

Es kommt auf die Haltung an – Pädagogische Professionalität im Kindergarten

**MASTERARBEIT**

zur Erlangung des Mastergrades  
an der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät  
der Universität Salzburg  
Fachbereich Erziehungswissenschaft

Gutachter: Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Hofmann

eingereicht von  
Daniela Gadringer, BA

Salzburg, Oktober 2019

## Danksagung

Ich möchte mich bei all jenen Personen herzlich bedanken, die durch ihre fachliche und ihre persönliche Unterstützung zur Umsetzung dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt ...

... meinem Betreuer Dr. Franz Hofmann, der meine Begeisterung für die PSI-Theorie entfacht und mich während des Entstehungsprozesses dieser Arbeit fachlich begleitet hat.

... Marlene Süß und Daniela Gruber für die aufwändigen Interrater-Codierungen des OMT und die Unterstützung bei der Online-Datenerhebung.

... meiner Schwester Melanie Gadringer für das Lektorat und ihre konstruktiven Anmerkungen.

... allen Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen, die mir ihre wertvolle Zeit geschenkt und an meiner Studie teilgenommen haben.

... meiner Familie für die Unterstützung, Motivation und Begleitung während meiner gesamten Studienzeit.

## **Zusammenfassung**

In der vorliegenden Masterarbeit erfolgt sowohl eine theoretische als auch eine empirische Auseinandersetzung mit der pädagogischen Professionalität von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen. Die Arbeit gibt einen Überblick über implizite und explizite Motivlage, Umsetzungsmodi der Motive sowie Selbststeuerungsfähigkeiten von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen im Land Salzburg. Die empirische Studie (n=69) ist hypothesengenerierend angelegt und ermöglicht eine deskriptive Darstellung von Befunden aus OMT, MUT und SSI sowie einen Vergleich zwischen den Daten der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen und jenen von Lehrpersonen der Sekundarstufe 2. Diese Untersuchung kann als Grundlage für weitere wissenschaftliche Forschungen im Bereich der Elementarpädagogik und für deren Professionalisierung einen wichtigen Beitrag leisten und ist daher sowohl für die Wissenschaft als auch für den Transfer in die pädagogische Praxis von Interesse.

**Schlüsselwörter:** Elementarpädagogik, Kindergarten, professionelle pädagogische Haltung, Motive, Motivation, implizite Motive, explizite Motive, Selbststeuerung, PSI-Theorie, OMT, MUT, SSI

## **Abstract**

This Master's thesis addresses the pedagogical professionalism of Salzburgs kindergarten teachers. It combines theoretical and empirical approaches to provide an overview of the implicit motives, explicit intentions, modes of implementation of the motives and self-control skills of elementary educators. The empirical study (n=69) enables a descriptive presentation of findings from OMT, MUT and SSI as well as a comparison between the data of kindergarten teachers and those of teachers at secondary level 2. This study may contribute as a basis for further scientific research in the field of elementary education as well as to developments in the educational practice. Therefore it is of interest both for educational science and for transfer into pedagogical practice.

**Key words:** Elementary pedagogy, Kindergarten, Professional educational attitude, Motives, Motivation, Implicit motives, Intentions, Self-control, PSI-Theory, OMT, MUT, SSI

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder inhaltlich den angegebenen Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Ich nehme zur Kenntnis, dass bei Zuwiderhandeln die Arbeit mit „Nicht Genügend“ beurteilt wird und weitere rechtliche Schritte eingeleitet werden können.

Die vorliegende Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form noch nicht als Masterarbeit eingereicht.

Oktober 2019,

*d. opdringer*

---

Datum, Unterschrift

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	<b>1</b>
1.1 Thema	1
1.2 Anlass	3
1.3. Persönliches Forschungsinteresse	5
1.4 Aufbau der Arbeit	7
<b>2. Theoretischer Rahmen</b>	<b>9</b>
2.1. Begriffsklärung	9
2.1.1 <i>Der Kindergarten und dessen Rahmenbedingungen</i>	9
2.1.2 <i>Das Bild vom Kind</i>	12
2.1.3 <i>Die Rolle der Elementarpädagogin, des Elementarpädagogen</i>	13
2.1.4 <i>Empathie</i>	15
2.2 Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie)	17
2.2.1 <i>Das Intentionsgedächtnis (IG)</i>	18
2.2.2 <i>Die Intuitive Verhaltenssteuerung (IVS)</i>	20
2.2.3 <i>Das Extensionsgedächtnis (EG)</i>	21
2.2.4 <i>Das Objekterkennungssystem (OES)</i>	23
2.2.6 <i>Erstreaktion und Zweitreaktion im Sinne der PSI-Theorie</i>	27
2.3 Motivation und Motive	29
2.3.1 <i>Explizite Motive</i>	30
2.3.2 <i>Implizite Motive</i>	31
2.4 Die vier Basismotive	33
2.4.1 <i>Anschluss</i>	33
2.4.2 <i>Leistung</i>	34
2.4.3 <i>Macht</i>	34
2.4.4 <i>Freiheit</i>	35
2.5 Die Umsetzungsmodi der Motive	36
2.5.1 <i>Modus 1</i>	36
2.5.2 <i>Modus 2</i>	37
2.5.3 <i>Modus 3</i>	37
2.5.4 <i>Modus 4</i>	38

2.5.5 Modus 5	38
2.6 Professionelle pädagogische Haltung	39
2.7 Unterschiede zwischen ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen	43
2.7.1 Deskriptive Darstellung	43
2.7.2 Normative Darstellung	44
2.7.3 Zusammenfassung der Ergebnisse	48
<b>3. Forschungsfrage</b>	<b>49</b>
<b>4. Empirische Untersuchung</b>	<b>51</b>
4.1 Methodisches Vorgehen	51
4.1.1 OMT – Messung der impliziten Motive	51
4.1.2 MUT – Messung der expliziten Motive	54
4.1.3 SSI-K – Selbststeuerungsinventar	54
4.1.4 Kontextfragebogen	55
4.2 Stichprobe	55
4.3 Datenerhebung	56
4.4 Datenanalyse	58
<b>5. Darstellung der Ergebnisse</b>	<b>59</b>
5.1 Deskriptive Daten	59
5.2 Ergebnisse des OMT	60
5.3 Ergebnisse des SSI	61
5.4 Ergebnisse des MUT	63
5.4 Vergleich der Ergebnisse mit den Ergebnissen aus der LehrerInnenforschung	64
5.4.1 Vergleich OMT	64
5.4.2 Vergleich SSI	65
5.4.2 Vergleich MUT	65
<b>6. Diskussion der Ergebnisse</b>	<b>66</b>
<b>7. Kritische Reflexion und Ausblick</b>	<b>71</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>75</b>

## **Anhang**

# 1. Einleitung

## 1.1 Thema

In dieser Masterarbeit findet sowohl eine theoretische als auch eine empirische Auseinandersetzung mit der Persönlichkeit von Pädagoginnen und Pädagogen im elementarpädagogischen Bereich und deren professioneller pädagogischen Haltung statt.

Kuhl, Schwer und Solzbacher (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 79) kritisieren, dass der Begriff „Haltung“ in der Pädagogik zwar als selbstverständlicher Fachterminus verwendet und auch in der Fachliteratur als begriffliche Norm gesetzt wird, dabei aber eine theoretisch zufriedenstellende und zugleich empirisch taugliche Definition bisher nicht gefunden wurde. Wenngleich postuliert wird, dass eine professionelle Haltung die Grundlage für ein qualitätsvolles pädagogisches Handeln darstellt und demnach deren Erlangen besonders bedeutsam ist, blieb dieses Feld bisher sowohl theoretisch als auch empirisch noch weitgehend unerforscht und kann daher auch aktuell schwer definiert werden (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 7).

Folgt man Hofmann, Martinek und Müller (2018, S. 15 f.) in ihren Ausführungen, die auf der von Julius Kuhl entwickelten Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) beruhen, so ist davon auszugehen, dass alle Menschen über zwei voneinander unabhängige Motivationssysteme – nämlich explizite und implizite Motive – verfügen, von deren Kongruenz die Persönlichkeit abhängt. Die Persönlichkeit von Pädagoginnen und Pädagogen stellt die Basis für deren pädagogische Haltung und damit für ihr Handeln in pädagogischen Situationen dar. Folgt man dieser Argumentation, so muss davon ausgegangen werden, dass eine stabile Persönlichkeit, die auf kongruenten Motivationssystemen beruht, die Grundlage für pädagogische Professionalität darstellt. Um feststellen zu können, ob eine Kongruenz zwischen expliziten und impliziten Motiven besteht, müssen diese jedoch erst erfasst und miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Keller, Martinek und Kipman (2018, S. 47 f.) erklären die beiden Motivationssysteme – bezogen auf die PSI-Theorie – als in unterschiedlichen Situationen durch Reize angeregte und zu verschiedenen Verhaltensweisen führende Systeme. Die impliziten Motive sind als unbewusste, der Person nicht direkt zugängliche individuelle Erfahrungsnetzwerke gespeichert und ergeben so ein unbewusstes Selbstbild. Unter expliziten Motiven versteht man im Gegensatz dazu alle bewussten, direkt erfassbaren, die Persönlichkeit widerspiegelnden Motive, die von einer Person auch verbal ausgedrückt werden können.

Besteht nun eine hohe Kongruenz zwischen beiden Systemen, das bedeutet zwischen den impliziten Bedürfnissen eines Menschen und seiner expliziten Vorstellung darüber, was in einer konkreten sozialen Situation bedeutsam ist, so ist es ihm möglich, angemessen zu handeln und sich dabei wohl zu fühlen. Wenn aber eine Diskrepanz zwischen den eigenen impliziten Motiven und dem expliziten Empfinden, wie in der Situation gehandelt werden sollte, gegeben ist, kommt es zu einem Ungleichgewicht und es wird für die Person schwierig, eine stimmige Handlung zu setzen (Hofmann, Martinek & Müller, 2018, S. 15 f.).

In dieser Masterarbeit wird untersucht, welche impliziten Basismotive das Handeln von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen leiten und wie diese Motive umgesetzt werden. Außerdem soll erfasst werden, welche expliziten Motive das Selbstbild der pädagogischen Fachkräfte prägen. Besonders bedeutsam erscheint es in diesem Zusammenhang, zu erkennen, ob eine Kongruenz zwischen den beiden Motivsystemen besteht oder aber Diskrepanzen zu erkennen sind, die Pädagoginnen und Pädagogen in Belastungssituationen darin behindern, ihre pädagogische Handlungsfähigkeit und einen Zugang zu sich selbst aufrechtzuerhalten. Nur wenn es gelingt, durch Selbststeuerungsfähigkeiten eine situations-adäquate und dem Kontext angepasste Handlung zu zeigen, kann von einer professionellen pädagogischen Haltung ausgegangen werden.



## 1.2 Anlass

Aktuelle Umstrukturierungen in der Aus- und Weiterbildung von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen und die Diskussion über eine Weiterentwicklung der Professionalisierung in der Elementarpädagogik führen dazu, dass verstärkt über die Bedeutung der frühkindlichen Erziehung und die Wirkung von pädagogischem Handeln nachgedacht wird. Die Bedeutung der Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen im elementarpädagogischen Bereich und deren Umsetzung in der alltäglichen Praxis wird als wesentlich betrachtet, wenngleich eine konkrete theoretische Definition des Begriffes aktuell (noch) nicht gegeben ist (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 8). Wenn man davon ausgeht, dass Kinder in ihren ersten Lebensjahren besonders stark von ihren Bezugspersonen geprägt werden, erscheint ein professionelles Handeln und eine entsprechende pädagogische Haltung aber gerade im Kindergarten als sehr bedeutsam für eine positive Entwicklung der Kinder.

Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014, S. 79) kritisieren in diesem Zusammenhang, dass der Begriff „professionelle Haltung“ aktuell noch nicht zufriedenstellend definiert ist und vielmehr als Überbegriff für verschiedene Faktoren (wie Einstellungen, Werte, subjektive Theorien, Handlungsziele,...) denn als konkreter und klar definierter theoretischer Begriff dient. Ein theoretisch-, empirisch- und praxistaugliches klar definiertes Konstrukt, für welches der Begriff tatsächlich steht, muss demnach erst entwickelt werden. Diese Arbeit nähert sich auf der Grundlage der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) diesem Begriff theoretisch an.

Die im Kindergarten gegebenen Rahmenbedingungen (Gruppengröße, BetreuerInnenschlüssel, Öffnungszeiten,...) und die unterschiedlichsten zu vereinbarenden Bedürfnisse (individuelle Bedürfnisse der einzelnen Kinder und gruppenspezifische Gegebenheiten, Erziehungs- und Bildungsziele, Vorgaben des Trägers und Anforderungen aus der Gesellschaft, persönliche Ressourcen des pädagogischen Personals, ...) werden von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen mitunter als sehr herausfordernd erlebt, was meine eigenen Erfahrungen in der elementarpädagogischen Praxis und der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen verdeutlichen. Durch

die Unvereinbarkeit der Bedürfnisse ergeben sich im pädagogischen Alltag häufig Stresssituationen, in denen es schwierig sein kann, empathiefähig zu bleiben, eine professionelle Haltung einzunehmen und situationsadäquat handeln zu können, ohne dabei auf Erziehungsmittel wie Druck, Macht oder Kontrolle zurückzugreifen.

Die Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) hat es sich zum Ziel gemacht, zu erforschen, wie Kinder bestmöglich gefördert und darin unterstützt werden können, Selbstkompetenz zu entwickeln. Die Haltung von Erzieherinnen und Erziehern, deren Empathiefähigkeit und ein reflektiertes pädagogisches Handeln werden in diesem Zusammenhang als besonders relevante Faktoren für die positive Entwicklung der Kinder gesehen. Unter dem Begriff Haltung wird jene Grundlage für das Denken, die Weltsicht und das Handeln der pädagogischen Fachkräfte verstanden, welche die Person in ihrer pädagogischen Praxis beeinflusst und leitet (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014, S. 7). Einer professionellen pädagogischen Haltung wird für das pädagogische Handeln demnach eine besonders große Bedeutung zugemessen. Daher stellt sich die Frage, ob und wie diese Haltung erlernbar und darüber hinaus auch veränderbar ist.

Wenn davon ausgegangen wird, dass die Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen die Grundlage ihres Handelns darstellt und damit jede Interaktion mit den Kindern im pädagogischen Alltag beeinflusst, so sollte doch das primäre Ziel jeder Aus- und Weiterbildung darin bestehen, die gesamte Persönlichkeit der pädagogischen Fachkräfte in den Fokus zu nehmen und deren positive Entwicklung zu fördern. Hierfür erscheint die von Julius Kuhl (2001) entwickelte Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen als besonders geeignet, darum stellt diese umfassende Persönlichkeitstheorie die Grundlage dieser Masterarbeit dar.

### 1.3. Persönliches Forschungsinteresse

Das Interesse an der Auseinandersetzung mit der professionellen pädagogischen Haltung von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen ergibt sich vor allem aus jahrelanger eigener praktischer Erfahrung als gruppenführende Kindergartenpädagogin und Besuchspädagogin für Schülerinnen und Schüler der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik.

In der Reflexion des pädagogischen Handelns stellen sich für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen immer wieder Fragen wie diese:

- Wie habe ich den heutigen Tag im Kindergarten erlebt? Wie haben die Kinder diesen erlebt?
- Konnte ich auf die Bedürfnisse einzelner Kinder eingehen?
- War ich für die Kinder so da, wie sie mich brauchten?
- Habe ich manchen Kindern besonders viel meiner Aufmerksamkeit geschenkt? Habe ich andere Kinder übersehen?
- War ich gerecht und habe ich professionell gehandelt?
- Habe ich meine Ziele erreicht? Passen meine Ziele zu den Bedürfnissen der Kinder?
- Hätte ich in konkreten Situationen anders handeln sollen? Warum ist mit dies nicht gelungen?

Armin Krenz (2014b, S. 10 f.) beschreibt Professionalität im Kindergarten als ein fachlich fundiertes und inhaltlich begründbares Handeln der Elementarpädagogin oder des Elementarpädagogen, welches es ermöglicht, in jedem Kind lebenslang wirksame Selbstbildungsprozesse anzuregen. Folgt man dieser Definition, so ist die Professionalität des pädagogischen Fachpersonals der Schlüssel zur Entwicklung und Bildung der Kinder und damit die wichtigste Kompetenz für Pädagoginnen und Pädagogen. Darum ist es unbedingt notwendig, dass Pädagoginnen und Pädagogen ehrlich reflektieren, ob ihre eigenen Persönlichkeitsmerkmale, Verhaltensweisen und ihre pädagogische Haltung zur Entwicklungsförderung der Kinder beitragen oder diese eher hemmen. Eine stabile Persönlichkeit als Vorbild trägt dazu bei, dass

Kinder nachhaltige persönlichkeitsbildende Verhaltensmerkmale aufbauen und damit Selbstständigkeit, Autonomie und eine sozial verantwortliche Lebensgestaltung erreichen.

