lebenseinkommen und niedrigeren Pensionen verbunden.

### **Bildungsbiografische Hintergründe, Motivationen für den Beruf, Ausbildung**

Rund 85% der Assistenzkräfte verfügen über eine solide Grundausbildung: Sie haben entweder eine Lehre oder eine berufsbildende mittlere Schule abgeschlossen, verfügen über den Abschluss einer berufsbildenden oder allgemeinbildenden höheren Schule mit Matura oder über einen Hochschulabschluss, sehr wenige haben lediglich die Pflichtschule abgeschlossen. Insgesamt verfügen sie über einen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern. Vor ihrer Tätigkeit im Kindergarten haben fast alle Assistenzkräfte Erfahrungen in anderen Berufsbereichen gesammelt (z.B. Einzelhandel, Gastgewerbe, Sozial- und Gesundheitsbereich, Büro). Erst im Erwachsenenalter wurde mehrheitlich das erste Mal daran gedacht, beruflich in der Elementarpädagogik tätig zu werden. Mit der Ausbildung sind die Befragten insgesamt zufrieden, sowohl was Struktur der Ausbildung als auch deren Inhalte, Handlungsmethoden und Praxisbezug anbelangt (vergleichsweise niedrig ist die Zufriedenheit mit dem Umfang der Elternarbeit). Die allermeisten Assistenzkräfte fühlen sich durch die Ausbildung gut oder sehr gut auf die Arbeit vorbereitet (allerdings hat fast ein Viertel der Befragten die Ausbildung noch nicht absolviert). Über zwei Drittel der Befragten finden, dass der Umfang der Ausbildung (mindestens 300 Unterrichtsstunden) „genau richtig“ sei, das andere Drittel meint zu ähnlichen Teilen, das wäre zu viel

oder zu wenig. Etwa die Hälfte der Assistenzkräfte meint zu der im Gesetz formulierten Möglichkeit, drei Jahre ohne Ausbildung arbeiten zu dürfen, dass man den Zeitraum verkürzen sollte, die andere Hälfte ist für eine Beibehaltung, kaum jemand für eine Verlängerung.

### **Berufseinstieg, beruflicher Aufstieg und Berufsziele**

Vor dem Hintergrund der Arbeitsmarktlage in Tirol ist es nicht verwunderlich, dass über drei Viertel der befragten Assistenzkräfte angaben, dass sie sich gar nicht oder nur einmal auf eine Stelle hin beworben haben. Auf der anderen Seite stehen Träger einem eher geringen Bewerberpool gegenüber, der mit geringen Selektionsmöglichkeiten einhergeht. Etwa 40% der Assistenzkräfte verfügen insgesamt über eine mehr als 10-jährige Berufserfahrung im Bereich der Elementarpädagogik. Etwa die Hälfte der Befragten ist länger als fünf Jahre in der gleichen Einrichtung tätig, über ein Drittel länger als neun Jahre. Es gibt kaum einen Stellenwechsel (rund 90% befinden sich aktuell in der ersten oder zweiten Stelle) und eine große Mehrheit der Assistenzkräfte beantwortete die Frage, ob sie manchmal überlegen würden, das Berufsfeld (Kinderbetreuung) zu verlassen mit „Nein“. Im Vergleich mit anderen nicht so stark wachsenden Bereichen könnte diese Verbleibdauer als Hinweis auf relativ stabile Arbeitsplätze interpretiert werden. Die wenigen Gründe dafür, das Berufsfeld zu verlassen, sind vielfältig und beziehen sich auf mangelnde Wertschätzung oder geringes Gehalt, das Alter, die Dauer der Beschäftigung, auf Probleme im Team, auf das Gefühl, dem Bildungsauftrag nicht gerecht werden zu können oder stetig wachsende Herausforderungen. Manche denken auch an eine berufliche Weiterentwicklung. Fast 20% gehen neben ihrer Tätigkeit als Assistenzkraft einer weiteren beruflichen Beschäftigung nach. Was die beruflichen Ziele anbelangt, so zeigt sich, dass alle abgefragten Berufsziele als „wichtig“ angesehen werden. Als die wichtigsten beruflichen Ziele werden „Viel Kontakt zu anderen Menschen“, „Zuneigung und Liebe geben“, „Eine interessante Tätigkeit“ sowie „Sichere und gesunde Arbeitsbedingungen“ genannt. Im Vergleich dazu liegen „Gute Aufstiegsmöglichkeiten“ und „Hohes Einkommen“ am unteren Ende der beruflichen Ziele, wenn auch immer noch im Bereich von „wichtig“. Soziales Engagement innerhalb und außerhalb der Einrichtung scheint somit ein hoher Stellenwert zuzukommen. Etwa die Hälfte der befragten Assistenzkräfte hat sich schon einmal überlegt die Ausbildung zur Elementarpädagogin bzw. zum Elementarpädagogen zu machen. Darin kann ein Potenzial zur Verringerung des Fachkräftemangels gesehen werden. In der Befragung scheint es allerdings Hinweise zu geben, dass teilweise fortgeschrittenes Alter oder der hohe Aufwand inklusive Maturavoraussetzung hinderliche Faktoren sein könnten.