Wie können pädagogische Fachkräfte ihre Persönlichkeit aber dahingehend entwickeln, dass sie als verlässliches Vorbild dienen und eine kontinuierlich professionelle Haltung einnehmen können?

Im Zuge meines Studiums habe ich in einem Seminar die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen von Julius Kuhl (vgl. Kuhl, 2001) kennengelernt und bin seither fasziniert von dieser umfassenden Persönlichkeitstheorie, weil diese einerseits theoretisch fundiert Erkenntnisse aus Biologie, Neurologie und Psychologie integriert und andererseits einen sehr starken Bezug zur konkreten Praxis aufweist.

Um die Frage nach der pädagogischen Professionalität zu klären, ist es unumgänglich, die Persönlichkeit der Pädagoginnen und Pädagogen, deren implizite Motive und explizite Ziele zu untersuchen und Diskrepanzen als Stressoren zu erkennen.

Häufig stellt sich in der pädagogischen Praxis die Frage danach, wie in belastenden, schwierigen, herausfordernden Situationen und vor allem unter Stress richtig – das bedeutet situationsangemessen – gehandelt werden kann. Die Antwort auf diese Frage lässt sich anhand der PSI-Theorie finden. Die Pädagoginnen und Pädagogen können lediglich an deren eigenen Selbststeuerungsfähigkeiten arbeiten, um in verschiedenen komplexen Situationen ein jeweils passendes, ein situationsadäquates Verhalten zu zeigen. Damit gelingt es, eine professionelle Haltung zu entwickeln, empathiefähig zu bleiben und als verlässliches Vorbild pädagogisch zu handeln.

## 1.4 Aufbau der Arbeit

Im Theorieteil dieser Masterarbeit (Kapitel 2) werden in Abschnitt 2.1 die Rahmenbedingungen für Kindergärten im Land Salzburg und das Bild vom Kind sowie die Rolle der Elementarpädagogin/des Elementarpädagogen dargestellt, bevor der Begriff *Empathie* und dessen Verwendung in dieser Arbeit geklärt wird. Anschließend folgt in Abschnitt 2.2 die Darstellung der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) mit den vier psychischen Makrosystemen, den beiden Modulationsannahmen und der Erst- und Zweitreaktion im Sinne der PSI-Theorie. In Abschnitt 2.3 werden die Begriffe *Motivation* und *Motive* erklärt und es wird zwischen impliziten und expliziten Motiven unterschieden, damit im darauffolgenden Abschnitt 2.4 die vier Basismotive (Anschluss-, Leistungs-, Macht- und Freiheitsmotiv) dargestellt und in Abschnitt 2.5 die Umsetzungsmodi der Motive erklärt werden können. Die Definition der professionellen pädagogischen Haltung erfolgt in Abschnitt 2.6 und der theoretische Vergleich zwischen elementarpädagogischem Fachpersonal und Lehrkräften in Abschnitt 2.7 bildet schließlich den Abschluss des Theorieteils.

In Kapitel 3 wird die dieser Arbeit zugrunde liegende Fragestellung formuliert und konkret dargestellt.

Kapitel 4 stellt den empirischen Teil dieser Masterarbeit dar. Zuerst wird in Abschnitt 4.1 das methodische Vorgehen konkretisiert, indem der Operante Multi-Motiv-Test (OMT) sowie der Motiv-Umsetzungs-Test (MUT), das Selbststeuerungsinventar (SSI) sowie der Kontextfragebogen dargestellt werden. In Abschnitt 4.2 erfolgt die Beschreibung der Stichprobe, in Abschnitt 4.3 geht es um die Datenerhebung und in Abschnitt 4.4 um die Analyse der Daten.

Die Ergebnisse der Untersuchung werden in Kapitel 5 präsentiert, wobei zu Beginn (Abschnitt 5.1) eine deskriptive Darstellung der Ergebnisse vorgenommen wird. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse des OMT (Abschnitt 5.2), die Ergebnisse des SSI-K (Abschnitt 5.3) und die Ergebnisse des MUT (Abschnitt 5.4) beschrieben, um diese im Anschluss mit Ergebnissen aus der Forschung an Lehrpersonen zu vergleichen (Abschnitt 5.5).

Die Ergebnisse werden in Kapitel 6 diskutiert, bevor die Masterarbeit mit der kritischen Reflexion und einem Ausblick in Kapitel 7 abgeschlossen wird.

## 2. Theoretischer Rahmen

Bevor die dieser Arbeit zugrunde liegende Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen nach Julius Kuhl (PSI-Theorie) detailliert beschrieben und deren Bedeutung für die empirische Untersuchung dargestellt wird, erfolgt die Klärung relevanter Begriffe und deren Verwendung in dieser Masterarbeit.

### 2.1. Begriffsklärung

Um das Praxisfeld „Kindergarten“ darzustellen, werden in Abschnitt 2.1.1 die aktuellen Rahmenbedingungen, sowie gesetzliche Grundlagen der Kindergärten im Bundesland Salzburg beschrieben. In Abschnitt 2.1.2 wird das Bild vom Kind, wie es im derzeit gültigen BildungsRahmenPlan verankert ist und im darauf folgenden Abschnitt 2.1.3 die Rolle der Kindergartenpädagogin oder des Kindergartenpädagogen dargestellt. Bereits in der Einleitung dieser Masterarbeit wurde der Begriff Empathie angedeutet. Das Verständnis und die Verwendung dieses Begriffes wird schließlich in Abschnitt 2.1.4 definiert.

#### 2.1.1 Der Kindergarten und dessen Rahmenbedingungen

Im vom Land Salzburg herausgegebenen Folder zur Kinderbetreuung in Salzburg (Kabel-Herzog, Baumann, Berktold, Rückl & Swoboda, 2016, S. 3 f.) wird der Kindergarten als Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungseinrichtung für Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt definiert. Die im Kindergarten durch das Spiel und die Bildungsangebote angeregte Förderung der Gesamtpersönlichkeit der Kinder gilt als wichtiger Grundstein für die lebenslange Entwicklung von Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Konkret stehen Kindergärten allerdings vor zahlreichen mitunter sehr komplexen Herausforderungen.

Der von Meyn und Walther (2014, S. 22 f.) beschriebene Druck, der aus dem wachsenden Bedürfnis nach immer flexibleren Öffnungszeiten, nach Inklusion und vermehrter Sprachförderung sowie dem Wettbewerb zwischen einzelnen Einrichtungen bei zugleich kaum an die gesteigerten Forderungen angepassten finanziellen Mittel

entsteht und derzeit auf deutschen Kinderbetreuungseinrichtungen lastet, ist auch in Österreich klar zu erkennen. Wenngleich sich der Artikel von Meyn und Walther auf Kindergärten in Deutschland bezieht, werden auch in Österreich institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen täglich vor neue Herausforderungen gestellt und erfahren aktuell eine stärkere öffentliche Wahrnehmung. Die Integration von Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung, die Ermöglichung eines raschen Wiedereinstiegs von Eltern in das Berufsleben, die Förderung sozialer Kompetenzen und das Erreichen festgelegter Erziehungs- und Bildungsziele, und die tägliche Herausforderung, das einzelne Kind in seiner Individualität in den Mittelpunkt zu stellen, damit es Wertschätzung erfährt und in der Entwicklung seiner Stärken optimal unterstützt wird, erscheinen als schwer zu vereinbarende Forderungen.

Im 2009 veröffentlichten Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich wird die hohe Bedeutung guter und damit förderlicher Rahmenbedingungen für eine qualitätsvolle Pädagogik in Kinderbetreuungseinrichtungen dargestellt (BMUKK, 2009, S 25 f.). Der Betreuungsschlüssel, die räumlich-materiale Ausstattung sowohl für Kinder als auch für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die Qualifikation des Personals werden dabei als wichtige Merkmale der Strukturqualität genannt, welche in der Folge die Qualität pädagogischer Prozesse maßgeblich beeinflussen.

Sowohl die Gruppengröße als auch der Betreuungsschlüssel sind gesetzlich festgelegt (Kabel-Herzog, Baumann, Berktold, Rückl & Swoboda, 2016, S. 4), sodass höchstens 22 Kinder in einer Gruppe von einer ausgebildeten Kindergartenpädagogin oder einem ausgebildeten Kindergartenpädagogen betreut werden. Dabei wird die gruppenführende pädagogische Fachkraft zeitweise von einer zusätzlichen Betreuungsperson unterstützt. Die maximale Höchstzahl von 25 Kindern in einer Gruppe darf nur dann erreicht werden, wenn zwei Pädagoginnen oder Pädagogen dauerhaft in der Gruppe eingesetzt werden. Unterschiedliche Gruppengrößen und Betreuungsschlüssel entstehen in der Praxis in den einzelnen Kindergärten aber trotz dieser geregelten Rahmenbedingungen deshalb, weil mitunter alterserweiterte Kindergruppen oder Krabbelgruppen in Betriebe integriert werden oder zusätzliches Personal (Sonderkindergartenpädagogik, Sprachförderung,...) eingesetzt wird.



Laut Salzburger Kinderbetreuungsgesetz (RIS, 2019, § 13 und § 14) ist es die Aufgabe des Kindergartens, die körperliche, seelische und geistige Entwicklung der Kinder sowie deren Schulfähigkeit durch eine dem Entwicklungsstand entsprechende Erziehung und Bildung auf der Grundlage erprobter Methoden der Kleinkindpädagogik zu fördern. Unterschieden wird im Kinderbetreuungsgesetz einerseits nach Rechtsträger und Zugänglichkeit zwischen öffentlichen Kindergärten (Gemeinde als Träger) und privaten Kindergärten (privater Träger) und andererseits nach Art der Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder im Hinblick auf deren Entwicklung zwischen allgemeinen und heilpädagogischen Kindergärten.

Im Betreuungsjahr 2017/18 gibt es laut Bericht der Landesregierung Salzburg (Mittendorfer & Pichler, 2018, S. 8) im Land Salzburg 229 institutionelle Kindergärten, wobei von mehr als zwei Drittel dieser Einrichtungen Städte oder Gemeinden und von weniger als einem Drittel private Träger die Erhalter sind. Folgt man diesem Bericht (vgl. ebd., S. 16), so zählen zu den wichtigsten Qualitätskriterien eines Kindergartens aufgrund der vermehrten Berufstätigkeit beider Elternteile die Öffnungs- und Schließzeiten, die Tatsache ob ein Mittagessen angeboten wird und vor allem der Betreuungsschlüssel. Mit dem Betreuungsschlüssel wird das Verhältnis zwischen den zu betreuenden Kindern und den Betreuungspersonen definiert. Es ist davon auszugehen, dass dieses Verhältnis einen besonderen Indikator für die Qualität der Betreuung darstellt (vgl. ebd., S. 25). In 45 % von Salzburgs Kindergärten liegt der Betreuungsschlüssel bei unter 10 Kindern pro qualifizierter Fachkraft und in fast 50 % der Kindergärten bei 10 bis unter 15 Kindern pro qualifizierter Fachkraft. Dies bedeutet, dass nur in etwa 5 % der Kindergärten mehr als 15 Kinder von einer Kindergartenpädagogin oder einem Kindergartenpädagogen alleine betreut werden.

Im Betreuungsjahr 2018/19 sind 3589 Personen, davon 97,9 % Frauen, in institutionellen Betreuungseinrichtungen beschäftigt. Das Durchschnittsalter der Beschäftigten liegt bei 38,8 Jahren.

Das qualifizierte Fachpersonal nach der Primärausbildung setzt sich aus 61,3 % Kindergartenpädagogin/Kindergartenpädagoge, 5,7 % Sonderkindergartenpädagogin/Sonderkindergartenpädagoge, 11,4 % Kindergartenpädagogin und Horterzieherin/Kindergartenpädagoge und Horterzieher, 1,6 % Sozialpädagogin/

Sozialpädagoge, 1 % Helferin/Helfer und 11,5 % Personen mit einer anderen einschlägigen Ausbildung zusammen (ebd. S. 2).

Noch wichtiger als bestmögliche Rahmenbedingungen, ein optimaler Betreuungsschlüssel, flexible Öffnungszeiten, modern ausgestattete Räumlichkeiten, frisch zubereitetes Mittagessen oder ein großer Garten – wenngleich es sich dabei um förderliche und daher wünschenswerte Faktoren handelt – ist für die emotionale und intellektuelle Entwicklung der Kinder die verlässliche, liebevolle Beziehung zu deren Betreuungspersonen und das Angebot von Bildungsanlässen, die ihren individuellen Bedürfnissen entsprechen (Mey und Walther, 2014, S. 25).

### 2.1.2 Das Bild vom Kind

Nach Vollmer (2012, S. 12) ist unter dem Bild vom Kind ein Konstrukt zu verstehen, welches sich aus wissenschaftlichen Theorien, philosophischen Grundannahmen aber auch gesellschaftlichen Erwartungen und subjektiven Erfahrungen zusammensetzt und damit das Erziehungsverhalten einer Person beeinflusst. Wie das Kind von der Erzieherin oder dem Erzieher gesehen, was ihm zugetraut und wovon es ferngehalten wird, welche Eigenschaften dem Kind zugesprochen werden und was von ihm erwartet wird, sind prägende Grundlagen für den Umgang der Pädagogin oder des Pädagogen mit dem Kind. Weil in pädagogischen Einrichtungen ein professionelles Erziehungsverhalten und ein reflektierter Umgang mit den anvertrauten Kindern unbedingt vorausgesetzt wird, muss das Bild vom Kind geklärt und definiert werden und auch im pädagogischen Konzept der Institution konkret dargelegt sein (ebd.).

Im Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, der 2009 veröffentlicht wurde und der seither als Grundlage für die Planung und die Reflexion der pädagogischen Arbeit im Kindergarten dient, wird das aktuelle Bild des Kindes folgendermaßen dargestellt: Das Kind ist als Ko-Konstrukteur seiner Umwelt zu sehen, weil es gemeinsam mit ihm vertrauten Erwachsenen sein soziales sowie sein kulturelles Umfeld – und damit auch seine eigenen Lernprozesse – aktiv gestaltet. Demnach muss jedes Kind, wenngleich es

der Unterstützung erwachsener Bezugspersonen bedarf, als gleichwertiges Mitglied der Gesellschaft verstanden und in seiner Individualität respektiert werden. Pädagogische Fachkräfte in Kindergärten müssen sich dessen bewusst sein, dass das Kind nicht ein unvollständiger, kleiner Mensch ist, der lediglich das Potenzial der Zukunft einer Gesellschaft in sich trägt, vielmehr muss es als eigenständige Person mit individuellen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Rechten wahr- und ernstgenommen werden.

Um Kompetenzen entwickeln zu können ist es notwendig, dass Kinder in der Entfaltung ihrer eigenen Persönlichkeit Unterstützung von ihren erwachsenen Bezugspersonen erfahren. Sie sind von Geburt an neugierig und haben unterschiedliche Begabungen, Interessen und Bedürfnisse. Diese können sie dann in ihre Bildungsbiografie integrieren, wenn vertraute Personen sie in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützen (BMUKK, 2009, S 2). Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen nehmen eine bedeutende Rolle ein, wenn sie die ihnen anvertrauten Kinder in deren Entwicklung unterstützen, fördern und ihnen als verlässliche Begleiterinnen oder Begleiter zur Seite stehen. Dazu ist es einerseits wichtig, das eigene Bild vom Kind, andererseits aber auch die persönliche Rolle in der Interaktion mit dem Kind zu hinterfragen und zu kritisch zu reflektieren.

### 2.1.3 Die Rolle der Elementarpädagogin, des Elementarpädagogen

Folgt man dem Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (BMUKK, 2009, S. 2 f.), so besteht die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen im Kindergarten darin, ein anregendes Umfeld zu gestalten, in dem sich die Kinder einerseits in selbstgesteuerten Lernprozessen aber andererseits auch durch Impulse und Bildungsangebote der pädagogischen Fachkräfte bestmöglich entwickeln können. Eine grundlegende Bedingung dafür ist die wertschätzende und vertrauensvolle Beziehung zwischen Pädagoginnen oder Pädagogen und dem Kind, in welcher die jeweiligen individuellen Bedürfnisse und Interessen des Kindes geachtet werden.

Neben der fachlichen Aus- und Weiterbildung, die zur Entwicklung entsprechender professioneller Kompetenzen dient, fällt der Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns eine besonders hohe Bedeutung zu. Nur durch diese kann lebenslanges Lernen stattfinden und die Professionalität aber auch die Persönlichkeit der pädagogischen Fachkräfte kontinuierlich weiterentwickelt werden (ebd.).

Die Persönlichkeit von Pädagoginnen und Pädagogen und die Rolle derselben stellt nach Teschner (2004, S. 39 f.) das wichtigste Handwerkszeug für die Kindergartenarbeit dar, weil sie für die Beziehungsgestaltung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft grundlegend wichtig ist. Dabei unterscheidet Teschner zwischen indirekten Aufgaben und direkten Aufgaben, die in der pädagogischen Arbeit von Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen bewältigt werden müssen.

Unter indirekten Aufgaben sind all jene Tätigkeiten zu verstehen, die den Rahmen und die Strukturen für den Alltag im Kindergarten schaffen und es den Kindern ermöglichen, zum selbstbestimmten Spiel zu finden. Dabei handelt es sich beispielsweise um die Auswahl von Materialien, die anregende Gestaltung des Raumes, eine Strukturierung des Tagesablaufes oder auch das Festlegen von notwendigen und sinnvollen Gruppenregeln.

Direkte Aufgaben hingegen sind all jene Situationen, in denen Inhalte vermittelt werden, persönliche Nähe zugelassen und die eigene Person als Übertragungsperson angeboten wird. Kinder brauchen über die Familie hinaus kompensatorisch wirkende Beziehungen zu Pädagoginnen oder Pädagogen, von denen sie je nach Bedürfnis Liebe oder Verständnis einfordern, an denen sie sich reiben und Konflikte austragen oder andere Emotionen ausleben. Teschner betont, dass die Bewältigung der direkten Beziehungsgestaltung deshalb mitunter schwierig sein kann, weil sie tief in die Persönlichkeitsbildung hineinreicht und nur dann gelingt, wenn sowohl die berufliche Kompetenz als auch die Persönlichkeit der Pädagogin oder des Pädagogen selbst entsprechend entwickelt ist (ebd.).

Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen sind nach Teschner (2004, S. 85 f.) ständig damit konfrontiert, eine Balance zwischen ihrer individuellen Persönlichkeit und der pädagogischen Professionalität herzustellen. Dies kann gelingen, indem die Kindergartenarbeit geplant und die eigene Rolle reflektiert wird. Wichtig ist

dabei, im Auge zu behalten, dass die konkreten Handlungsweisen auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder ausgerichtet werden sollten.

#### 2.1.4 Empathie

Der Begriff Empathie geht auf den Psychologen und Psychotherapeuten Carl R. Rogers (1902–1987) zurück und wird, in die Pädagogik überführt, als ein einfühlen- des und nicht wertendes Verstehen betrachtet. Die notwendige Voraussetzung dafür besteht in einer vollständigen Zuwendung der Pädagogin oder des Pädagogen zu einer anderen Person und im Verstehen derselben, sodass eine echte und authentische, eine in diesem Sinne verstanden lebendige, aktive, freundliche, wahrnehmungsoffene, aufgeschlossene, entwicklungsunterstützende und verstehenden Beziehung zum Gegenüber geschaffen und aufrechterhalten werden kann (Krenz, 2014a, S. 113 f.).

Als Grundlage für empathisches Verhalten, das nicht als erlernbare Technik oder willentlich einsetzbares Instrument, sondern als eine ganzheitliche Haltung zu verstehen ist, betrachtet Rogers die Selbstbildung von Pädagoginnen und Pädagogen und die Arbeit an deren eigener Entwicklung. Nur eine authentische Person, die einen Zugang zu ihrem Selbst bahnen kann, die in ihrer eigenen Persönlichkeit kongruent und stimmig ist, kann einer anderen Person mit Empathie begegnen (ebd.).

Roth, Schönefeld und Altmann (2016, S. 2 ff.) stellen allerdings fest, dass eine einheitliche Definition des Begriffes Empathie in der empirischen Forschung schwierig ist, weil sich dieser aufgrund seines breiten Interpretationsspielraums schwer fassen lässt. Die meisten Definitionen der letzten Jahrzehnte gehen aber darin konform, dass Empathie als ein Zusammenspiel einer kognitiven und einer affektiven Komponente verstanden wird. Die kognitive Komponente bezeichnet dabei jene notwendige Perspektivenübernahme, die ein intellektuelles Erfassen und Verstehen der Situation einer anderen Person und das damit verbundene Erkennen von deren Emotionen ermöglicht. Mit der affektiven Komponente ist jene Facette gemeint, die es einer Person einerseits ermöglicht, die Gefühle einer anderen Person auf einer emotionalen Ebene zu teilen, dadurch selbst zu fühlen und zu spiegeln, es dabei aber anderer-

seits zu schaffen, zwischen der eigenen und der anderen Person zu differenzieren und sich dadurch wiederum abzugrenzen (ebd.).

Empathie setzt sich demnach aus Mitwissen und Mitfühlen zusammen und kann – wie bereits zu Beginn dieses Absatzes dargestellt – als Verstehen der anderen Person beschrieben werden. Folgt man Roth, Schönefeld und Altmann (ebd.), so reicht es zur Definition des Begriffes jedoch nicht aus, eine Dualität zwischen kognitiver und affektiver Komponente zu erkennen, darüber hinaus müsste die bisher nicht geklärte Frage gestellt werden, ob Empathie als Konzept zeitstabiler Traits, erlernbarer Fertigkeiten, oder aber situationsspezifisch variierender Verhaltensweisen gesehen werden muss, weil dadurch angestrebte Veränderungen implementiert werden könnten.

Die im folgenden Abschnitt dargestellte Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI) nach Julius Kuhl stellt in dieser Masterarbeit deshalb die theoretische Basis dar, weil es durch diese Theorie gelingt, das Zusammenspiel verschiedener psychologischer Makrosysteme, die eine Persönlichkeit ausmachen, zu erklären.

Wenn nach Rogers (Krenz, 2014a, S. 113 f.) der Selbstzugang, die Authentizität und die Kongruenz einer Persönlichkeit als grundlegend für empathisches Verhalten betrachtet werden, so bietet die PSI-Theorie eine bedeutende Grundlage für die Empathiefähigkeit einer Person.

## 2.2 Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie)

Julius Kuhl (2001) fasst in seiner umfangreichen Persönlichkeits- und Motivations-theorie, der Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie (im Folgenden kurz PSI-Theorie) Annahmen unterschiedlicher Persönlichkeitstheorien sowie alle wichtigen Erkenntnisse aus der Psychologie des 20. Jahrhunderts zusammen. Außerdem kombiniert er diese mit Grundlagen aus der neuropsychologischen und neurophysiologischen Forschung zu einer komplexen Sichtweise auf das Verhalten von Menschen und bietet damit eine umfassende Theorie zur Erklärung von Persönlichkeit. Hofmann und Carmignola (2016, S. 88) beschreiben die PSI-Theorie als eine Möglichkeit, verschiedene Aspekte menschlichen Handelns und Erlebens über die Interaktionen einzelner psychologischer Makrosysteme zu erklären. Demnach geht Kuhl in seiner Theorie davon aus, dass die Persönlichkeit jedes Menschen auf vier solcher psychologischer Makrosysteme basiert, deren Ausprägung und vor allem deren Zusammenspiel das Denken, das Handeln und die Haltung jeder Person grundlegend beeinflusst (ebd.).

Die Aktivierung der einzelnen psychischen Systeme und deren Interaktionen hängen von konkreten Situationsmerkmalen, aber auch von Affekten – also von Stimmungen und Gefühlen einer Person in der jeweiligen Situation – ab. Nur Menschen, die ihre Gefühle regulieren und sich selbst beruhigen können, sind in der Lage, auf jenes der vier psychischen Makrosysteme zuzugreifen, das in der jeweiligen Situation gebraucht wird. Dazu ist es einerseits notwendig, dass jedes der vier Teilsysteme gleichermaßen ausgebildet ist und andererseits, dass je nach Situation das oder die jeweils passenden Systeme flexibel genutzt werden können (Martinek, Hofmann & Müller, S. 18).

Kuhl und Strehlau (2014, S. 1) betrachten zwei persönliche Kompetenzen als zentral, wenn es darum geht, eine gereifte Persönlichkeit zu definieren. Zum Ersten muss eine Person dazu fähig sein, an eigenen Absichten und Zielen auch dann festzuhalten, wenn deren Umsetzung als schwierig oder unangenehm erscheint. Praktisch wird diese Fähigkeit als Willensstärke, Umsetzungskraft oder Beharrlichkeit beschrieben. Zum Zweiten muss es sich bei den gebildeten Zielen um solche handeln,

die den eigenen Bedürfnissen der Person entsprechen und zugleich mit der Umwelt vereinbar sind – also um Intentionen, mit denen sich die Person selbst identifizieren kann. Darunter wird die Selbstkongruenz und Authentizität eines Menschen verstanden – die Ziele, welche gebildet werden, entsprechen den eigenen Werten und Bedürfnissen. In seiner PSI-Theorie beschreibt Kuhl (Kuhl & Strehlau, 2014, S. 3), dass die vier psychische Makrosysteme, aus denen jede Persönlichkeit aufgebaut ist, und deren Wechselspiel sowohl für die Selbstkongruenz in der Entwicklung von Absichten als auch für die Selbststeuerungseffizienz in deren Umsetzung verantwortlich sind.

Um darstellen zu können, warum ein Zusammenspiel der vier psychischen Makrosysteme so bedeutend für das Denken, das Handeln und die Haltung einer Person ist, sollen diese im folgenden Abschnitt erläutert und anhand kurzer praktischer Beispiele verdeutlicht werden. Zur Beschreibung der Makrosysteme der PSI wird auf Hofmann, Martinek & Müller (2018, S. 16 ff.), Kuhl, Schwer & Solzbacher (2014, S. 88 ff.) sowie Kuhl & Strehlau (2014, S. 3 ff.) Bezug genommen.

### 2.2.1 Das Intentionsgedächtnis (IG)

Beim Intentionsgedächtnis handelt es sich um ein hochinferentes System, das im linkshemisphärischen Teil des Gehirns angelegt ist. Es dient zur konkreten, sprachlich orientierten und analytischen Speicherung, Repräsentation und Aufrechterhaltung von Plänen und Absichten. Man kann sich das Intentionsgedächtnis als einen Speicher für geplante, aber noch nicht erledigte, Absichten vorstellen. Die mit dem Intentionsgedächtnis assoziierten Funktionen sind das Denken und Planen.

Wenn ein Ziel nicht sofort erreicht oder eine geplante Handlung nicht unmittelbar umgesetzt werden kann – das bedeutet bei Schwierigkeiten oder Hindernissen in der Zielerreichung – wird das Intentionsgedächtnis aktiviert, weil Absichten oder Pläne so lange aufrechterhalten werden müssen, bis eine Gelegenheit zu deren Erreichung eintritt. Dabei arbeitet das Intentionsgedächtnis sprachlich, bewusst und logisch-sequenziell, das bedeutet, dass immer schrittweise vorgegangen wird und daher nicht mehrere Aufgaben zugleich erledigt werden können. Bei zu großen



Informationsmengen oder sehr vielen unerledigten und gespeicherten Absichten sind daher Überforderung und Überlastung dieses Makrosystems unvermeidbare Folgen. Es kommt in diesem Fall zur Planung und Speicherung vieler Ziele, deren Umsetzung immer schwieriger – bisweilen sogar unmöglich – erscheint.

Da im Intentionsgedächtnis eine kognitive Verarbeitung erfolgt und Vorhaben denkerisch geplant werden, bevor eine Handlung stattfinden kann, wird dieses psychische Makrosystem in der PSI-Theorie durch die Farbe Rot, vergleichbar mit einer Ampel und dem Signal für „Stopp“, dargestellt.

Praktische Beispiele für die Aktivierung des Intentionsgedächtnis finden sich immer dann, wenn eine Handlung durch Überlegen und Nachdenken geplant und bis zu ihrer konkreten Ausführung gespeichert wird.

Ein praktisches Beispiel soll die Funktionsweise dieses psychischen Systems verdeutlichen: Eine Kindergartenpädagogin hat in einer Fortbildungsveranstaltung gelernt, dass es wichtig ist, den einzelnen Kindern im Kindergartenalltag mit Empathie zu begegnen. Sie möchte dies in ihrer täglichen Praxis umsetzen und überlegt, wie ihr das gelingen kann. Nachdem sie lange und gründlich darüber nachgedacht und in den Kursunterlagen nachgelesen hat, fasst sie den Entschluss, zu versuchen, sich besser in die einzelnen Kinder hineinzusetzen, deren unterschiedliche Bedürfnisse zu erkennen und dementsprechend zu handeln. In den folgenden Tagen ist sie im pädagogischen Alltag so damit beschäftigt, an ihrem Vorsatz festzuhalten, einzelne Kinder zu beobachten, wiederum an ihre Absichten zu denken und auf die richtigen Situationen für deren Umsetzung zu warten, dass sie weniger auf einzelne Kinder eingeht und weniger empathisch handelt als zuvor. Die Absichtsbildung und das Nachdenken über eine Handlung werden in diesem Beispiel zur Hemmung der eigentlichen Handlung, weil ein System zur Verwirklichung der Absicht und die nötige motivationale Energie fehlen.

In speziellen Situationen kann es notwendig, sinnvoll und zielführend sein, zuerst zu überlegen und zu planen, bevor eine Absicht umgesetzt wird, um ein zu impulsives und unüberlegtes Handeln zu verhindern. Dieses Planen und Denken wird als „Hemmung in der Ausführung einer Absicht“ bezeichnet“ und kann sehr nützlich sein.

Wenn diese Hemmung jedoch über einen längeren Zeitraum bestehen bleibt und von der Person selbst nicht mehr aufgehoben werden kann, entstehen Schwierigkeiten, weil Absichten zwar denkerisch geplant werden, es aber nie zu deren Umsetzung kommt. Die grundsätzlich wichtige Absichtsbildung entwickelt sich damit zur Blockade und erschwert oder verhindert die Ausführung der geplanten Handlungen komplett. Darum ist es wichtig, zwei weitere psychische Systeme zu aktivieren, welche die Handlungsausführung steuern und für die entsprechende Motivation sorgen.

### 2.2.2 Die Intuitive Verhaltenssteuerung (IVS)

Jeder Menschen verfügt von Geburt an über das System der Intuitiven Verhaltenssteuerung, das es ihm ermöglicht, überhaupt zu handeln. Unter der Intuitiven Verhaltenssteuerung versteht man jenes psychische Makrosystem, das für automatisierte Handlungsabläufe und vorprogrammierte Verhaltensweisen zuständig ist. Es nimmt Reize sowohl aus dem eigenen Körper als auch von außen unbewusst wahr und wird immer dann aktiviert, wenn Gewohnheiten oder Routinen ausgeführt werden – vor allem, wenn es sich dabei um intuitiv und spontan erfolgende Verhaltensabläufe handelt, die keiner konkreten und bewussten Planung bedürfen. Dieses System ist darauf ausgerichtet, Reize unbewusst und gleichzeitig zu verarbeiten und dabei sensibel auf Kontextbedingungen zu reagieren. Die mit der Intuitiven Verhaltenssteuerung assoziierte Funktion ist das Intuieren.

Die Möglichkeit zur parallelen Verarbeitung von vielen Informationen ist im rechtshemisphärischen Teil des Gehirns angelegt und in der PSI-Theorie mit der Farbe Grün dargestellt. Dies kann wiederum mit der Ampelfarbe Grün und dem Signal für „Go“ verglichen werden, weil das Verhalten weitgehend intuitiv und ohne den Einsatz bewusster Systeme erfolgt. Damit stellt die Intuitive Verhaltenssteuerung den Gegenpol zum Intentionsgedächtnis dar.

Praktische Beispiele für die Aktivierung der Intuitiven Verhaltenssteuerung finden sich immer dann, wenn eine Person spontan und ohne willentliche Planung in einer Situation handelt. Dies geschieht beispielsweise am Morgen, wenn die Kinder in den Kindergarten kommen. Die Kindergartenpädagogin begrüßt jedes Kind, das in die

Gruppe kommt individuell und spontan so, wie es die Situation erfordert. Während das eine Kind in die Gruppe stürmt und sofort mit seinen Freunden zu spielen beginnt, braucht ein anderes Kind Hilfe, um sich von seiner Mutter lösen zu können. Ohne nachzudenken und ohne einen konkreten Handlungsplan entwickeln zu müssen, geht die Pädagogin sensibel und meist unbewusst auf die Bedürfnisse der Kinder ein, indem sie empathisch auf deren Signale reagiert. Dabei passt sie ihre Mimik, Gestik und Sprache den Gegebenheiten an, nimmt ein Kind an der Hand, macht mit einem anderen Kind einen Scherz und tröstet ein weiteres ohne Worte, indem sie dieses in den Arm nimmt. Sie verarbeitet eine Vielzahl an Reizen gleichzeitig und kann ihre Handlungen im Nachhinein möglicherweise weder begründen, noch eine konkrete Entscheidung dafür verbalisieren. Intuitiv und weitgehend unbewusst geht sie auf die Kinder zu. Alle diese Verhaltensweisen passieren in einem hohen Maß spontan, ohne die Bildung einer konkreten Absicht und an die jeweiligen Anforderungen der Situation angepasst.