### **Aufgaben und Tätigkeitsbereiche**

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie vermitteln zu der Frage, in welche pädagogischen Aufgaben und Betreuungstätigkeiten Assistenzkräfte im Kindergarten eingebunden sind, ein differenziertes Bild. Die von den Assistenzkräften mit dem Aktivitätentagebuch dokumentierten Aktivitäten zeigen, dass zu einem wesentlichen Teil Betreuungstätigkeiten und dezidiert pädagogische Aufgaben – darunter auch solche mit ausgeprägtem Förderpotential für die kognitive Entwicklung von Kindern („high-yield-activities“: z.B. Bruner, 1980; Smidt & Embacher, 2020) – den Kindergartenalltag ausmachen. Wenn der Fokus auf die primären Zuständigkeiten für bestimmte Tätigkeitsbereiche gelegt wird, verdeutlichen die Befunde der Studie zusammenfassend, dass – auch bei explizit pädagogischen Tätigkeiten – geteilte Zuständigkeiten zwischen Assistenzkraft und gruppenführender Fachkraft insgesamt häufig vorzuliegen scheinen. Diese Ergebnisse lassen insgesamt den Schluss zu, dass in Tiroler Kindergärten tätige Assistenzkräfte in beträchtlichem Ausmaß auch mit anspruchsvollen pädagogischen bzw. bildungsorientierten Aufgaben/Tätigkeiten betraut sind. Zum Teil liegt die primäre Zuständigkeit für solche Aufgaben bei den Assistenzkräften oder es ist von geteilten Zuständigkeiten auszugehen. In diesem Zusammenhang kann gefragt werden, ob und inwieweit das Aufgaben- und Zuständigkeitsprofil der Assistenzkräfte den vom Gesetzgeber formulierten Aufgaben – Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte bei pädagogischen und betreuenden Aufgaben (Tiroler Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsgesetz, 2023, § 2 Abs. 20) – faktisch entspricht. Zu diskutieren wäre auch, ob das Ausmaß der

Vorbereitungszeit – in der vorliegenden Studie ca. 3,4 % der Arbeitszeit im Kindergartenalltag – ausreichend für die Komplexität der Aufgaben und Tätigkeitsbereiche ist.

### **Fachwissen, Einstellungen, motivationale und selbstregulatorische Merkmale**

In der empirischen Forschung werden Kompetenzen pädagogischer Berufsgruppen häufig in Form von pädagogischem Fachwissen, pädagogischen Einstellungen, motivationalen Merkmale und selbstregulatorischen Merkmalen erhoben (Smidt & Burkhardt, 2018; Anders, 2012; Baumert & Kunter, 2011). Hinsichtlich des *pädagogischen Fachwissens* verdeutlichen die Ergebnisse zusammenfassend ein deutliches Stärkenprofil bei dem eher pädagogisch-praktischen Bereich „Wissen über Förderung“, bei dem die Assistenzkräfte im Verhältnis zu den anderen Bereichen viele Fragen richtig beantwortet haben. Verbesserungspotentiale liegen hingegen in dem stärker theoretisch-abstrakten Bereich „Pädagogisch-psychologisches Wissen“, wo der Anteil an korrekt beantworteten Fragen im Mittel deutlich niedriger war. Bezüglich der *pädagogischen Einstellungen* zeigen die Befunde der vorliegenden Studie zusammenfassend, dass die Assistenzkräfte insbesondere Merkmale von Ko-Konstruktion präferieren; sie weisen damit pädagogische Einstellungen auf, denen in der aktuellen frühpädagogischen Fachdiskussion ein besonders wichtiger Stellenwert für eine gelingende Förderung von Kindern zugewiesen wird (z.B. Drieschner & Smidt, 2022). Weniger ausgeprägt ist die Zustimmung zu Merkmalen von Selbstbildung und insbesondere zu Merkmalen von Instruktion, beides „pädagogisch-didaktische Handlungskonzepte“ (Schmidt & Smidt, 2021, S. 251), die sowohl Zustimmung als auch deutliche Kritik erfahren (zusammenfassend Schmidt & Smidt, 2021; siehe besonders auch Grell, 2010). Ob und inwieweit sich die pädagogischen Einstellungen in dem pädagogischen Handeln niederschlagen bzw. dieses beeinflussen, kann indes mit den Ergebnissen dieser Studie nicht beantwortet werden. Gleichwohl wäre diese Frage von Relevanz für sich anschließende Studien, zumal internationale Befunde wie Ergebnisse aus Österreich (allerdings jeweils bezogen auf gruppenführende pädagogischen Fachkräften: Smidt & Embacher, 2020; Stuck et al., 2016) darauf hinweisen, dass es Diskrepanzen zwischen Einstellungen und pädagogischer Praxis gibt. Hinsichtlich der *motivationalen Merkmale* kann zusammengefasst werden, dass die Assistenzkräfte im Mittel über günstige motivationale Voraussetzungen für den Berufsalltag verfügen: Sie weisen demnach sowohl ein relativ hohes Arbeitsengagement als eine relativ hohe berufliche Selbstwirksamkeitserwartung auf. Dieses Ergebnismuster ist vor dem Hintergrund, dass Arbeitsengagement und berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen sich generell vorteilhaft auf Merkmale der Arbeitsleistung auswirken (zusammenfassend Embacher, in Druck) positiv hervorzuheben. Gleiches gilt für *selbstregulatorische Merkmale*, die als Verausgabungsneigung erfasst wurden: Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass die Assistenzkräfte im Mittel – gerade auch zu österreichischen Studien mit gruppenleitenden Fachkräften (Embacher, in Druck) und weiteren internationalen Befunden (z.B. Schreyer et al., 2014) – ein geringes Ausmaß an Verausgabungsneigung aufweisen; nur wenige Assistenzkräfte erreichen eine kritisch zu beurteilende, zu hohe Verausgabungsneigung. Für diese relativ kleine Gruppe mit erhöhter Verausgabungsneigung (8 % der Befragten) ist allerdings Handlungspotential zu konstatieren, weil eine hohe Verausgabungsneigung mit gesundheitlichen Risiken (z.B. Bluthochdruck, Schlafstörungen) einhergehen kann (Siegrist & Li, 2016). Entsprechende Maßnahmen zur Reduktion einer erhöhten Verausgabungsneigung können sich zum Beispiel auf eine verbesserte Stressbewältigung, Entspannung oder ein besseres Zeitmanagement beziehen (Embacher, in Druck).