Auch bei bewusst geplanten Handlungen bleibt ein gewisser Anteil in deren konkreter Umsetzung, der im Verantwortungsbereich der intuitiven Verhaltenssteuerung liegt, so zum Beispiel die Bewegung, die Wortwahl, Mimik und Gestik.

### 2.2.3 Das Extensionsgedächtnis (EG)

Unter dem Extensionsgedächtnis wird die Fülle aller Erfahrungen einer Person verstanden, die ein extrem großes Netzwerk bilden und deren persönliche Anteile als das „Selbst“ bezeichnet werden. Eigene Bedürfnisse, Werte, Fähigkeiten und Eigenschaften der Person spielen bei der Entwicklung des Selbst eine bedeutende Rolle. Dabei werden die Erfahrungen einer Person im Extensionsgedächtnis nicht sprachlich-analytisch sondern ganzheitlich und bildhaft abgespeichert. Dadurch ermöglicht die Aktivierung dieses psychischen Makrosystems die ganzheitliche Sicht auf eine Situation. Um komplexe Probleme zu lösen, in verschiedenen Kontexten angemessen zu handeln, soziale Situationen zu verstehen und sich in andere Menschen einzufühlen, ist die Aktivierung des Extensionsgedächtnisses von großer Bedeutung. Dabei liegt der Fokus immer auf jenen Teilbereichen der Gesamtsituation, die persönlich relevant sind.

Es handelt sich beim Extensionsgedächtnis um ein hochinferentes, rechtshemisphärisches System, das eine Vielzahl an Einzelheiten parallel und dabei auch ganzheitlich verarbeiten kann und eng mit dem Nervensystem und der Körperwahrnehmung verbunden ist. Dadurch ist es in der Lage, sowohl eigene als auch fremde Emotionen wahrzunehmen, zu erkennen, zu integrieren und zu regulieren. Die mit dem Extensionsgedächtnis assoziierte Funktion ist das Fühlen.

In der PSI-Theorie wird das Extensionsgedächtnis mit den Farben Gelb oder Orange dargestellt, weil es besonders aufmerksam und wachsam weite Bereiche der Innen- und Außenwelt erfassen kann.

Das im Extensionsgedächtnis gespeicherte, gesamte Erfahrungswissen ist einer Person selbst nicht komplett zugänglich, es muss vielmehr als implizites Wissen verstanden werden, das unbewusst jeweils jene Erfahrungen, Werte und Fähigkeiten einer Person aktiviert, die für die konkrete Situation gerade relevant sind. Als einziges der Makrosysteme ist das Extensionsgedächtnis in der Lage, auch Gefühle zu verarbeiten. Damit ist es in seiner Ganzheitlichkeit besonders für komplexe Entscheidungen, das Verstehen anderer Menschen oder den Umgang mit negativen Erfahrungen wichtig.

Auch in Stresssituationen ist dieses System in der Lage, viele Informationen sehr schnell zu verarbeiten. Dadurch kann der Überblick behalten werden und eine rasche Stressbewältigung ist möglich, wenn es einer Person gelingt, einen Zugang zum Extensionsgedächtnis zu bahnen.

Praktische Beispiele für die Aktivierung des Extensionsgedächtnisses finden sich immer dann, wenn Menschen in konkreten Situationen unbewusst auf ihren Erfahrungsschatz zurückgreifen und dadurch in der Lage sind, den Gesamtkontext im Auge zu behalten. Dies soll an folgendem Beispiel verdeutlicht werden: Eine Kindergartenpädagogin erzählt den Kindern im Morgenkreis eine Geschichte. Die meisten Kinder hören aufmerksam zu und sind in die Geschichte vertieft. Um das Erzählte zu veranschaulichen, gestaltet die Pädagogin ein Bodenbild mit verschiedenen Materialien. Aus dem Augenwinkel sieht sie, dass ein Kind das neben ihm sitzende Kind schubst. Zuerst berührt es das andere Kind nur leicht, dann etwas fester. Ohne ihre

Geschichte zu unterbrechen, setzt sich die Pädagogin zwischen die beiden Kinder und erzählt weiter. Wird sie später gefragt, warum sie in dieser Situation so gehandelt hat, begründet sie ihr Handeln damit, dass es sich richtig angefühlt habe. Sie kann nicht genau verbalisieren, warum sie so reagiert hat, weil sie einen Zugang zu ihrem Extensionsgedächtnis bahnen konnte und damit unbewusst auf ihre Erfahrungen zurückgegriffen hat.

In der eben beschriebenen Situation ist es passend, das große Ganze zu sehen und sich nicht von Details irritieren zu lassen. Unter anderen Bedingungen kann es aber wichtig sein, nicht ausschließlich den Überblick zu bewahren, sondern wichtige Situationsmerkmale zu erkennen und auf Einzelheiten zu reagieren. Dazu benötigt man jenes der vier psychischen Makrosysteme, das den Gegenpol zum Extensionsgedächtnis bildet – das Objekterkennungssystem – und welches im folgenden Absatz detailliert dargestellt wird.

#### 2.2.4 Das Objekterkennungssystem (OES)

Das linkshemisphärisch angelegte Objekterkennungssystem ist dafür zuständig, einzelne Aspekte, Erfahrungen oder Eindrücke aus dem Gesamtkontext herausgelöst zu verarbeiten. Wenn dieses psychische System aktiviert ist, wird die Aufmerksamkeit einer Person voll und ganz auf einzelne Situationsmerkmale gelenkt, die isoliert betrachtet und aus dem Zusammenhang gerissen werden. Dabei liegt der Fokus auf Neuem, Unerwartetem, auf Fehlern und möglichen Gefahrenquellen. Dadurch können Unstimmigkeiten geortet und potenzielle Gefahren erkannt werden. Das Objekterkennungssystem wird daher auch als „Fehler-Zoom“ bezeichnet und ist immer dann aktiv, wenn eine ängstliche Stimmung vorherrscht. Dieses System wird in der PSI-Theorie mit der Farbe Blau (in Bezug auf „feeling blue“) dargestellt. Die mit dem Objekterkennungssystem assoziierte Funktion ist das diskrepanzsensitive Empfinden.

Praktische Beispiele für die Aktivierung des Objekterkennungssystems finden sich immer dann, wenn eine Person nicht mehr in der Lage ist, eine Gesamtsituation zu betrachten, sondern der Fokus nur mehr auf einzelnen Problemen liegt. Anhand des

folgenden Beispiels soll dies verdeutlicht werden. Eine Kindergartenpädagogin feiert mit den Kindern ihrer Gruppe den Geburtstag eines Kindes. Es wurde bereits ein Geburtstagslied gesungen, nun sitzen die Kinder bei der Geburtstagsjause und unterhalten sich miteinander. Eines der Kinder hat bei den letzten beiden Geburtstagsfeiern immer wieder gestört, indem es anderen Kindern deren Jause weggenommen und sie geärgert hat. Nun ist die Pädagogin auf dieses eine Kind fokussiert. Sie beobachtet, ob es niemanden ärgert und fürchtet, dass dies wieder passieren würde. Dadurch wäre die angenehme Atmosphäre gestört und sie müsste auf das Verhalten des Kindes reagieren. Beim kleinsten Hinweis darauf, dass das Kind unruhig wird, reagiert die Pädagogin angespannt und beobachtet das Kind noch genauer. Während der Jause kann sie sich nicht entspannen, weil sie ständig Angst hat, dass ein Kind könnte die Feier stören und einen Konflikt provozieren. Dabei nimmt sie überhaupt nicht wahr, wie angenehm die Jause für die Kinder ist, wie sehr sich das Geburtstagskind freut und wie entspannt die Geburtstagsfeier abläuft.

Wenn es einer Person gelingt, neuen Aspekte im Gesamtkontext zu erkennen und einzelne Situationsmerkmale in das Extensionsgedächtnis zu integrieren, so erfüllt das Objekterkennungssystem seine Aufgabe positiv. Schwierig wird es allerdings, wenn ein Tunnelblick auf Probleme den notwendigen Gesamtüberblick einschränkt und eine Person nur mehr Fehler und Probleme erkennen kann. Das Objekterkennungssystem bildet den Gegenpol zum Extensionsgedächtnis, das wie bereits dargestellt, Objekte in einen größeren Zusammenhang integriert.

Die zentrale Aussage der PSI-Theorie besteht meinem Verständnis nach darin, dass sowohl die Aktivierung der einzelnen psychischen Makrosysteme als auch das Zusammenspiel und der Wechsel zwischen diesen zwar von der jeweiligen Situation, aber in einem noch viel höheren Maße von Stimmungen und Gefühlen (Affekten) abhängt. In Stresssituationen, in ängstlicher oder trauriger Stimmung, gelingt es nicht, einen Zugang zum Extensionsgedächtnis zu bahnen und sich einen gelassenen Überblick zu verschaffen. In schwierigen Situationen, in denen man entmutigt ist und eine negative Stimmung empfindet, kann kein Zugang zur intuitiven Verhaltenssteuerung hergestellt werden – es ist dann nicht möglich, gebildete Absichten umzusetzen.

Daher ist es von großer Bedeutung, dass bereits in der Kindheit gelernt wird, mit den eigenen Gefühlen umzugehen, sich selbst zu beruhigen, Ängste zu überwinden und negative Emotionen zu ertragen. Dies gelingt vor allem dann, wenn Pädagoginnen und Pädagogen als Vorbilder agieren und eine entsprechende pädagogische Haltung vorleben.

### 2.2.5 Die Modulationsannahmen der PSI-Theorie

Die detaillierte Darstellung der vier Systeme zeigt, dass jedes einzelne System Vorteile und Stärken aufweist, die in konkreten Situationen von großer Bedeutung sind. Darum ist es so wichtig, dass jedes der Systeme gut entwickelt ist und eine Person jeweils einen Zugang zu jenem der vier Makrosysteme bahnen kann, welches zur Bewältigung der aktuellen Situation am besten geeignet ist. Jedes der Systeme weist isoliert von den anderen betrachtet aber auch Schwächen auf. Daher ist ein funktionierendes Zusammenspiel zwischen den einzelnen Systemen so bedeutsam für das Denken, Handeln und die Haltung einer Person. Dies soll im Folgenden näher ausgeführt werden. Die Aktivierung der Makrosysteme erfolgt – wie bereits ausgeführt – nicht ausschließlich durch die konkreten Anforderungen einer Situation, sondern auch durch positiven oder negativen Affekt.

Je nach Affektlage sind die einzelnen Makrosysteme mehr oder weniger aktiviert. Während das IVS mit positivem Affekt und das OES mit negativem Affekt in Verbindung gebracht werden, ist das IG an herabregulierten positiven und das EG an herabregulierten negativen Affekt gekoppelt. Das bedeutet, dass die Fähigkeit zur Regulation von Emotionen und Affekten enorme Auswirkungen darauf hat, zu welchen psychischen Systemen eine Person einen Zugang bahnen kann (Martinek, Hofmann & Müller, 2018, S. 18).

In der PSI-Theorie geht man davon aus (vgl. Kuhl, 2010, S. 463), dass positiver Affekt gedämpft wird, wenn eine Absicht im Intentionsgedächtnis gebildet und gespeichert wird. Kann diese Dämpfung, nachdem die Planung abgeschlossen ist, durch Selbstmotivierung aufgehoben werden, weil eine Person in der Lage ist, bewusst positive Emotionen zu erzeugen, so wird die intuitive Verhaltenssteuerung aktiviert

und zuvor im Intentionsgedächtnis entstandene Pläne können zur Umsetzung gelangen. Darunter wird die 1. Modulationsannahme verstanden: Die intuitive Verhaltenssteuerung, die zur Umsetzung aller im Intentionsgedächtnis gespeicherten Absichten notwendig ist, wird durch positiven Affekt aktiviert.

Fehlt diese Selbststeuerungsfähigkeit und gelingt die Motivation nicht, so kann keine Verbindung und kein Wechsel zwischen beiden Systemen stattfinden. Es bleibt bei der Planung und dem Nachdenken über Absichten und Ziele ohne deren tatsächliche Umsetzung. Ohne die Kompetenz, positiven Affekt zu dämpfen und die damit entstehende Frustration zumindest kurzfristig zu ertragen, gelingt der umgekehrte Weg nicht. Es kann in diesem Fall nicht von der intuitiven Verhaltenssteuerung und dem damit verbundenen spontanen, unüberlegten Handeln in eine Planungsphase, ein Nachdenken bevor man handelt gewechselt werden.

Bei negativem Affekt ist das Objekterkennungssystem aktiviert, das den Fokus auf Probleme, Gefahren oder Diskrepanzen richtet und diese als unüberwindbare Schwierigkeiten erscheinen lässt. Darunter wird die 2. Modulationsannahme verstanden: Die Herauslösung einzelner Objekte aus ihrem Zusammenhang und die Beachtung von Unstimmigkeiten und Fehlern wird durch negativen Affekt verstärkt.

Um den Blick wieder auf den Gesamtkontext lenken zu können, braucht es die Fähigkeit zur Selbstberuhigung, die negativen Affekt herabreguliert und den Zugriff auf das Extensionsgedächtnis ermöglicht. Gelingt dies, so kann das angstmachende Detail eingebettet in die Gesamtsituation betrachtet werden und verliert so seine Bedrohlichkeit. Besonders in Stresssituationen, in denen negative Emotionen vorherrschen, fällt es schwer, den Blick auf das Ganze nicht zu verlieren, einen Zugang zum Extensionsgedächtnis zu bahnen und Schwierigkeiten dadurch zu relativieren. Ohne die Fähigkeit zur Selbstberuhigung kann ein Wechsel von der Objekterkennung zum Extensionsgedächtnis nicht stattfinden, ein Gefühl der Hilflosigkeit und der Ohnmacht entsteht. Umgekehrt braucht es ein gewisses Maß an Selbstkonfrontation, um vom Extensionsgedächtnis zur Objekterkennung zu wechseln, wenn es erforderlich ist, auf Details zu achten und wichtige Einzelheiten nicht zu übersehen beziehungsweise nicht zu bagatellisieren (ebd.).



Folgt man Martinek, Hofmann und Müller (2018, S. 18 f.), so ist es für ein situationsadäquates und kontextsensibles Handeln unbedingt notwendig, über die Fähigkeit zur Affektregulation und zum Wechsel zwischen den vier Makrosystemen zu verfügen. Wenn die einzelnen Systeme flexibel genutzt werden und durch Selbststeuerungsfähigkeiten auf das jeweils passende System zugegriffen werden kann, fühlt sich eine Person ausgeglichen, handlungsfähig und dementsprechend wohl.

Nach Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014, S. 85 f.) bestimmt das Zusammenwirken der vier psychischen Makrosysteme das Denken, Handeln und die Haltung einer Person. Abhängig davon, wie gut die einzelnen Systeme funktionieren und interagieren, nimmt eine Person sich selbst, ihre Umwelt und andere Personen wahr, handelt sie in konkreten Alltagssituationen und fühlt sie sich dabei authentisch und ausgeglichen. Die Grundlage einer professionellen Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen stellt demnach das Zusammenwirken und Funktionieren der vier Makrosysteme dar (ebd.).

#### 2.2.6 Erstreaktion und Zweitreaktion im Sinne der PSI-Theorie

Jeder Mensch verfügt – bereits als kleines Kind – über ein Erstreaktionsmuster, welches einerseits genetisch determiniert ist, sich andererseits aber auch durch Lern- und Lebenserfahrungen entwickelt. Dieses Erstreaktionsmuster wird auch als Persönlichkeitsstil bezeichnet und gibt vor, welches der vier psychischen Makrosysteme oder die Kombination welcher Systeme bei einer Person stärker aktiviert ist als die anderen. Dies bedeutet, dass Menschen aufgrund ihrer Erstreaktion auf Herausforderungen immer auf die gleiche Art und Weise reagieren, unabhängig davon, ob ihre Reaktion zur konkreten Situation passt oder nicht.

Wenn nun aber erkannt wird, dass die eigene Erstreaktion im aktuellen Kontext unangemessen ist – und es gelingt, diese Erstreaktion nicht nur zu erkennen, sondern auch zu reflektieren und damit konstruktiv umzugehen –, so kann eine situationsadäquate Zweitreaktion gezeigt werden. Dazu braucht es die Fähigkeit zur Selbststeuerung von Affekten, um das automatisch abgespulte Erstreaktionsmuster zu unterbrechen und eine passende Zweitreaktion zu generieren (Hofmann, Mar-

tinek & Müller, 2018, S. 19). Selbststeuerung wird der PSI-Theorie folgend als Fähigkeit verstanden, selbstkongruente Ziele zu bilden, Entscheidungen zu treffen und diese auch dann umzusetzen, wenn dies schwierig oder unangenehm erscheint. Verfügt eine Person über diese Kompetenz, so bleibt sie handlungsfähig und kann situations- und zieladäquat agieren. Selbststeuerungsfähigkeiten bilden die Grundlage dafür, unangemessene Erstreaktionsmuster zu erkennen, zu reflektieren, auszugleichen und durch eine passende Zweitreaktion zu ersetzen. Die Stabilisierung der Persönlichkeit, die Steigerung des Wohlbefindens und die Eröffnung neuer Handlungsalternativen sind die Folgen einer gut ausgebildeten Selbststeuerung (Keller, Martinek, Kipman & Hofmann, 2018, S. 64).

Anhand eines Beispiels soll dies verdeutlicht werden. Eine Kindergartenpädagogin kennt ihr eigenes Erstreaktionsmuster und weiß daher, dass sie in Stresssituationen im pädagogischen Alltag nervös wird und pessimistisch reagiert („jetzt ist es schon wieder so laut“, „ich kann nicht allen Kindern gerecht werden“, „alle brauchen etwas von mir – das schaffe ich nicht“). Wenn es ihr nun gelingt, Affekte selbst zu steuern, damit diese pessimistische Erstreaktion in eine gelassene, optimistische Stimmung umgelenkt und eine kontextsensible Zweitreaktion gezeigt werden kann, wird sie sich als kompetenter und professioneller erleben und in der schwierigen Situation selbstgesteuert agieren können. (Martinek, Hofmann & Carmignola, 2018, S. 18 f.)

Wie an diesem Beispiel erkennbar, ist es in pädagogischen Situationen besonders wichtig, eine persönliche, von Emotionen beeinflusste, spontane Erstreaktion zu erkennen, anzunehmen, zu reflektieren und bei Bedarf in eine professionelle, willentlich steuerbare Zweitreaktion zu transferieren. Ein bewusst erzeugter Abstand zum ersten Reaktionsimpuls ist dabei notwendig, um Raum für eine kontextsensible Handlungsalternative zu schaffen und professionell agieren zu können.

## 2.3 Motivation und Motive

Motive stellen den Kern von Motivation dar (Scheffer, 2005, S. 1). Motivation bedeutet immer, etwas Bestimmtes erreichen zu wollen. Dieses Streben und das innere Bedürfnis sind dabei allerdings nicht direkt sichtbar und können als solche nicht erfasst werden, sondern sind lediglich an entsprechenden Verhaltensweisen der Person erkennbar. Was eine Person macht und wie sie sich verhält, hängt dabei von der jeweiligen Situation ab, in der sie sich gerade befindet und wird von den aktuellen Umständen beeinflusst. Deshalb sind Motive nicht immer mit den gleichen Verhaltensweisen verbunden und liegen unterschiedlichen Handlungen zugrunde (Scheffer, 2005, S. 4).

Motive müssen durch einen passenden Anreiz – das bedeutet durch ein entsprechendes Situationsmerkmal – angeregt werden, damit sie das Verhalten einer Person beeinflussen. Dabei hängt die Motivation, ein bestimmtes Ziel zu verfolgen neben den situativen Anreizen auch von den persönlichen Präferenzen und den Wechselwirkungen dieser beider Faktoren ab (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 243).

Heckhausen und Heckhausen (2010, S. 237 f.) stellen mit Bezug auf McClelland fest, dass durch die Aufforderungsgehalte der Umwelt angeregte Motive drei Funktionen erfüllen: sie energetisieren, orientieren und selektieren für ihre Befriedigung notwendiges Verhalten. Dabei wird zwischen zwei Formen von Handlungsmotiven unterschieden. Einerseits verfügt jede Person über selbst attribuierte Motive, die das Selbstbild widerspiegeln und sprachlich gefasst werden können. Diese werden als explizite Motive bezeichnet. Andererseits spielen aber auch sogenannte implizite Motive eine Rolle, die sich der Introspektion entziehen und daher auch sprachlich nicht ausgedrückt werden können (ebd.). Es ist davon auszugehen, dass explizite und implizite Motive in zwei sich grundlegend voneinander unterscheidende Motivations-systeme eingebettet sind, die durch verschiedene Reize aktiviert werden und auch unterschiedliche Verhaltensweisen anregen (ebd. S. 249).

Hofmann, Martinek und Müller (2018, S. 15 f.) führen aus, dass auch in der PSI-Theorie von zwei voneinander unabhängigen Motivsystemen ausgegangen wird, deren Kongruenz – beziehungsweise Inkongruenz – das Wohlbefinden einer Person maßgeblich beeinflusst. Vor allem unter erhöhter Belastung oder in Stresssituationen gelingt es mitunter kaum, innere Bedürfnisse (implizite Motive) und explizite Motive gleichermaßen zu befriedigen.

Nach Scheffer (2005, S. 3) kennen viele Menschen ihre Motive selbst nicht genau oder haben keinen Zugang zu diesen (vor allem zu den impliziten Motiven). Eine offene, ehrliche und reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen Motiven wäre aber deshalb von großer Bedeutung, weil Diskrepanzen zwischen bewussten Zielen, Vorstellungen und Wünschen – expliziten Motiven – und unbewussten – impliziten – Motiven das persönliche Wohlbefinden beeinträchtigen und sogar zu psychischen Problemen führen können (ebd.).

### 2.3.1 Explizite Motive

Unter expliziten Motiven werden nach Heckhausen und Heckhausen (2010, S. 239) jene Motive verstanden, die das Selbstbild einer Person widerspiegeln. Sie umfassen die Werte, Ziele und Normen, mit denen sich die Person identifiziert und die sie sich selbst zuschreibt. Dabei wirken sie hauptsächlich auf jene Handlungsentscheidungen einer Person ein, die diese bewusst kontrollieren und dementsprechend mit ihrem Selbstbild in Einklang bringen kann. Sie können als jener Teil des Selbstkonzeptes verstanden werden, welcher sich durch Anforderungen und Erwartungen bedeutender Bezugspersonen sowie durch bestehende Normen und Regeln der sozialen Umwelt einer Person entwickelt hat. Explizite Motive sind demnach als „kognitive Bedürfnisse“ eines Menschen zu verstehen, die auf sozialen Interaktionen basieren und sprachlich ausgedrückt werden können (Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2013, S. 67 f.).

Explizite Motive lassen sich als direktes Erinnern, als Wiedererkennen oder als Selbstauskünfte messen (Scheffer, 2005, S. 6) und können daher anhand von

Fragebögen wie dem Motiv-Umsetzungs-Test (MUT), der in Abschnitt 4.1.2 dieser Arbeit detailliert dargestellt wird, abgebildet werden.

### 2.3.2 Implizite Motive

Nach Kuhl (2010, S. 91) versteht man unter dem Begriff „implizit“ – der wörtlich übersetzt „eingewickelt“ bedeutet – allgemein, wenn etwas zwar gemeint aber nicht direkt ausgedrückt wird. Er wird dann verwendet, wenn Prozesse, Motive oder Wissen nicht bewusst zugänglich oder nicht mittelbar sind.

Unter impliziten Motiven werden all jene Erfahrungsnetzwerke verstanden, die ausschlaggebend dafür sind, wie soziale Situationen wahrgenommen werden. Sie sind der Person selbst dabei nicht bewusst und sprachlich nicht repräsentiert. Aus der Alltagserfahrung kennt man Situationen, in denen man nicht genau erklären kann, wie und warum man etwas macht. Automatische Abläufe werden routinemäßig erledigt und können nicht im Detail wiedergegeben werden. So sind auch implizite Motive zu verstehen. Sie sind nicht verbalisierbar, daher können sie auch nicht direkt erfasst und gemessen, sondern müssen durch indirekte Methoden erschlossen werden (ebd.).

Auch Heckhausen und Heckhausen (2010, S. 239) beschreiben implizite Motive als früh gelernte, stark emotional verankerte und daher sprachlich nicht repräsentierte Grundlagen dafür, wie sich eine Person in bestimmten Situationen verhält. Eine Erfassung dieser Motive ist durch Selbstauskunft nicht möglich, weil weder die Anregung impliziter Motive noch die Umsetzung derselben in ein Handeln bewusst oder reflektiert stattfinden kann – dies geschieht immer automatisch und ohne bewusste Handlungskontrolle.

Die Messung von Motiven erscheint deshalb so interessant, weil diese dadurch erst sichtbar, verstehbar und in Folge kontrollierbar werden. Sie erweist sich aber als sehr komplex, nachdem es sich bei Motiven um implizite Konstrukte handelt, die sprachlich kaum ausgedrückt werden können. Eine Messung anhand eines Fragebogens oder Interviews ist unmöglich, weil kein sprachlicher Zugang zu den impliziten Moti-

ven besteht und diese daher nicht verbalisiert werden können. Direkte Befragungen erfassen das, was eine Person explizit von sich selbst weiß und sprachlich darstellen kann. Daher eignen sie sich nicht zur Messung impliziter Motive (Scheffer, 2005, S. 3).

Kuhl (2001, S. 28) beschreibt Motive als innere und weitgehend unbewusste Bilderwelten, die in einem bildhaft-episodischen Format gespeichert sind und der Person selbst bewusst nicht zugänglich sind. Sie bewegen den Menschen dazu, seine Bedürfnisse nach Beziehung, Leistung, Macht und Authentizität in verschiedenen Situationen zu befriedigen. Nach Kuhl sind Motive überdauernde Persönlichkeitsmerkmale, wobei er von den vier Basismotiven Anschluss, Leistung, Macht und Freiheit ausgeht, die bei jedem Menschen vorhanden sind, zugleich aber in deren Ausprägung als Grundlage für individuelle Unterschiede der Persönlichkeit dienen (ebd.). Die vier Basismotive werden in Abschnitt 2.4 dieser Arbeit detailliert dargestellt.

Nach Scheffer (2005, S. 2) kann der implizite Charakter von Motiven dann zu emotionalen Schwierigkeiten führen, wenn keine Übereinstimmung zwischen diesen und dem bewussten Selbstkonzept einer Person besteht. Dann nämlich ist eine Inkongruenz zwischen bewussten Werten und unbewussten Motiven gegeben, die die Person in eine emotionale Disbalance bringt.

## 2.4 Die vier Basismotive

Kuhl (2001, S. 26 f.) stellt in Bezug auf die Persönlichkeit fest, dass das Erleben und Handeln einer Person in jeder alltäglichen Situation von deren Kognition, Motivation und Emotionen bestimmt wird. Er geht davon aus, dass vier Basismotive die Grundlage der Persönlichkeit bilden und bei jedem Menschen stärker oder schwächer ausgeprägt sein können. Die vier Basismotive werden im Folgenden dargestellt, dabei wird auf Scheffer (2005, S. 13 ff.) sowie auf Kuhl (2013) Bezug genommen.

### 2.4.1 Anschluss

Das Grundbedürfnis des Anschlussmotivs besteht darin, mit anderen Menschen einen verlässlichen, persönlichen, reziproken und freundschaftlichen Kontakt aufzubauen und damit physische und kommunikative Nähe herzustellen. Dabei wirkt das Anschlussmotiv absichtslos, der Fokus wird in der Umsetzung dieses Motivs auf das Suchen, Austauschen und Aufrechterhalten des Kontaktes mit anderen gelenkt. Damit dient das Anschluss- oder auch Bindungsmotiv dem Aufbau, der Aufrechterhaltung oder der Wiederherstellung von Bezogenheit, Nähe, persönlicher Begegnung und freundschaftlicher Beziehung zu anderen Menschen. Es werden vier Formen von Bindungsfantasien beschrieben:

- Ausdruck von positiven, freundlichen oder persönlichen Gefühlen gegenüber anderen Personen, Gruppen oder Organisationen
- Traurigkeit, Ängstlichkeit oder ein anderer negativer Affekt über die (drohende) Trennung oder Beendigung einer Beziehung bzw. der Wunsch, eine Bindung wiederherzustellen
- gesellige Aktivitäten
- freundliche Fürsorge

Das Ziel des Anschlussmotivs besteht immer im Kontakt mit anderen Menschen, wobei es negativ als Angst vor Einsamkeit, Trennung oder dem Fehlen sozialer Kontakte oder positiv als Erleben von Wärme, Liebe oder Freundschaft beschrieben werden kann.

### 2.4.2 Leistung

Kuhl beschreibt das Leistungsmotiv als wirkungsorientiert. Das bedeutet, dass das Ziel im Erreichen einer Absicht liegt und mitunter sehr viel Energie dafür aufgewendet wird, um durch instrumentelles Handeln dieses angestrebte Ziel auch tatsächlich zu verwirklichen. Dabei besteht der Schlüsselreiz in den Gefühlen Neugierde und Interesse. Der eigenständige Umgang mit Unvorhersehbarem, das Explorieren und die aktive Auseinandersetzung mit neuen Erfahrungen werden als Möglichkeiten dazu genutzt, neue Kompetenzen aufzubauen.

Dabei ist festzustellen, dass leistungsmotivierte Menschen weder zu Über- noch zu Unterforderung tendieren, weil durch die Kongruenz von eigenen Fähigkeiten und Aufgabenschwierigkeit die Ausbildung ihrer Kompetenzen am besten gelingen kann. Die aktive Auseinandersetzung mit einem inneren oder äußeren Gütemaßstab ist ein deutliches Merkmal dieses Motivs. Leistungsmotivierte verspüren das Bestreben, ihre eigenen Fähigkeiten durch die selbstständige Auseinandersetzung mit und die Bewältigung von schwierigen Aufgaben weiterzuentwickeln.

Es werden fünf Formen beschrieben, in denen sich das Leistungsmotiv ausdrückt:

- Adjektive, die eine Handlung positiv bewerten
- Ziele oder Handlungsweisen, die eine positive Bewertung nahelegen
- Gewinnen oder Wettbewerb
- Misserfolg, das Verfehlen eines Gütemaßstabs
- einzigartige Erfolge

Das Ziel des Leistungsmotivs besteht immer in einer Veränderung in Richtung eines Gütemaßstabs, wobei das Ergebnis der Handlungen negativ als Misserfolg oder positiv als Erfolg beschrieben werden kann.

### 2.4.3 Macht

Das Machtmotiv ist nach Kuhl – ebenso wie das im vorangegangenen Absatz beschriebene – wirkungsorientiert, das Handeln der Person dient als Mittel zur Erreichung eines Zieles. Dabei wirkt der natürliche Anreiz, Einfluss, Kontrolle oder Überzeugungskraft auf andere auszuüben und führt zu einem Gefühl der Stärke.



Sowohl durch sozialen Einfluss als auch durch impulsives, mitunter aggressives Verhalten und extreme Risikobereitschaft wird das Ziel verfolgt, in sozialen Hierarchien aufzusteigen. Machtmotivierte wollen das Verhalten, die Gefühle oder die Überzeugungen anderer Menschen beeinflussen, überschätzen dabei mitunter ihre Kontrollmöglichkeiten aber.

In folgenden sechs grundlegenden Formen drückt sich das Machtmotiv aus:

- starke kraftvolle Aktionen, die andere oder deren Gefühle bewegen oder beeinflussen
- Kontrolle und Steuerung
- Versuche andere zu beeinflussen, zu überreden bzw. zu überzeugen, gut zu argumentieren
- Helfen, Erziehen, Rat geben, Unterstützen
- andere beeindrucken, nach Ruhm, Ansehen und Status streben
- jegliche starke emotionale Reaktion bei einer Person oder Gruppe auf eine intendierte Aktion der handelnden Person

Der natürliche Anreiz, auf dem das Machtmotiv aufbaut, ist der Einfluss auf andere. Dies kann sich sowohl in einer Handlung als auch in der Ansammlung von Mitteln, die einen potenziellen Einfluss auf andere symbolisieren, zeigen.

#### 2.4.4 Freiheit

Das Freiheitsmotiv wirkt – ebenso wie das in Abschnitt 2.3.1 beschriebene Anschlussmotiv – absichtslos und wird von dem Bedürfnis nach freiem, authentischen Selbstsein geleitet. Dabei stellt die Selbst-Integration das Grundbedürfnis des Freiheitsmotivs dar, die das Streben nach Selbsterhaltung, Selbstabgrenzung und Selbstwachstum zusammenfasst. Freiheitsmotivierte Personen haben ein starkes Bedürfnis danach, frei von selbstfremden Einflüssen zu sein, unabhängig davon, ob diese von außen oder aus der Innenwelt der Person einwirken. Dieses Motiv kann sich auf sehr vielfältige Weise ausdrücken.