### **Unterstützungsstrukturen, Fortbildungen, Wünsche etc.**

Die Assistenzkräfte nehmen grundsätzlich an den Teamsitzungen teil, etwas, was nicht in allen europäischen Ländern der Fall zu sein scheint (Urban et al., 2011). Durchschnittlich wird die Fachkraft an 12 Tagen im Jahr von der Assistenzkraft vertreten, ein Drittel leitete die Gruppe mehr als 2 Wochen lang. Dies kann als Hinweis darauf gesehen werden, dass viele Assistenzkräfte über die Tagesroutine der permanenten Zusammenarbeit mit der Fachkraft hinaus mit den Aufgaben der Gruppenleitung vertraut sind. Mit den besuchten Fortbildungen sind die Assistenzkräfte generell zufrieden. Doch obwohl Fortbildungen verpflichtend sind, hat fast jede zehnte befragte Assistenzkraft in den letzten 12 Monaten keine Fort- oder Weiterbildung besucht. Eine Sicherstellung des Besuchs von Fortbildungen sollte ebenso erfolgen wie eine Ausweitung der zu besuchenden Inhalte insbesondere in den Bereichen Beobachtung, Naturwissenschaft, Zusammenarbeit mit Eltern sowie Qualität. Insgesamt zeigt sich eine hohe berufliche Zufriedenheit. Mehr als 85% der Befragten sind mit den folgenden Aspekten ihrer Berufstätigkeit zufrieden: Möglichkeiten, eigene Ideen einzubringen, eigene Fähigkeiten/Kenntnisse einzusetzen, Möglichkeiten, Verantwortung zu übernehmen, Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und Anerkennung ihrer Tätigkeit durch diese, Arbeitsklima, Qualität der Arbeit in ihren Einrichtungen, Arbeitsplatzsicherheit und Abwechslung, soziale Absicherung und Anerkennung ihrer Tätigkeit durch Vorgesetzte, mit der Ausbildung, dem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum und der Zusammenarbeit mit Vorgesetzten. Auch mit ihren Aufstiegsmöglichkeiten, der Höhe des Einkommens und mit dem gesellschaftlichen Ansehen des Berufes ist die Mehrheit zufrieden, verglichen mit den anderen Items ist hier die Zufriedenheit allerdings seltener: „Nur“ rd. 66% sind mit den Aufstiegsmöglichkeiten und mit dem gesellschaftlichen Ansehen des Berufes zufrieden und 54% sind mit dem Einkommen zufrieden. Um die Zufriedenheit zu erhöhen, könnte also an den Aufstiegsmöglichkeiten, dem gesellschaftlichen Ansehen des Berufes und dem Einkommen angesetzt werden. Die in den Befragungsergebnissen erhobene insgesamt hohe berufliche Zufriedenheit widerspricht somit Medienberichten, die - vielfach basierend auf Einzelaussagen - eine generelle Unzufriedenheit des Personals suggerieren. Auf die Frage „Welche Aufgaben empfinden Sie als besonders belastend?“ nannten die Assistenzkräfte wenig konkrete belastende Aufgaben (genannt werden z.B. Elternarbeit, Putzen, Aufräumen), sondern psychische und physische Belastungsfaktoren, die sich auf herausfordernde Bedürfnisse von Kindern, Personalkapazitäten und Vertretungsarbeit, Zeitressourcen sowie die Rahmenbedingungen beziehen. Bei der Frage „Welche Aufgaben bereiten Ihnen besondere Freude?“ wurde am häufigsten die Arbeit mit den Kindern in den unterschiedlichsten Bereichen genannt, aber auch eigenverantwortliche Aufgaben oder Teamwork. Was würde den Beruf der Assistenzkraft attraktiver machen? Etwa die Hälfte der Antworten beziehen sich auf eine bessere Entlohnung und auf mehr Anerkennung, häufig erwähnt wurde auch der Abbau von Hierarchien und mehr Mitsprachemöglichkeiten. Eine Erhöhung der Anerkennung und Wertschätzung von der Gesellschaft (u.a. mehr Bezahlung) und von den Fachkräften („Wertschätzung vor allem von den Pädagogen/Pädagoginnen“) würden den Beruf nach Ansicht der Befragten attraktiver machen. Themen wie Personalschlüssel, Gruppengröße oder Vorbereitungszeit werden ebenfalls, aber seltener genannt.

## **6. Empfehlungen**

Gegenwärtig (2022-2024) führt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in enger Partnerschaft mit den Bundesländern und unter Beteiligung anderer relevanter Stakeholder ein Projekt zur „Verbesserung der Rahmenbedingungen für das Personal zur Steigerung der Qualität in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Österreich“ durch, dessen erwarteter langfristiger Effekt eine Stärkung der Qualität, Verfügbarkeit und Stabilität des pädagogischen Personals in Österreich und eine Verringerung des Personal Mangels ist. Dabei wird u.a. ein Modellrahmen für die Qualität und die Bedingungen der Personalausstattung entwickelt. Die nachfolgenden Empfehlungen können als Beitrag zur Weiterentwicklung von Professionalisierungsbestrebungen der Berufsgruppe der Assistenzkräfte gesehen werden.



Auf Basis der empirischen Ergebnisse der Studie sowie der vorliegenden Fachliteratur zur Professionalisierung lassen sich folgende Empfehlungen ableiten:

1. **Anteil des Assistenzpersonals am Gesamtpersonal:** Fast die Hälfte des Personals in Tiroler Kindergärten sind Assistenzkräfte. Auch wenn dieser Anteil im internationalen Maßstab nicht ungewöhnlich ist (Peeters et al., 2016); **wird in Einklang mit internationalen Forschungsergebnissen empfohlen, Maßnahmen zu ergreifen, um den Anteil von qualifizierten Fachkräften mit BAfEP-Abschluss oder Hochschulabschluss zu erhöhen.**
2. **Kindergarten als Ausbildungsort:** Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass viele Assistenzkräfte den Ausbildungsort „Praxis“ gegenüber dem Ausbildungsort „Schule/Hochschule“ tendenziell bevorzugen. Studien zufolge können im Rahmen eines integrierten Theorie-Praxis-Verständnisses sowohl Ausbildungsinstitutionen (z.B. Schulen bzw. Hochschulen) als auch Kindergärten als Lernorte verstanden werden, an denen sich theoretische und praktische Wissensbestände verzahnen und bereichern (Balduzzi & Lazzari, 2015). **Es wird empfohlen, in Hinblick auf eine kontinuierliche professionelle Entwicklung insbesondere der Assistenzkräfte den Ausbildungsort „Kindergarten/Krippe“ zu stärken.**
3. **Ausbildung, Einstieg in das Berufsfeld:** Die Befragung hat gezeigt, dass Assistenzkräfte befürworten, eine gewisse Zeit ohne Ausbildung arbeiten zu dürfen. Gleichzeitig verfügt ein erheblicher Teil über eine längere Zeit (über mehrere Berufsjahre hinweg) noch nicht über die entsprechende Ausbildung. Angesichts der hohen Anforderungen in elementarpädagogischen Einrichtungen wird für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger und insbesondere für all jene mit keiner oder geringfügiger Ausbildung eine qualifizierte Praxisanleitung bzw. ein Mentoring in der Einrichtung als förderlich angesehen (vgl. Kiefer, 2019, Mannhard, 2018). **Es wird deshalb empfohlen, den niederschweligen Einstieg in das Berufsfeld beizubehalten. In diesem Zusammenhang wird weiters eine verlängerte Ausbildungsdauer in Kombination mit einem Mentoring-System und der Etablierung einer Mentoring-Ausbildung für Fachkräfte an einer Hochschule in Verbindung mit entsprechenden monetären und nicht-monetären Anreizen empfohlen. Zudem wird empfohlen, darüber nachzudenken, den Zeitraum bis zur Absolvierung der Ausbildung zu verkürzen, um einen Theorie-Praxis-orientierten Zugang zum Berufsfeld frühestmöglich zu etablieren.**
4. **Transparenz der Berufsrealität:** Der Beruf der Assistenzkraft bietet den Ergebnissen zufolge die Möglichkeit, wohnortnahe, vielfach den eigenen Wünschen bzw. Lebenssituationen angemessenen Teilzeit zu arbeiten, eine generell hohe Berufszufriedenheit und einen sicheren Arbeitsplatz. Es gibt eine relativ niedrige Fluktuation und kaum Überlegungen des Personals das Berufsfeld zu wechseln. Die Assistenzkräfte verfügen zudem über ein im Mittel hohes Arbeitsengagement und ausgeprägte berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen. **Es wird empfohlen, insbesondere Ergebnisse über die Berufsrealität als Basis für Personalrekrutierung und zur Präsentation des Berufsfeldes heranzuziehen.**
5. **Verringerung der Belastungsfaktoren:** Die Assistenzkräfte weisen auf Belastungsfaktoren hin, die mit Hilfe von Fort- und Weiterbildungsangeboten (zu herausforderndem Verhalten von Kindern, Elternarbeit, Umgang mit Zeitressourcen usw.) sowie durch strukturelle Maßnahmen verringert werden könnten. **Es wird empfohlen, entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote für Assistenzkräfte auszubauen, Fachberatung- und Supervisionsangebote deutlich zu erweitern und Belastungsfaktoren wie Personalengpässe durch strukturelle Maßnahmen (z.B. Zeiten für Reflexion, gemeindeübergreifende Organisation von „SpringerInnen-Pools“) zu verringern.**
6. **Attraktivität des Berufs:** Nicht die Mehrheit der Befragten, aber ein erheblicher Teil ist unzufrieden mit der materiellen und immateriellen Anerkennung. Eine Erhöhung der Anerkennung von der Gesellschaft (u.a. mehr Bezahlung) und von den Fachkräften („Wertschätzung vor allem von den Pädagogen/Pädagoginnen“) würden den Beruf nach Ansicht der Befragten attraktiver machen. Männer sind eine bisher kaum genutzte Personalressource, der Männeranteil beim

Assistenzpersonal liegt bei 1-2%. Fast die Hälfte der befragten Assistenzkräfte ist mit dem Einkommen unzufrieden. Gleichzeitig verfügen Assistenzkräfte in der Regel über eine solide Schulbildung, Berufserfahrung in anderen Branchen, Erfahrung in der Erziehung eigener Kinder und (ausbaufähiges) pädagogisches Fachwissen. Auch wenn den Ergebnissen zufolge der Beruf der Assistenzkraft ein Berufsfeld für Menschen ist, denen das „Soziale“ (Arbeit mit Kindern und Erwachsenen, Betreuung eigener Kinder) wichtiger ist als hohes Einkommen: **Es wird empfohlen, die Vergütung von Assistenzkräften anzuheben. Weiters wird empfohlen, die Empfehlungen verschiedener Studien zur Nutzung der Personalressourcen bei beiden Geschlechtern zu beachten (z.B. Koch & Aigner, 2016).**

7. **Aufgaben und Tätigkeitsbereiche:** Die Aufgaben und Tätigkeitsbereiche beziehen sich nach Angaben der Assistenzkräfte nicht nur auf Betreuungstätigkeiten und hauswirtschaftliche Arbeiten, sondern zu einem beträchtlichen Teil auch auf selbstständig durchgeführte anspruchsvolle pädagogische bzw. bildungsorientierte Tätigkeiten mit hohem Förderpotential für die kindliche Kompetenzentwicklung. Eine offene Frage ist jedoch, wie Assistenzkräfte in ihrer Aus-, Fort- und Weiterbildung auf die Durchführung solcher Tätigkeiten vorbereitet werden. **Es wird empfohlen, die Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für Assistenzkräfte dahingehend zu überprüfen, ob und wieweit die Durchführung von dezidiert pädagogischen bzw. bildungsorientierten Tätigkeiten fachlich angemessen in Theorie und pädagogischer Praxis vermittelt wird.** Eine Überprüfung der Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für Assistenzkräfte könnte in Form eines multi-methodischen Ansatzes mittels Dokumentenanalysen, Befragungen von (angehenden) Assistenzkräften und Lehrpersonen sowie Beobachtungen und Einschätzungen des Unterrichts und der pädagogischen Praxis erfolgen.
8. **Pädagogische Fachwissen:** Das für die fachliche Fundierung und Begründung pädagogischen Handelns wichtige pädagogische Fachwissen der Assistenzkräfte ist in dem Bereich „pädagogisch-psychologisches Wissen“ deutlich verbesserungsbedürftig. Dies gilt eingeschränkt auch für den Bereich „Wissen über Förderung“, wo die Assistenzkräfte im Durchschnitt etwas besser abgeschnitten haben. **Es wird empfohlen, (kurzfristig) Fort- und Weiterbildungsangebote einzurichten, um den Fachwissenstand der Assistenzkräfte zu verbessern. Vor dem Hintergrund, dass in der vorliegenden Studie pädagogisches Fachwissen nur eingeschränkt erhoben wurde und spezifische Bildungsbereiche nur bedingt berücksichtigt wurden, sollten entsprechende Fort- und Weiterbildungsangeboten gezielt das pädagogische Fachwissen in Bildungsbereichen wie Sprache, Mathematik und Naturwissenschaft adressieren. Zudem wird empfohlen, die bisherigen Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote für Assistenzkräfte im Hinblick auf Optimierungspotentiale in der Vermittlung von pädagogischem Fachwissen zu prüfen und entsprechend zu modifizieren.**
9. **Pädagogische Einstellungen:** Hinsichtlich der pädagogischen Einstellungen weisen die Assistenzkräfte im Mittel insbesondere Präferenzen für ko-konstruktivistisch ausgerichtete pädagogisch-didaktische Handlungskonzepte, denen in der pädagogisch-psychologischen Fachdiskussion ein besonders wichtiger Stellenwert für eine gelingende, entwicklungsangemessene Förderung von Kindern zugeschrieben wird. Damit sind – was die in der vorliegenden Studie berücksichtigten Einstellungen betrifft – vorteilhafte Voraussetzungen für eine gute Qualität des pädagogischen Handelns gegeben. Nationale und internationale Forschungen deuten jedoch auch darauf hin, dass es beträchtliche Diskrepanzen zwischen pädagogischen Einstellungen und tatsächlicher pädagogischer Praxis geben kann. Mithilfe der Informationen aus den Aktivitätentagebüchern können Fragen nach entsprechenden Diskrepanzen allerdings nicht zureichend beantwortet werden. **Es wird daher empfohlen, in weiterführenden Studien das faktische pädagogische Handeln von Assistenzkräften und die darin gezeigte (ko-konstruktiv ausgerichtete) Lernunterstützung – auch im Verhältnis zu anderen pädagogisch-didaktischen Handlungskonzepten wie Selbstbildung und Instruktion – genauer zu untersuchen.** Eine solche Untersuchung könnte mithilfe von in der internationalen Forschung bewährten Beobachtungs-

und Einschätzungsinstrumenten wie dem Classroom Assessment Scoring System (CLASS Pre-K, Pianta et al., 2008) erfolgen.

10. **Motivationale und selbstregulatorische Merkmale:** Die Assistenzkräfte verfügen mit einem relativ hohen Arbeitsengagement, einer relativ hohen beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung und einer relativ geringen Verausgabungsneigung grundsätzlich über vorteilhafte motivationale und selbstregulatorische Voraussetzungen für ihren beruflichen Alltag. Zugleich zeigen die Befunde der vorliegenden Studie auch beträchtliche Streuungen, die – genauer wird in vertiefenden Auswertungen noch zu ermitteln sein – auf eine (kleinere) Teilgruppe von Assistenzkräften mit ungünstigen motivationalen und/oder selbstregulatorischen Voraussetzungen (niedriges Arbeitsengagement, niedrige berufliche Selbstwirksamkeitserwartung, erhöhte Verausgabungsneigung) hindeuten. **Es wird daher insbesondere im Hinblick auf die (kleinere) Gruppe von Assistenzkräften mit ungünstigen motivationalen und/oder selbstregulatorischen Voraussetzungen empfohlen, Maßnahmen auf arbeitsorganisatorischer und beschäftigungspolitischer Ebene (z.B. Gewährung einer angemessenen Vergütung, ausreichende Personalausstattung), interpersoneller Ebene (z.B. Verbesserung der Kooperation im Team, Verbesserung der Kommunikation mit der Leitungsebene) und individueller Ebene (z.B. Trainings zur Stressbewältigung und zur Förderung von beruflicher Selbstwirksamkeit) mit dem Ziel der Verbesserung der motivationalen und/oder selbstregulatorischen Voraussetzungen zu initiieren (siehe dazu Embacher, in Druck).** Eine Voraussetzung ist allerdings, dass es in der Berufspraxis gelingt, diese kleinere Gruppe von Assistenzkräften mithilfe geeigneter Verfahren (Mitarbeitergespräche, Diagnostikverfahren usw.) zu identifizieren.