- Selbstvertrauen
- Status
- Selbstwachstum

- Selbstschutz
- Selbstentwertung

Dabei ist das Freiheitsmotiv stärker als alle anderen zuvor dargestellten Motive auf eine Befriedigung durch Unterstützung des Selbstsystems ausgerichtet.

## 2.5 Die Umsetzungsmodi der Motive

Im Rahmen der PSI-Theorie werden für jedes der vier Basismotive fünf Umsetzungsmodi beschrieben (Kuhl, 2013, S. 25 ff. und Scheffer, 2005, S. 64 ff.), weil sie sich auf den vier Makrosystemen der Persönlichkeit, wie sie in Abschnitt 2.2 ausführlich dargestellt wurden, und dem Zugang zu diesen begründen. Dabei stellen die ersten vier Modi eine aktive, der fünfte Modus hingegen eine passive Form der Bedürfnisbefriedigung dar. Im Folgenden werden die fünf Umsetzungsmodi beschrieben.

### 2.5.1 Modus 1

Der **erste Umsetzungsmodus** wird von einer positiven Stimmung geleitet und erfolgt durch eine intrinsische, aus dem Selbst gesteuerte Umsetzung. Dabei besteht ein starker Zugang zum Extensionsgedächtnis, sodass – gekoppelt an positiven Affekt und Handlungsorientierung – ein lustvolles, selbstverständliches, anstrengungsfreies Erleben einer Tätigkeit stattfindet. Das Beziehungsmotiv wird im ersten Modus als freudige Begegnung, intuitiver Austausch und gegenseitiges Verstehen umgesetzt. Leistungsorientierte kennen diesen Umsetzungsmodus als „Flow“, wenn sie sich in einer herausfordernden Tätigkeit verlieren, von Neugier und Interesse getrieben sind und Spaß an einer Herausforderung empfinden. Machtmotivierte Menschen, die anderen Rat geben, diese verstehen und ihr eigenes Wissen weitergeben, also prosoziale Führung an den Tag legen, befinden sich ebenso in Umsetzungsmodus 1 wie Freiheitsmotivierte, die von Selbstvertrauen geleitet sind, das es ihnen ermöglicht, zu genießen und sich zu öffnen.

### 2.5.2 Modus 2

Der **zweite Umsetzungsmodus** wird ebenso wie der erste Modus von positivem Affekt geleitet, welcher allerdings extrinsisch motiviert und stärker an konkreten Anreizen oder äußeren Objekten orientiert ist, als der intrinsisch aus dem Selbst entspringende erste Modus. Dabei ist vor allem der Zugang zur intuitiven Verhaltenssteuerung aktiviert, ein eher oberflächliches, intuitives auf positive Anreize bezogenes Handeln ist erkennbar. Das Beziehungsmotiv wird im zweiten Modus umgesetzt, wenn der Spaß mit anderen, eine gute Unterhaltung und ein extravertierter Kontakt mit anderen Personen im Vordergrund steht. Leistungsmotivierte erleben diesen Modus im Bedürfnis danach, etwas – an ihrem individuellen Gütemaßstab gemessen – gut zu machen, sie orientieren sich dabei an einem Ziel, auf das sie sich fokussieren und das sie auch erreichen möchten. Machtmotivierte Personen setzen ihr Bedürfnis in Modus 2 um, indem sie andere begeistern, ihnen helfen oder sie pflegen, während für Freiheitsmotivierte vor allem ihr Status bedeutsam ist. Sie streben nach Aufmerksamkeit oder Anerkennung und möchten im Mittelpunkt stehen.

### 2.5.3 Modus 3

Der **dritte Umsetzungsmodus** wird als selbstständige Bewältigung betrachtet und zeichnet sich dadurch aus, dass zwar Schwierigkeiten, Ängste oder Probleme erkannt und verbalisiert werden, durch eine aktive, handlungsorientierte Herabregulierung von negativem Affekt aber ein Wechsel von negativen zu positiven Emotionen möglich und die Situation bewältigbar wird. Wie in Modus 1 ist auch in Modus 3 ein Zugang zum Extensionsgedächtnis und damit dem Selbst gegeben, der eine aktive Bewältigung von negativen Gefühlen, Problemen und Frustrationen ermöglicht. Beziehungsmotivierte sind in diesem Umsetzungsmodus in der Lage, Beziehungen wiederherzustellen und Beziehungsschwierigkeiten zu lösen. Mitunter kommt in diesem Modus ein erhöhtes Maß an Kreativität und Flexibilität zum Einsatz, beispielsweise wenn Leistungsmotivierte Misserfolge bewältigen, aus Fehlern lernen und Herausforderungen meistern. Auch machtmotivierten Personen gelingt in diesem Modus eine selbstständige Bewältigung von Schwierigkeiten, weil sie einen verantwortlichen Führungsstil zeigen und auch dann Einfluss nehmen und helfen, wenn sie

auf Probleme stoßen, aber ebenso Freiheit einräumen und Autonomie gewähren. Das Freiheitsmotiv zeigt sich im dritten Modus als Selbstwachstum. Es geht für die Person darum, Sicherheit wiederzugewinnen, neue Erkenntnisse zuzulassen und sich selbst zu akzeptieren.

#### 2.5.4 Modus 4

Der **vierte Umsetzungsmodus** ist dadurch gekennzeichnet, dass negativer Affekt aktiv vermieden wird. Dazu ist es notwendig, dass ein Zugang zwischen der intuitiven Verhaltenssteuerung und dem Intentionsgedächtnis gebahnt wird. Dadurch ist es möglich, dass aufgrund einer unbewussten, intuitiven Angst Ziele und Absichten gebildet und diese konsequent verfolgt werden. Die Fokussierung auf das Ergebnis steht dabei im Mittelpunkt und das Erreichen desselben, das durch Denken, Planen und entsprechendes Handeln gelingen soll, kann als mehr oder weniger mühevoll erlebt werden. Anschlussmotivierte Personen streben in diesem Modus nach Vertrautheit und Geborgenheit. Sie möchten geliebt werden, sich sicher fühlen und sich an Stärkere binden. Das Leistungsmotiv zeigt sich in diesem Modus als Leistungsdruck, weil eine soziale Bezugsnorm angenommen wird und damit Konkurrenz, Wettkampf und das Bedürfnis besser zu sein als andere zum Ausdruck kommen. Dominanz, Befehle, strenge Führung oder auch die Negation von Macht und die Rechtfertigung von Macht durch Pflicht sind typische Verhaltensweisen machtmotivierter Personen in diesem Umsetzungsmodus. Auch das Freiheitsmotiv zeigt sich im vierten Modus durch die aktive Vermeidung, in diesem Fall den Selbstschutz. Das eigene Selbstbild wird mit anderen verglichen, man lästert über andere und Rechtfertigung sowie Selbstverteidigung dienen dazu, Selbstwertverlust zu verdrängen oder zu leugnen.

#### 2.5.5 Modus 5

Der **fünfte Umsetzungsmodus** wird als passive Vermeidung beschrieben, weil durch negativen Affekt nur mehr das Objekterkennungssystem und das Intentionsgedächtnis aktiviert werden, sodass es zur Fehlererkennung und zum Denken und Planen kommt, ohne dies in konkrete Handlungen umsetzen zu können. Ohne jede

Hoffnung auf eine aktive Bewältigung werden in diesem Modus negative Gefühle und Anreize übermächtig wahrgenommen. Anschlussmotivierte Personen kennen diesen Modus als Gefühl des Alleinseins, der Einsamkeit und der Angst davor, einsam zu sein oder nicht gemocht zu werden. Für Leistungsmotivierte zeigt sich dieser Umsetzungsmodus als Angst vor Misserfolgen, als Selbstkritik und als Gefühl der Ratlosigkeit, Hilflosigkeit und Enttäuschung bei Fehlern. Das Erleben, keinen Einfluss zu haben, sich ohnmächtig und machtlos zu fühlen sind Umsetzungsformen des Machtmotivs im fünften Modus. Auch das Freiheitsmotiv führt in diesem Umsetzungsmodus zur passiven Vermeidung. Das bedeutet, dass Unsicherheit, Misstrauen, Angst und Scham auftreten, die zu einer Selbstentwertung der eigenen Person führen.

Die detailliert beschriebenen fünf Umsetzungsmodi wurden nach Scheffer (2005, S. 69) aus der PSI-Theorie abgeleitet. Diese finden sich auch im Operanten-Multimotiv-Test wieder, der in Absatz 4.1.1 dieser Arbeit ausführlich beschrieben wird.

## **2.6 Professionelle pädagogische Haltung**

Prof. Dr. Claudia Solzbacher und Prof. Dr. Julius Kuhl leiten die seit 2008 bestehende Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Einen der aktuellen Forschungsschwerpunkte an diesem Institut stellt „Selbstkompetenz und professionelle pädagogische Haltung von pädagogischen Fachkräften“ dar. Darum wird zur Definition des Begriffes der professionellen pädagogischen Haltung auf Erkenntnisse des nifbe Bezug genommen.

Schwer und Solzbacher (2014, S. 7 f.) betonen die richtige Haltung von Personen, die an der Erziehung und Bildung von Kindern beteiligt sind, als ausschlaggebenden Faktor für die bestmögliche Förderung von Kindern im Kindergarten- und Volksschulalter. Gleichzeitig kritisieren sie aber, dass dieser zentrale Begriff bisher sowohl theoretisch als auch empirisch weitgehend unerforscht und daher auch ungeklärt ist, was unter Haltung genau zu verstehen ist, wie sie erworben wird und ob sie verändert

werden kann (ebd.). Haltung wird in der Pädagogik zwar implizit mitgedacht, aber nicht expliziert.

Folgt man Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014, S. 79) so werden unter dem Begriff „professionelle Haltung“ viele verschiedene Einzelfaktoren wie subjektive Theorien, Glaubenssätze, Einstellungen, Werte, ethische Postulate, Handlungsziele etc. zusammengefasst. Das Problem besteht aktuell darin, dass keine einheitliche Definition für einen häufig verwendeten und von Pädagoginnen und Pädagogen geforderten Begriff besteht und dieser dadurch von verschiedenen Personen mitunter sehr unterschiedlich verstanden und interpretiert wird (ebd.).

Solzbacher (2016, S. 6 ff.) bezeichnet die pädagogische Haltung als bedeutsame Schlüsselqualifikation, weil sie dem Denken, der Weltsicht und der Handlungspraxis der Pädagoginnen und Pädagogen zugrunde liegt und damit jedes pädagogische Denken und Handeln leitet. Demnach wird unter der pädagogischen Haltung von einem professionellen Rückgrat gesprochen, das sich aus konkreten verbalisierten Zielen, Erwartungen und Vorstellungen, darüber hinaus aber auch aus dem eigenen Erfahrungswissen – einem „Bauchgefühl“ – entwickelt. Selbstkongruentes und damit authentisches pädagogisches Handeln ist immer dann möglich, wenn die Ziele und Vorstellungen mit dem Erfahrungswissen zusammenpassen, das heißt kongruent sind. Entstehen häufig Diskrepanzen zwischen beiden Polen, so kommt es zu einem Gefühl der Selbstentfremdung und die expliziten Ziele und das Bauchgefühl passen nicht zusammen. In der Folge leiden Selbstregulation und Selbstmotivation unter dieser Inkongruenz und psychische Probleme können entstehen.

Nach Solzbacher (ebd.) stellen die relevantesten Basiskompetenzen für den Aufbau einer professionellen pädagogischen Haltung Empathiefähigkeit, Reflexionsfähigkeit, die Kunst der Wahrnehmung (wobei diese darin besteht, die bloße Beobachtung und die Deutung einer Situation strikt voneinander zu trennen, damit nicht vorschnell interpretiert wird) dar und eine gut ausgebildete Selbstkompetenz von Pädagoginnen und Pädagogen. Die Selbstkompetenzen werden dabei als das zentrale Fundament der Haltung verstanden, weil sie die Grundlage dafür bilden, auch in schwierigen Situationen handlungsfähig zu bleiben. Gerade Elementarpädagoginnen und Elemen-

tarpädagogen agieren in einem Feld, in dem sie mit vielen – teils widersprüchlichen – Ansprüchen konfrontiert sind und unterschiedlichste Bedürfnisse zugleich befriedigen sollen. Gut ausgeprägte Selbstkompetenzen helfen in der konkreten Situation deshalb, weil sie dazu führen, dass eine Person Absichten bilden und diese auch ausführen kann, in der Lage ist, sich selbst zu beruhigen oder zu motivieren und sich selbst weiterzuentwickeln. Damit stellen Selbstkompetenzen die Grundlage für ein authentisches und selbstkongruentes Leben der eigenen Haltung und ein dementsprechendes pädagogisches Handeln dar.

Solzbacher (ebd.) geht davon aus, dass Selbstkompetenzen lebenslang erlernbar sind und daher dringend in die Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen integriert werden sollten, um ein selbstkongruentes Arbeiten an der eigenen Person, am Selbst, zu ermöglichen. Die Entwicklung der Selbstkompetenzen und Emotionsregulation schaffen dann die Basis für eine professionelle pädagogische Haltung, wenn auf diese in konkreten Situationen zugegriffen werden kann.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF) in München hat sich die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte zum Ziel gemacht. Sie agiert im Austausch mit Fachpersonal aus der Frühpädagogik, führt empirische Studien durch und stellt Fachwissen zu aktuellen Themen der Frühpädagogik zur Verfügung.

Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms und Richter (2012, S. 9 f.) setzen sich in der WiFF Expertise Nr. 24 mit der professionellen Haltung und der Identität pädagogischer Fachkräfte auseinander. Sie verstehen unter der Professionalisierung jenen Prozess, in welchem die Begründung und Entwicklung einer eigenständigen beruflichen Identität stattfindet. Bezogen auf die professionelle Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen bedeutet dies, dass sowohl in der Ausbildung erworbene Kompetenzen und theoretisches Wissen als auch in der beruflichen Praxis gemachte Erfahrungen die professionelle Einstellung prägen. Eine kontinuierliche fachliche als auch persönliche Weiterbildung sowie die Fähigkeit zur Reflexion stellen demnach wesentliche Bausteine dieses Entwicklungsprozesses dar, weil Professionalisierung immer in einem persönlichen Bildungsprozess gründet. Die Entwicklung einer pädagogisch professionellen Haltung kann gelingen, wenn Pädagoginnen und Pädagogen sich um die Vermittlung zwischen theoretisch fundiertem Wissen und ihrem Er-

fahrungswissen aus der Praxis bemühen und sich vom Streben und dem Wunsch nach einem pädagogischen „Rezeptwissen“ verabschieden.

Nentwig-Gesemann et al. (ebd.) verstehen eine professionelle pädagogische Haltung als umfassendes, dem Handeln zugrunde liegendes und dieses leitendes Prinzip, welches Wertorientierungen, Normen, Deutungsmuster und Einstellungen der Person umfasst, die in die pädagogische Arbeit eingebracht werden. Haltungen sind deshalb so elementar bedeutsam, weil sie als Grundlage für die Gestaltung von Praxis und Beziehung betrachtet werden müssen. Sowohl das Bild vom Kind (Abschnitt 2.1.2 dieser Arbeit) als auch das eigene Rollenverständnis (Abschnitt 2.1.3 dieser Arbeit) beeinflussen die pädagogische Haltung in ihrem Kern.

Pädagogische Situationen und damit verbundene Anforderungen, die an Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen gestellt werden, sind meist sehr komplex, mehrdeutig, kaum vorhersehbar und daher nicht bis ins Detail planbar. Daher ist die Fähigkeit, ausgehend von theoretischem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen in der konkreten Situation möglichst passend (das bedeutet kreativ, reflexiv, selbst organisiert) und damit situationsadäquat zu handeln, als wesentliche Grundlage für pädagogische Professionalität im Kindergarten zu betrachten (ebd.).

Nentwig-Gesemann et al. (2012, S. 11 f.) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen Disposition und Performanz. Während die Disposition die grundsätzliche Fähigkeit, gewisse Handlungen hervorzubringen meint, wird unter der Performanz die motivations- und situationsabhängige Handlungsbereitschaft und Handlungspraxis verstanden. Um professionell pädagogisch handeln zu können, braucht es das Zusammenspiel zwischen

- explizitem wissenschaftlich-theoretischem Wissen,
- implizitem sowie reflektiertem Erfahrungswissen und
- methodisch-didaktischen Fertigkeiten.