## Literatur

- Abele, A. E. (2011). Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der Langzeitstudie MATHE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 674-694.
- AMS Berufslexikon (o.J.). *KindergartenassistentIn*. [www.berufslexikon.at/berufe/2870-Kindergarten-assistentIn](http://www.berufslexikon.at/berufe/2870-Kindergarten-assistentIn)
- Amt der Tiroler Landesregierung (2023). *Statistik der Kinderbetreuungseinrichtungen in Tirol 2022/2023*. [www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/statistik-budget/statistik/downloads/Kindergaerten/KG\\_2022-2023.pdf](http://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/statistik-budget/statistik/downloads/Kindergaerten/KG_2022-2023.pdf)
- Amt der Tiroler Landesregierung, Abteilung Raumordnung und Statistik (2021). *Statistik der Kinderbetreuungseinrichtungen in Tirol 2020/2021*. [www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/statistik-budget/statistik/downloads/KG\\_2020-2021.pdf](http://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/statistik-budget/statistik/downloads/KG_2020-2021.pdf)
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für fröhlpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. vbw.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*. [www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation\\_FKB2019/Fachkraeftebarometer\\_Fruhe\\_Bildung\\_2019\\_web.pdf](http://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruhe_Bildung_2019_web.pdf)
- Bader, S., Bloem, S., Riedel, B., Seybel, C. & Turani, T. (Hrsg.). (2019). *Kita-Praxis im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018*. [www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/icec/Kita-Praxis\\_im\\_internationalen\\_Vergleich.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/icec/Kita-Praxis_im_internationalen_Vergleich.pdf)
- Baierl, A., Dörfner, S. & Schipfer, R. (2015). *Qualitätskompass Elementarpädagogik*. ÖIF-Bericht vom 23.11.2015 (Österreichische Institut für Familienforschung an der Universität Wien), unveröffentlicht.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389-411.
- Balduzzi, L. & Lazzari, A. (2015). Mentoring practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy developments in the Italian context. *Early Years*, 35(2), 124-138.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 30-47). Waxmann.
- Blossfeld, H.-P. & Roßbach, H.-G. (2012). Neue Herausforderungen für die Kindertagesstätten. Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik. *Zeitschrift für Familienforschung*, 24(2), 199-225.
- Bodrova, E. & Leong, D.-L. (2018). Tools of the mind: The Vygotskian-based early childhood program. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 17(3), 223-237.
- Bruner, J. S. (1980). *Under Five in Britain*. Grant McIntyre.
- Burchinal, M. R., Crye, D., Clifford, R. M. & Howe, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied developmental science*, 6(1), 2-11.
- Curby, T. W., Boyer, C., Edwards, T. & Chavez, C. (2012). Assistant teachers in head start classrooms: Comparing to and working with lead teachers. *Early Education and Development*, 23(5), 640-653.
- Dorostkar, N. & Hackl, J. (2021). Interview zur dreijährigen Fachschule für pädagogische Assistenzberufe. Interview mit Johannes Hackl vom 15.04.2021. *Kita aktuell, Schwerpunkttheft Angebotsentwicklung in der Ausbildungslandschaft*, 9(6), 113-115.
- Drieschner, E. & Smidt, W. (2022). Agency and participation: A critique of the epistemological, psychological, pedagogical and ethical premises. In R. Spannring, W. Smidt & C. Unterrainer (Hrsg.), *Institutions and organizations as learning environments for participation and democracy? Opportunities, challenges, obstacles* (S. 17-37). Springer Nature.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriando-Perez, J., Jeon, H.-J., Mashburn, A. J.,

- Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., Vandergrift, N. & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Embacher, E.-M. & Smidt, W. (2023). *Associations between teachers' professional competencies and the quality of interactions and relationships in preschool*. Manuskript eingereicht zur Publikation.
- Embacher, E.-M. (in Druck). *Persönlichkeit als Ressource - Die Bedeutung von personalen Ressourcen für die Arbeitsbelastung und das Wohlbefinden von elementarpädagogischen Fachkräften im Kindergarten*. Waxmann.
- European Commission (Hrsg.). (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving (ESL): final report*. <https://op.europa.eu/oportal-service/download-handler?identifier=7548dd37-c626-4e2d-bd70-625edf707adc&format=pdf&language=en&productionSystem=cellar&part=>
- Fachschule für Elementarpädagogik Zams (2023). *Berufsausbildung zum/zur Pädagogischen Assistenten/Assistentin*. [lins.mutterhaus-zams.at/cms/files/BAfEP/202223/Tag%20der%20offenen%20Tuer/3-j%C3%A4hriger%20Folder%20neu.pdf](https://www.lins.mutterhaus-zams.at/cms/files/BAfEP/202223/Tag%20der%20offenen%20Tuer/3-j%C3%A4hriger%20Folder%20neu.pdf)
- Fitzgerald, M. M. & Theilheimer, R. (2013). Moving toward teamwork through professional development activities. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 103-113.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the „messy“ construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Hrsg.), *APA educational psychology handbook. Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471-499). American psychological association.
- Fuchs-Rechlin, K., Kammermeyer, G., Roux, S. & Züchner, I. (Hrsg.). (2017). *Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt*. Springer VS.
- Grell, F. (2010). Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 154-167.
- Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W., Walter-Laager, C. & Stoll, M. (2019). Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & Ch. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 183-224). Leykam.
- Kaindl, M. & Schipfer, R. K. (2022). Familien in Zahlen. Statistische Informationen zu Familien in Österreich. [www.oif.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_oif/FiZ/FiZ\\_2022.pdf](https://www.oif.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/FiZ/FiZ_2022.pdf)
- Kiefer, C. (2019). *Kompetent ausbilden in der Kita: Ein Lehr- und Methodenbuch für Praxisanleiter/innen*. Carl Link.
- Koch, B. & Aigner, J. (2016). *Männerförderung im Kindergarten. Die Maschine tuckert, aber sie läuft noch nicht*. Innsbruck university press.
- Land Tirol (2017). *Verordnung der Landesregierung vom 28. November 2017 über den Qualifizierungslehrgang für Assistenzkräfte in Kinderbetreuungseinrichtungen sowie über die Ausstellung des Ausbildungsnachweises*. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Landesnormen/LTI40040497/LTI40040497.pdf>
- Land Tirol (o.J.). *Aus- und Weiterbildung. Ausbildungen für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippengruppen*. [www.tirol.gv.at/bildung/elementarbildung/wissenswertes-fuer-leiterinnen-paedagoginnen-und-betreuungspersonal/aus-und-weiterbildung/](https://www.tirol.gv.at/bildung/elementarbildung/wissenswertes-fuer-leiterinnen-paedagoginnen-und-betreuungspersonal/aus-und-weiterbildung/)
- Land Tirol (o.J.). *Fachpersonal gesucht - Assistenzkraftstellen, Stützkraftstellen*. [www.tirol.gv.at/bildung/elementarbildung/fachpersonal-gesucht/assistentkraftstellen-stuetzkraftstellen/](https://www.tirol.gv.at/bildung/elementarbildung/fachpersonal-gesucht/assistentkraftstellen-stuetzkraftstellen/)
- Lehr, D., Koch, S. & Hillert, A. (2010). Where is (im)balance? Necessity and construction of evaluated cut-off points for effort-reward imbalance and overcommitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 251-261.

- Lehrl, S., Smidt, W., Grosse, C. & Richter, D. (2014). Patterns of literacy and numeracy activities in preschool and their relation to structural characteristics and children's home activities. *Research Papers in Education*, 29(5), 577-597.
- Löffler, R., Michitsch, V., Bauer, V., Geppert, C., Esterl, A., Mayerl, M., Petanovitsch, A. & Pirstnig, M. (2022). *Bildungs- und Berufsverläufe von Absolvent/inn/en der Bildungsanstalten und Kollegs für Elementarpädagogik*. Projektendbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien: öibf.
- Maas, C. J. & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology*, 1(3), 85-91.
- Mannhard, A. (2018). *Leitungswissen kompakt: Praxisanleitung und Ausbildung in der Kita: Checklisten, Vorlagen und Methoden zum sofortigen Einsatz*. Cornelsen Scriptor.
- Mischo, C., Wolstein, K. & Peters, S. (2020). *Fragebogen zur Erfassung der Pädagogischen Orientierungen im Projekt Professionelle Wahrnehmung in KiTas (ProWaK)*. <https://osf.io/bmfzs/>
- Oberhuemer, P. (2015). Parallel discourses with unparalleled effects: early years workforce development and professionalisation initiatives in Germany. *International Journal of Early Years Education*, 23(3), 303-312.
- OECD (2020). *Building a high-quality early childhood education and care workforce: further results from the starting strong. survey 2018*. OECD.
- Office of Planning, Research & Evaluation, Administration for Children and Families (OPRE) (2013). *Number and characteristics of early care and education (ECE) teachers and caregivers: initial findings from the national survey of early care and education (NSECE)*. [www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/nsece\\_wf\\_brief\\_102913\\_0.pdf](http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/nsece_wf_brief_102913_0.pdf)
- ÖIF (2022). Bundesländer. Österreichischer Integrationsfonds. [PDF file] [www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/monitor/2022\\_OEIF-BL-Broschuere\\_V4\\_final.pdf](http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/monitor/2022_OEIF-BL-Broschuere_V4_final.pdf)
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2006). *Starting strong II. Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung (2017). *Erwerbsunterbrechungen, Teilzeitarbeit und ihre Bedeutung für das Frauen - Lebenseinkommen*. Wien. [www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person\\_dokument/person\\_dokument.jart?publikationsid=61000&mime\\_type=application/pdf](http://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person_dokument/person_dokument.jart?publikationsid=61000&mime_type=application/pdf)
- Peeters, J., Sharmahd, J. & Budginaitė, I. (2016). *Professionalisation of childcare assistants in early childhood education and care (ECEC): pathways towards qualification. NESET II report*. European Union.
- Peters, S. (2021). *Kompetenzfacetten pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen: Empirische Analysen zum professionellen Wissen, zu Einstellungen und zur Interaktionsqualität*. Dissertationsschrift. Pädagogischen Hochschule Freiburg.
- Peters, S., Wolstein, K., Mischo, C. & Ehm, J.-H. (2020). Wissen, Wissensorientierung und die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen. Eine Analyse ihrer Zusammenhänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23(6), 1227-1250.
- Pflug, A. & Treptow, R. (2015). Die Ausbildung pädagogischer Zweitkräfte für frühpädagogische Einrichtungen. *Jugendhilfe*, 53(3), 177-183.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring System. *Manual K-3. Education Review*.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2020). *Offene Survey-Fragen mit MAXQDA analysieren. Schritt für Schritt*. MAXQDA Press.
- Reicher-Pirchegger, Elisabeth. (2012). Aufbruch oder Umbruch. Reformabsichten und Berufsbild im elementarpädagogischen Kontext. In A. Holzinger (Hrsg.), *Frühe Bildung. Projekte, Befunde, Perspektiven* (S. 15-39). Leykam.
- Riederer, B. & Berghammer, C. (2020). The part-time revolution: Changes in the parenthood effect on women's employment in Austria across the birth cohorts from 1940 to 1979. *European Sociological Review*, 36(2), 284-302.

- Rowan, B. & Correnti, R. (2009). Studying reading instruction with teacher logs: Lessons from the study of instructional improvement. *Educational Researcher*, 38(2), 120-131.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.
- Scheiner, S. M. (2001). MANOVA: Multiple response variables and multispecies interactions. In S. M. Scheiner & J. Gurevitch (Hrsg.), *Design and analysis of ecological experiments* (S. 99-115). Oxford university press.
- Schmidt, T. & Smidt, W. (2015). Wie werden Kinder im Kindergarten am besten gefördert? Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstbildung und Instruktion. *Empirische Pädagogik*, 29(3), 393-414.
- Schmidt, T. & Smidt, W. (2021). Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion? Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Förderung von Kindern im Kindergarten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(2), 251-274.
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). *AQUA - Arbeitsplatz und Qualität in Kitas: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. Staatsinstitut für Frühpädagogik. [www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA\\_Endbericht.pdf](http://www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA_Endbericht.pdf)
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28-53.
- Schyns, B. & Collani, G. von (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219-241.
- Schyns, B. & Collani, G. von (2014). *Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen* <https://doi.org/10.6102/zis16>
- Siegrist, J. & Li, J. (2016). Associations of extrinsic and intrinsic components of work stress with health: A systematic review of evidence on the effort-reward imbalance model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph13040432>
- Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I. & Peter, R. (2004). The measurement of effort-reward imbalance at work: European comparisons. *Social Science & Medicine*, 58(8), 1483-1499.
- Siegrist, J., Wege, N., Pühlhofer, F. & Wahrendorf, M. (2009). A short generic measure of work stress in the era of globalization: Effort-reward imbalance. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 82(8), 1005-1013.
- Smidt, W. & Burkhardt, L. (2018). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 463-484). Waxmann.
- Smidt, W. & Embacher, E.-M. (2020). How do activity settings, preschool teachers' activities and children's activities relate to the quality of children's interactions in preschool? Findings from Austria. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 864-883.
- Smidt, W. (2016). Occupational activities of nonacademic and academic pedagogues working in the field of childhood education - an investigation of differences and predictor variables. *Early Child Development and Care*, 186(1), 2-22.
- Smidt, W., Burkhardt, L., Endler, V., Kraft, S. & Koch, B. (2017). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(2), 121-138.
- Smidt, W., Roux, S. & Fiala, C. (2017). Prädiktoren für den Berufserfolg von früh- und kindheitspädagogischen Fachkräften. In K. Fuchs-Rechlin, G. Kammermeyer, S. Roux & I. Züchner (Hrsg.),

- Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt* (S. 179-210). Wiesbaden: Springer VS.
- Sosinsky, L. S. & Gilliam, W. S. (2011). Assistant teachers in prekindergarten programs: What roles do lead teachers feel assistants play in classroom management and teaching? *Early Education and Development*, 22(4), 676-706.
- Statistik Austria (2021a). *Kindertagesheimstatistik 2020/21*. [www.statistik.at/fileadmin/publications/Kindertagesheimstatistik\\_2020\\_21.pdf](http://www.statistik.at/fileadmin/publications/Kindertagesheimstatistik_2020_21.pdf)
- Statistik Austria (2021b). *Zensus Volkszählung 2021. Ergebnisse zur Bevölkerung aus der Registerzählung*. [www.statistik.at/fileadmin/user\\_upload/Zensus-VZ-2021.pdf](http://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/Zensus-VZ-2021.pdf)
- Statistik Austria (2022a). *Kindertagesheimstatistik 2021/22*. [www.statistik.at/fileadmin/publications/Kindertagesheimstatistik\\_2021-22.pdf](http://www.statistik.at/fileadmin/publications/Kindertagesheimstatistik_2021-22.pdf)
- Statistik Austria (2022b). *Bildung in Zahlen*. [www.statistik.at/fileadmin/publications/BiZ-2020-2021.pdf](http://www.statistik.at/fileadmin/publications/BiZ-2020-2021.pdf)
- Steinnes, G. S. & Haug, P. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(13), 1-13.
- Steinnes, G. S. (2014). Common sense or professional qualifications? Division of labour in kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(4), 478-495.
- Stuck, A., Kammermeyer, G. & Roux, S. (2016). The reliability and structure of the Classroom Assessment Scoring System in German pre-schools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 873-894.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. [dera.ioe.ac.uk/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf)
- Theisen C. (2017). Einmündungsmanagement und Berufsübergang der Absolvent(inn)en. In K. Fuchs-Rechlin, G. Kammermeyer, S. Roux & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt*. Springer.
- Thole, W. & Polutta, A. (2011). Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. *Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit*. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 104-121). Beltz.
- Tiroler Gemeinde-Vertragsbedienstetengesetz 2012 - G-VBG 2012, Fassung vom 30.08.2023. [www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrT&Gesetzesnummer=20000488](http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrT&Gesetzesnummer=20000488)
- Tiroler Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsgesetz (2023). Fassung vom 30.08.2023 [www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrT/20000439/Kinderbildungs-%20und%20Kinderbetreuungsgesetz%2c%20Tiroler%2c%20Fassung%20vom%2028.08.2023.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrT/20000439/Kinderbildungs-%20und%20Kinderbetreuungsgesetz%2c%20Tiroler%2c%20Fassung%20vom%2028.08.2023.pdf)
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters, J. (2011). *Competence requirements in early childhood education and care*. Final report. <https://op.europa.eu/o/opportal-service/download-handler?identifier=fc7e05f4-30b9-480a-82a7-8afd99b7a723&format=pdf&language=en&productionSystem=cellar&part=>
- Van Laere, K., Peeters, J. & Vandenbroeck, M. (2012). The education and care divide: The role of the early childhood workforce in 15 european countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527-541.
- Vandenbroeck M., Urban M. & Peeters, J. (Hrsg.). (2016). *Pathways to professionalism in early childhood education and care*. Routledge.
- Verordnung über den Qualifizierungslehrgang für Assistenzkräfte in Kinderbetreuungseinrichtungen sowie über die Ausstellung des Ausbildungsnachweises (2017). Tir. LGBl. - Kundgemacht am 28. Dezember 2017 - Nr. 136. [www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/bildung/elementarbildung/allgemeines/LGBLA\\_TI\\_Qualifizierungslehrgang.pdf](http://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/bildung/elementarbildung/allgemeines/LGBLA_TI_Qualifizierungslehrgang.pdf)



Younion, Die Daseinsgewerkschaft (2023). *Gehaltstabellen 2023 der Bediensteten der Tiroler Gemeinden und Gemeindeverbände*. <https://www.younion.at/ueber-uns/bundeslaender/tirol/gehaltstabellen>





**Arbeiterkammer Tirol**

**Maximilianstraße 7, 6020 Innsbruck**

**[www.ak-tirol.com](http://www.ak-tirol.com)**

**[info@ak-tirol.com](mailto:info@ak-tirol.com)**

AK Tirol in den Bezirken:

**Imst**, Rathausstraße 1, 6460 Imst

**Kitzbühel**, Rennfeld 13, 6370 Kitzbühel

**Kufstein**, Arkadenplatz 2, 6330 Kufstein

**Wörgl**, Bahnhofplatz 6, 6300 Wörgl

**Landeck**, Malsersstraße 11, 6500 Landeck

**Osttirol / Lienz**, Beda-Weber-Gasse 22, 9900 Lienz

**Reutte**, Mühler Straße 22, 6600 Reutte

**Schwaz**, Münchner Straße 20, 6130 Schwaz

**Telfs**, Moritzenstraße 1, 6410 Telfs

AK Servicenummer:

**Tel. 0800/22 55 22**