Bezugnehmend auf die PSI-Theorie könnte an dieser Stelle angemerkt werden, dass das notwendige Zusammenspiel zwischen den drei dargestellten Ebenen um eine vierte Ebene, die Selbststeuerungsfähigkeiten der Pädagoginnen und Pädagogen, ergänzt werden sollte.



Die eigene Motivlage und die Erstreaktion zu kennen, diese zu reflektieren, anzunehmen und bei Bedarf in eine adäquate Zweitreaktion umzuwandeln, scheint ein großer Schritt in Richtung Professionalität zu sein. Dazu braucht es aber Kompetenzen zur Selbststeuerung, die dazu befähigen selbstkongruent agieren, sich für die pädagogische Situation begeistern, konstruktiv mit Schwierigkeiten umgehen, Misserfolge bewältigen und anderen Personen empathisch begegnen zu können. Die Bahnung des Selbstzuganges stellt die notwendige Voraussetzung dafür dar, dass je nach Situation die Fähigkeit zur Selbstbremsung, Selbstmotivierung, Selbstberuhigung oder Selbstkonfrontation aktiviert werden kann. Für eine professionelle pädagogische Haltung erscheint dies als bedeutsame Basis.

An Lehrpersonen wurden bereits Studien zur pädagogischen Professionalität durchgeführt. Daher besteht in der vorliegenden Masterarbeit die Möglichkeit, Ergebnisse aus der Lehrer- und Lehrerinnen-Forschung mit jenen dieser eigenen Untersuchung an Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen zu vergleichen und Unterschiede zwischen den beiden Gruppen festzustellen.

## **2.7 Unterschiede zwischen ElementarpädagogInnen und Lehrpersonen**

Im folgenden Abschnitt sollen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen elementarpädagogischem Fachpersonal und Lehrpersonen dargestellt werden, um im Anschluss die Fragestellung zu konkretisieren.

### 2.7.1 Deskriptive Darstellung

Für den Beruf der Elementarpädagogin oder des Elementarpädagogen fällt die Entscheidung meist bereits nach der Sekundarstufe 1, im Alter von etwa 14 Jahren. Der Abschluss an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP) erfolgt nach 5-jähriger Ausbildung mit Reife- und Diplomprüfung und befähigt zur Ausübung des Berufes. Außerdem können Personen mit AHS-Matura das dreijährige berufsbegleitende Kolleg an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik besuchen und so die Berufsausbildung absolvieren (Bildungsanstalt für Elementarpädagogik Salzburg, 2019). Aufgrund eines Mangels an ausgebildeten Fachkräften, die in den Beruf ein-

steigen möchten, werden in manchen Salzburger Kindergärten aktuell auch Personen mit Universitätsabschluss (Bachelor in Pädagogik, Soziale Arbeit oder vergleichbar) als Kindergartenpädagoginnen oder Kindergartenpädagogen angestellt.

Wird die BAfEP-Grundausbildung absolviert, so steigen ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen bereits mit etwa 19 Jahren in den Beruf ein.

Seit Herbst 2018 gibt es an der Pädagogischen Hochschule Salzburg das Bachelorstudium Elementarpädagogik, um eine wissenschaftsbasierte und professionsorientierte Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte anzubieten. Voraussetzung für die Zulassung zu diesem Studium ist der Abschluss einer BAfEP/BAKIP oder des entsprechenden Kollegs (PH Salzburg, 2019).

Über das Land Salzburg, die Kirchliche Pädagogische Hochschule und weitere Institutionen werden außerdem verschiedenste Fortbildungen und Kurse angeboten, zu denen Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen sich nach persönlichem Interesse und auf freiwilliger Basis anmelden können.

Um als Lehrperson an einer Schule unterrichten zu können, muss ein Studium – entweder an einer Pädagogischen Hochschule oder einer Universität, abhängig davon, an welchem Schultyp man unterrichten möchte – abgeschlossen werden.

Lehrerinnen und Lehrer können nach Abschluss des Studiums an der PH frühestens mit etwa 21 Jahren in den Beruf einsteigen.

### 2.7.2 Normative Darstellung

Was macht eine „gute“ Elementarpädagogin, einen „guten“ Elementarpädagogen aus? Welche Merkmale beschreiben eine „gute“ Lehrperson? Im folgenden Abschnitt wird versucht, die Grundlagen für pädagogische Qualität normativ darzustellen

#### *2.7.2.1 „Gute“ Elementarpädagogin, „guter“ Elementarpädagoge*

Die Hauptaufgabe pädagogischer Arbeit ist es immer, Erziehung und Bildung zu gestalten. Im Kindergarten geht es in Bezug auf Bildung darum, dass Kinder selbst aktiv werden und sich Themen aneignen können. Unter Erziehung sind jene

Tätigkeiten der Pädagoginnen und Pädagogen zu verstehen, mit denen Bildungsprozesse der Kinder angeregt, unterstützt und begleitet werden. Folgt man Kägi, Knauer, Backer und Bienia (2019, S. 20 ff.), so ist das Spezifische an der pädagogischen Arbeit im Kindergarten darin zu sehen, dass diese durch besonders komplexe Alltagsherausforderungen bestimmt wird. Daher ist das pädagogische Handeln in diesem Feld nur sehr begrenzt planbar, stark von der konkreten Situation abhängig und in seiner Qualität meist erst im Nachhinein reflektierbar.

Bezogen auf die PSI-Theorie bedeutet dies, dass pädagogische Handlungen zwar im IG geplant und durch das OES Probleme oder Gefahren erkannt werden können, im konkreten pädagogischen Kontext aber unbedingt ein Zugang zur IVS und zum EG gebahnt werden sollte, um in komplexen Situationen adäquate Handlungen zu ermöglichen.

Folgende fünf Perspektiven verstehen Kägi et al. (2019, S. 22 ff.) als bedeutende Grundelemente guter pädagogischer Qualität im Kindergarten.

- Alltagsorientierung: Pädagoginnen und Pädagogen sollten den Alltag der Kinder als Basis der pädagogischen Planung sehen, sodass aktuellen, den Kindern wichtigen Themen Platz im Kindergarten eingeräumt wird, in Gewohnheiten und Ritualen Sicherheit gefunden werden kann und gemeinsame Alltagserfahrungen gemacht werden.
- Gestaltung einer feinfühligten Fachkraft-Kind-Interaktion: Eine gute Beziehung zwischen Kindergartenpädagogin oder Kindergartenpädagoge und Kind stellt das Fundament der pädagogischen Arbeit dar und beeinflusst damit die pädagogische Qualität maßgeblich. Dazu ist es notwendig, dass Anliegen, Wünsche, Grenzen und Bedürfnisse des Kindes von der Pädagogin oder dem Pädagogen wahrgenommen werden und diesem eine wertschätzende Haltung entgegengebracht wird.
- Lebenslagen- und Lebensweltorientierung: Die Lebenswelt des Kindes beeinflusst dessen alltägliche Wahrnehmung und die Auseinandersetzung mit verschiedensten Themen im Kindergarten. Daher ist es für eine qualitätsvolle pädagogische Arbeit unumgänglich, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen mit den Lebenslagen und Lebenswelten der einzelnen Kinder vertraut machen, diese verstehen und berücksichtigen.

- Demokratische Partizipation: Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen steigern die pädagogische Qualität dann, wenn sie allen Kindern Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen, sie ihren Bedürfnissen entsprechend informieren und so unterstützen, dass sie mitentscheiden und handeln können.
- Didaktik: Wenngleich sich der pädagogische Alltag als sehr komplex und spontan darstellt, ist eine didaktische Planung des Handelns notwendig, um die Qualität der pädagogischen Arbeit zu fördern.

Gute Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen reflektieren ihr konkretes Tun immer wieder, weil pädagogische Qualität im Kindergarten vor allem durch deren pädagogisches Handeln entsteht (ebd.).

PSI-theoretisch können diese Ausführungen so verstanden werden, dass die pädagogische Qualität im Kindergarten maßgeblich davon abhängt, ob die Pädagoginnen und Pädagogen ihre Erstreaktion kennen, annehmen und im Bedarfsfall durch eine adäquate Zweitreaktion ersetzen können, wenn die konkrete Situation dies erfordert.

Auch Sozialpädagogin Anke Grandt beschreibt im Interview mit Hochmuth (2013, S. 7 ff.) die Fähigkeit, offen und wertschätzend auf Kinder zuzugehen, deren Ressourcen zu erkennen und entsprechend zu fördern, als Kernkompetenzen von elementarpädagogischem Fachpersonal. Bedürfnisse wahrzunehmen, Interessen der Kinder aufzugreifen und daraus Bildungsideen zu entwickeln, sie auf ihrem Weg als Erziehungspartnerin, Erziehungspartner zu begleiten und sensibel zu unterstützen sind Aufgaben, die eine kompetente Kindergartenpädagogin oder ein kompetenter Kindergartenpädagoge erfüllen sollte (ebd.)

Um dies leisten zu können, ist es aus Sicht der PSI-Theorie bedeutsam, Zugänge zum jeweils benötigten Makrosystem bahnen zu können und durch Selbststeuerungsfähigkeiten für die nötige Balance sorgen zu können.

Es kann zusammenfassend festgestellt werden, dass für qualitätsvolle pädagogische Arbeit im Kindergarten guten Beziehungen zwischen pädagogischem Fachpersonal und Kindern eine hohe Bedeutung zukommt. So wird – auf die in Abschnitt 2.4 beschriebenen Basismotive bezogen – davon ausgegangen, dass das Anschlussmo-

tiv bei Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen stark ausgeprägt sein sollte. Darüber hinaus soll Raum für Erziehungs- und Bildungsanlässe gestaltet werden, indem die Kinder unterstützt und begleitet werden. PSI-theoretisch bedeutet dies, dass ein Machtmotiv in den Umsetzungsmodi 1–3 (unterstützen, anleiten, erziehen, koordinieren, helfen, führen) als Voraussetzung für die pädagogische Haltung gesehen werden kann.

### 2.7.2.2 „Gute“ Lehrerin, „guter“ Lehrer

Auch für Lehrpersonen besteht die Hauptaufgabe ihrer pädagogischen Arbeit darin, Erziehung und Bildung zu gestalten. Göppel (2013, S. 3 ff.) arbeitet in seinem Beitrag die im Folgenden zusammengefassten Thesen heraus, die eine gute Lehrperson ausmachen, und beschreibt damit Haltungen, Fähigkeiten, Kenntnisse und Bemühungen, die zur pädagogischen Qualität im Klassenzimmer beitragen. Folgt man Göppel (ebd.), so ist jemand eine gute Lehrerin, ein guter Lehrer, wenn sie oder er

- Kinder und Jugendliche mag, eine pädagogisch fürsorgliche Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern einnimmt und diese bei Problemen unterstützt.
- Schülerinnen und Schülern respektvoll begegnet und diese als individuelle Persönlichkeiten sieht.
- den Unterricht sorgfältig vorbereitet, anregend und spannend gestaltet, didaktisch und methodisch abwechslungsreich unterrichtet und die Schülerinnen und Schüler aktiviert, sodass vieles und nachhaltig gelernt wird.
- organisiert, strukturiert und planvoll agiert und gemachte Erfahrungen reflektiert.
- den Schülerinnen und Schülern Raum und Zeit für eigene Erfahrungen bietet und Belehren häufig durch Entdecken ersetzt wird.
- Sachverhalte gut und verständlich erklären kann und sich in seinem Fachgebiet auskennt, sowie den Schülerinnen und Schülern Lern-, Übungs- und Fördermaterialien zur Verfügung stellt.
- sich sowohl bezüglich der kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse als auch der didaktischen Herausforderungen in der Vermittlung von Inhalten bewusst ist und über entsprechendes theoretisches Wissen verfügt.
- Lernvoraussetzungen, Lernstände und Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler wahrnimmt und erkennt und hilfreiche Leistungsrückmeldungen gibt.

- durch Differenzierung und Individualisierung eine befriedigende Lernsituation für jedes Kind schafft.
- mit komplexen Unterrichtssituationen gut umgehen kann und damit eine positive und anregende Lernatmosphäre in der Klasse schafft.
- neue Medien kompetent, kritisch und reflektiert im Unterricht integriert.
- bei Konflikten und Spannungen in der Klasse unterstützt.
- teamfähig und kooperativ ist und die Bereitschaft mitbringt, sich sowohl beruflich als auch persönlich weiterzubilden.

Betrachtet man diese Thesen PSI-theoretisch, so lässt sich feststellen, dass neben dem Anschlussmotiv (wenn es um die Beziehung zu Schülerinnen und Schülern geht), auch das Leistungsmotiv (wenn es um Lerninhalte geht) und das Machtmotiv (in Form des Unterstützens und einer verantwortlichen Führung) die Persönlichkeit der Lehrperson ausmacht. Von besonderem Interesse ist daher, welchen Umsetzungsmodus Pädagoginnen und Pädagogen bevorzugt zeigen.

### 2.7.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorangegangenen Ausführungen legen den Schluss nahe, dass sowohl elementarpädagogische Fachkräfte als auch Lehrpersonen über gut ausgebildete Selbststeuerungskräfte verfügen sollten, um in den komplexen und mitunter herausfordernden Situationen des pädagogischen Alltags professionell handeln zu können. Die Basismotive, die jede Persönlichkeit ausmachen können dabei individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sein, wichtig ist es, die entsprechende Umsetzungsform zu finden und bei einer unangemessenen Erstreaktion auf eine situationsadäquate professionelle Zweitreaktion ausweichen zu können.

Entsprechende Erhebungen an Lehrpersonen der Sekundarstufe 2 wurden bereits von Dr. Franz Hofmann durchgeführt, sodass Ergebnisse vorliegen, die für einen Gruppenvergleich herangezogen werden können.

### 3. Forschungsfrage

Bezugnehmend auf die theoretischen Grundlagen kann festgestellt werden, dass jeder Mensch über zwei voneinander unabhängige Motivsysteme verfügt (vgl. Abschnitt 2.3 dieser Arbeit). Während man unter expliziten Motiven bewusste Ziele und Absichten versteht, sind implizite Motive einer Person selbst nicht zugänglich. Wenn sich nun die inneren, nicht verbalisierbaren und unbewussten Bedürfnisse mit der Selbstzuschreibung und den bewussten Zielen decken, ist von einer hohen Lebenszufriedenheit auszugehen, das Wohlbefinden einer Person und deren gesamte Persönlichkeit befinden sich in Balance. Inkongruenzen zwischen impliziten und expliziten Motiven führen zu einer starken Beeinträchtigung des Wohlbefindens, manifestieren sich als Unzufriedenheit, Unausgeglichenheit oder Disbalance und werden von der Person als Stress erlebt. Bezogen auf pädagogisches Fachpersonal wird davon ausgegangen, dass die pädagogische Haltung sowie die Empathiefähigkeit und damit das pädagogische Handeln von den Motiven sowie den Selbststeuerungsfähigkeiten der Person maßgeblich beeinflusst wird.

Die Forschungsfrage, die sich auf die professionelle pädagogische Haltung von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen bezieht, kann daher wie folgt konkretisiert werden.

Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen sehen sich in ihrem beruflichen Alltag häufig mit sehr komplexen Situationen konfrontiert, in denen unterschiedliche Bedürfnisse aufeinandertreffen. Empathisch zu handeln und eine professionelle pädagogische Haltung zu zeigen erscheint einerseits als grundlegend bedeutsam für die eigene Balance der Pädagoginnen und Pädagogen, hat andererseits aber auch direkte Auswirkungen auf die Interaktion mit den Kindern. Die Fragestellung, die in der vorliegenden Masterarbeit untersucht wird, lautet daher:

Welche impliziten Motivstrukturen liegen der pädagogischen Haltung von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen zugrunde und welcher Umsetzungsmodi bedienen sie sich?

Welche expliziten Ziele und Motive leiten das pädagogische Handeln von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen?

Stimmen implizite und explizite Motive der pädagogischen Fachkräfte überein oder besteht eine hohe Motivinkongruenz?

Wie ist es um die Selbststeuerungsfähigkeiten der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen bestellt?

Nachdem auch bei intensiver Recherche keine empirischen Ergebnisse gefunden wurden, die Aufschluss darüber geben, wie die persönlichkeitspsychologische Disposition von Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen beschrieben werden kann oder welche Motive und Volitionen ihrem pädagogischen Handeln zu Grunde liegen, werden Hypothesen zur Fragestellung aus den Ergebnissen der Studie zu dieser Masterarbeit generiert. Dazu werden die erhobenen Daten explorativ analysiert, mit Ergebnissen aus bereits vorliegenden Studien mit Lehrpersonen der Sekundarstufe 2 verglichen und interpretiert.



## 4. Empirische Untersuchung

### 4.1 Methodisches Vorgehen

Um die in Abschnitt 3.1 dieser Arbeit konkretisierten Fragen beantworten und aus konkreten Daten Hypothesen generieren zu können, wird eine empirische Untersuchung durchgeführt. Im Folgenden erfolgt eine Darstellung der verwendeten Messinstrumente, anschließend eine Beschreibung der Stichprobe sowie der Datenauswertung, bevor die Gütekriterien dieser wissenschaftlichen Arbeit dargelegt werden.

#### 4.1.1 OMT – Messung der impliziten Motive

Um implizite Motive messen zu können, muss ein projektives Verfahren angewandt werden, weil diese Motive der Person nicht bewusst zugänglich sind und daher auch nicht repräsentiert werden können. Der Operante Multi-Motiv-Test (im Folgenden als OMT bezeichnet), wurde 1999 von Julius Kuhl und David Scheffer entwickelt. Er misst implizite Motive und deren Umsetzungsformen, indem Assoziationen zu mehrdeutig interpretierbaren Bildern entwickelt werden. Von der Testperson werden zu 15 Bildern kurze Geschichten erfunden und in deren Phantasie entwickelt, das bedeutet, es geht anders als bei Fragebögen oder Interviews darum, ein spontanes – operantes – Verhalten anzuregen. Dadurch können jene Motive erfasst werden, die der Person selbst bewusst nicht zugänglich und daher auch als solche nicht explizit messbar sind. Der OMT ist als eine Weiterentwicklung des 1943 von Murray entwickelten Thematischen Apperzeptions-Test (im Folgenden als TAT bezeichnet) zu verstehen und begründet sich wie dieser in der Auffassung, dass die Geschichten, die von der Testperson zu verschiedenen Bildern entwickelt werden, auf deren implizite Motive schließen lassen. Die hohe Ökonomie des OMT ist dabei als großer Vorteil zu sehen – einerseits dauert seine Durchführung und Auswertung nur etwa halb so lange wie die des TAT, andererseits können durch seinen Einsatz mehr Informationen gewonnen werden, weil er im Unterschied zum TAT, der immer nur ein Motiv misst, gleichzeitig die relative Ausprägung aller drei Basismotive (Anschluss, Leistung und Macht) erfasst. (Kuhl, 2001, S. 596 ff.)

Die Testpersonen müssen beim OMT – im Gegensatz zum TAT – keine ganze Geschichte zu jedem einzelnen Bild aufschreiben, sondern sich diese lediglich selbst vorstellen. Anhand der vier Fragen: Was ist für die Person in dieser Situation wichtig? Was tut sie? Wie fühlt sich die Person? Warum fühlt sich die Person so? wird anschließend kurz in Stichwörtern dargestellt worum es in der eigenen Geschichte geht.

Wird im TAT lediglich das vorherrschende Bedürfnis einer Person erfasst, so besteht ein enormer Vorteil des OMT darin, dass besonders das Wechselspiel zwischen dem konkreten Bedürfnis und der Art der Umsetzung desselben Beachtung findet (Scheffer, 2005, S. 66).

Anhand des OMT kann demnach festgestellt werden, welches der Basismotive die Person besonders stark prägt. Darüber hinaus wird aber auch aufgezeigt, in welcher Form das Motiv bevorzugt umgesetzt wird. Durch die Frage „Was ist der Hauptperson in dieser Szene wichtig?“ wird das Bedürfnis der Person, also das Basismotiv erschlossen. Die Frage „Wie fühlt sich die Person?“ zielt jedoch auf die persönlichen Umsetzungsstrategien ab. Jedes der vier Basismotive kann mit unterschiedlichen Affekten verknüpft und dementsprechend umgesetzt werden, dadurch ergeben sich die fünf Umsetzungsebenen (Scheffer, 2005, S. 64 ff.), welche in Abschnitt 2.5 dieser Arbeit bereits detailliert beschrieben wurden und zum besseren Verständnis des OMT an dieser Stelle noch einmal kurz zusammengefasst werden.

- Ebene 1 (vgl. Umsetzungsmodus 1) betrifft den selbstregulierten positiven Aspekt. Hierbei zeigen Personen ein intuitives und spontanes Handeln in positiver Stimmung. Sie tun etwas gerne und aus sich selbst heraus.
- Ebene 2 (vgl. Umsetzungsmodus 2) betrifft den anreizgesteuerten positiven Affekt. Der positive Anreiz bleibt auf dieser Ebene erhalten, allerdings wird das Handeln nicht mehr aus dem eigenen Selbst motiviert, sondern die Aufmerksamkeit wird auf einen äußeren Anreiz gelenkt.
- Ebene 3 (vgl. Umsetzungsmodus 3) betrifft die selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit dem negativen Affekt. Die Person verfügt über die Fähigkeit,

Schwierigkeiten zu erkennen aber zugleich gelassen zu Handeln und selbstgesteuert ans Ziel zu kommen.

- Ebene 4 (vgl. Umsetzungsmodus 4) betrifft den durch instrumentelles Handeln bewältigten negativen Affekt. Hierbei geht es darum, dass Menschen einen negativen Ausgang einer Situation befürchten und daher versuchen, diesen zu vermeiden. Dabei können sie den Anforderungen der konkreten Situation nicht gerecht werden, weil sie den Überblick verlieren und von Angst und Unsicherheit gehemmt werden.
- Ebene 5 (vgl. Umsetzungsmodus 5) betrifft die passive Bewältigung des negativen Affektes. Hier dominiert ein passives Vermeiden. Die Personen erleben sich als hilflos und fühlen sich nicht mehr in der Lage, aus einer Situation selbstgesteuert herauszukommen.

	<b>Motive (hinreichende Kriterien)*:</b> Stichwörter bezeichnen nur Beispiele)			
<b>5 Modi: Umsetzungsformen</b> ↓ (Systemkonfiguration) <b>Notwendige Kriterien*</b>	<b>Anschluss (Beziehung)</b> <i>Kontakt</i> (meist dyadisch): horizontal, ohne Zweck, absichtslos, <b>erlebnisorientiert</b>	<b>Leistung (Fähigkeit)</b> Gütemaßstab: <i>etwas kann gelingen oder misslingen</i> (besser oder schlechter), Schwieriges selber meistern	<b>Macht (Durchsetzen)</b> <i>Einfluss auf andere</i> ausüben; vertikaler Kontakt (stärker, schwächer), <b>wirkungs- &amp; zweckorientiert</b>	<b>Freiheit (Selbstsein)</b> <b>Selbstwert</b> , absichtsloses Sein, Selbst-Integration, <b>erlebnisorientiert</b>
<b>1) S+:</b> positive Stimmung (implizit) aus dem Selbst: Gestaltungskraft, Kreativität, Selbstverständlichkeit <i>PSI: Ebene 5 (Aufsuchen)</i>	<b>A1: Begegnung</b> (freudig-intuitiver Austausch: <i>intimacy</i> ) persönlich werden, sich verstehen, austauschen	<b>L1: Flow</b> Aufgehen in einer herausfordernden Tätigkeit, Neugier und Interesse, Spaß an der Herausforderung, spielerisches Lernen	<b>M1: prosoziale Führung</b> (prosoziale Macht), Selbstaustausch, Rat geben, helfen, Wissen weitergeben, andere schützen, verstehen	<b>F1: Selbstvertrauen</b> genießen, sich öffnen, offenbaren, Freude an neuer Erfahrung, für sich sein
<b>2) A+:</b> positiver Anreiz Aufmerksamkeit ist nach außen auf ein Objekt gerichtet <i>PSI: Ebene 6 (Aufsuchen)</i>	<b>A2: Spaß mit anderen</b> extravertierter Kontakt, Unterhaltung, gute Stimmung, Erotik	<b>L2: Etwas gut machen</b> (individueller Gütemaßstab), Schwieriges schaffen, auf ein Ziel fokussiert sein; Zielorientierung	<b>M2: andere begeistern</b> objektbezogener Einfluss Helfen, Pflegen aus der Situation heraus, andere begeistern, mitreißen	<b>F2: Status</b> (bedingtes Selbstvertrauen), Aufmerksamkeit, Anerkennung bekommen, im Mittelpunkt stehen
<b>3) S(-): Selbstständige Bewältigung</b> (Selbstdistanzierung) Nennen von Schwierigkeiten, Angst vor einem negativen Ausgang etc. und kreatives Problemlösen, Flexibilität, Weitblick. <i>PSI: Ebene 7</i>	<b>A3: Beziehung wiederherstellen</b> Beziehungsschwierigkeiten (z. B. Zurückweisung) meistern, Verständnis für Leid und Schwäche	<b>L3: Bewältigung von Misserfolg:</b> Herausforderung, positive Sicht von Schwierigkeiten, aus Fehlern lernen; Flexibilität, eigene mit Teamleistung integrieren	<b>M3: verantwortliche Führung</b> trotz „Gegenwind“: Einfluss nehmen, helfen, integrieren, entscheiden, Freiheit einräumen, Autonomie gewähren	<b>F3: Selbstwachstum (SR)</b> Sicherheit wiedergewinnen, Selbst-Akzeptanz/-Integration von Unangenehmem, Mut zur Wahrheit, Wahlfreiheit, sich neue Erkenntnisse erarbeiten
<b>4) A- → A+:</b> Aktives Vermeiden Angst vor der Frustration des Motivs wird meist nicht genannt, ist aber an Enge, Kontrollieren, Befolgen, Zielfixierung erkennbar. <i>PSI: Ebene 6</i>	<b>A4: Vertrautheit („Affiliation“): Nähe</b> Geborgenheit, Sicherheit finden, geliebt werden, Bindung an Stärkere <i>Beziehung kontrollieren</i>	<b>L4: Leistungsdruck</b> Soziale Bezugsnorm: besser sein als andere, Wettkampf, Konkurrenz, <i>ermüdende Anstrengung, nichts falsch machen</i>	<b>M4: Dominanz</b> <i>Befehlen, strenge Führung</i> , konflikthafte Macht (erkennbar an Negationen), Rechtf. von Macht durch Pflicht; Kampf	<b>F4: Selbstschutz (SK)</b> rigide Ich-Grenzen, sich rechtfertigen, Selbstbild durch Vergleich mit anderen, lästern, jemanden nicht mögen, so tun als ob
<b>5) A- &amp; A(+): Passive Vermeidung</b> Nennen eines negativen Ausgangs und negativer Gefühle ohne aktive Bewältigung. <i>PSI: Ebene 5 (Meiden)</i>	<b>A5: Alleinsein</b> Verlassen werden, nicht gemocht werden, einsam sein	<b>L5: Misserfolgurcht</b> wegen eines Misserfolgs hilflos, ratlos, enttäuscht sein	<b>M5: Ohnmacht</b> Keinen Einfluss haben, sich schuldig fühlen, unterdrückt werden	<b>F5: Selbstentwertung</b> Unsicherheit, Misstrauen, Scham, angeklagt werden, Angst vor Unbekanntem; nicht gewürdigt werden

Anmerkung: Bei Kindern (zuweilen auch Erwachsenen) kann die kindliche Form von Macht durch den Zusatz „k“ kenntlich gemacht werden: Mk1: Rat annehmen, erfragen; Mk2: jemanden bewundern, applaudieren; Mk3: Führung, Rat, Integrationsangebote in einer schwierigen Situation annehmen, Mk4: gehorchen, folgen; Mk5: wie M5.

\*Hinreichende Kriterien (in den Zellen): Das Vorliegen EINES Kriterium reicht aus, vorausgesetzt, der Sinn passt zu der gemeinten Systemkonfiguration (s. 1. Spalte)

Abb 1: OMT Auswertungstabelle (Kuhl, 2013, S. 78)

Nach Scheffer (2005, S. 67) ist die Auswertung des OMT, dessen theoretische Grundlage die bereits in Abschnitt 2.2. dieser Arbeit dargestellte PSI-Theorie bildet, stark theoriegeleitet, womit die Eindeutigkeit der Codierungsregeln gegenüber dem TAT erhöht werden konnte. Signalwörter weisen auf das zugrundeliegende Bedürfnis und die Umsetzungsform hin, sodass eine theoriegeleitete Codierung vorgenommen werden kann. Durch die unabhängige Codierung einer zweiten Person werden die Ergebnisse validiert. In der vorliegenden Untersuchung liegt die Interraterreliabilität durchschnittlich bei  $r = .73$ . Jedes einzelne Bild, dessen Code nach der unabhängigen Erstcodierung nicht übereinstimmt, wird von beiden Personen besprochen und diskutiert, bis eine Einigung erreicht ist und ein gemeinsamer Code vergeben werden kann. In alle statistischen Berechnungen werden nur die abgestimmten Endcodierungen einbezogen.

Für die weitere Analyse der Daten können nach der Codierung durch Berechnen der Summenwerte das dominante Bedürfnis und der bevorzugte Umsetzungsstil dargestellt werden.

#### 4.1.2 MUT – Messung der expliziten Motive

Zur Messung der expliziten Motive der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen wird der Motivumsetzungstest (Kuhl & Alsleben, 2009, S. 45 ff.) eingesetzt. Der MUT misst die Umsetzung der Grundbedürfnisse (Anschluss, Leistung, Macht). Dabei wird erfasst, welche der vier kognitiven Hauptfunktionen (Denken, Fühlen, intuitive Verhaltenssteuerung, elementares Empfinden) bevorzugt zur Umsetzung der einzelnen Motive eingesetzt wird. Durch die Verwendung von Dominanzskalen wird mit dem MUT außerdem die von der Person bewusst erlebte Stärke der drei Basismotive gemessen.

#### 4.1.3 SSI-K – Selbststeuerungsinventar

Zur Erfassung jener Kompetenzen, welche die Veränderung der Erstreaktion und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ermöglichen, wird das im Rahmen der PSI-Theorie entwickelte Selbststeuerungsinventar (SSI-K) eingesetzt. Dabei handelt es

sich um einen standardisierten Fragebogen, den die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Online-Version bearbeiten. Durch die vier Hauptskalen „Selbstregulation“, „Selbstkontrolle“, „Willensbahnung“ und „Selbstzugang“ und elf Subskalen werden die Selbststeuerungskompetenzen der teilnehmenden Personen erfasst, die als Zweitreaktion im Sinne der PSI-Theorie verstanden werden können. Außerdem wird Stress anhand der beiden Konstrukte „Belastung“ und „Bedrohung“ gemessen (Kuhl & Alsleben, 2009, S. 39 ff.).

#### 4.1.4 Kontextfragebogen

Zusätzlich zu dem verwendeten Online – Fragebogen, der sich aus MUT und SSI-K zusammensetzt wurde ein spezieller Kontextfragebogen entwickelt, der demographische und andere für die Studie relevante Daten abbildet. Dieser Fragebogen umfasst Geschlecht und Alter der Person, Ausbildungsart, zusätzliche pädagogische Ausbildungen zur Grundausbildung, Kinderzahl in der Gruppe, aber auch Träger des Kindergartens, und Anzahl der Gruppen im Kindergarten. Der Fragebogen wurde von der Autorin selbst entwickelt und findet sich im Anhang der Masterarbeit.

## **4.2 Stichprobe**

Die Daten werden von März bis Mai 2019 erhoben. Elementarpädagogische Fachkräfte aus dem Bundesland Salzburg nehmen an der Studie teil, nachdem sie über die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme sowie die anonyme Behandlung und den sensiblen Umgang mit ihren Daten aufgeklärt wurden.

Um Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die Studie zu finden, werden im Februar 2019 Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen aus insgesamt 23 Salzburger Kindergärten angeschrieben und um ihre Teilnahme gebeten. Dabei wird darauf geachtet, dass die Kindergärten unterschiedliche Rahmenbedingungen aufweisen und damit die Population möglichst realistisch abbilden (vgl. Abschnitt 2.1.1 dieser Arbeit). Weil davon auszugehen ist, dass ein persönlicher Kontakt die

Motivation zur Studienteilnahme steigert, werden vor allem Kindergärten angeschrieben, zu deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein persönlicher Kontakt besteht. Pädagoginnen und Pädagogen werden außerdem – ähnlich dem Schneeballverfahren – gebeten, interessierte Kolleginnen und Kollegen zur Teilnahme zu motivieren und somit Kontakte zu weiteren Institutionen bzw. einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen herzustellen. Das Anschreiben, das an die Kindergärten gesendet wird, findet sich im Anhang dieser Arbeit.

Bei der konkreten Zusammensetzung der Stichprobe muss berücksichtigt werden, dass die Bereitschaft zur Teilnahme grundlegend auf der Freiwilligkeit der einzelnen Personen beruht. Abhängig davon, ob die Information von der Leitung an die Pädagoginnen und Pädagogen weitergegeben und die Teilnahme durch die Leitung des Kindergartens unterstützt wird, aber auch davon, ob die einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen die erforderliche Zeit aufwenden und teilnehmen möchten, ergibt sich die Stichprobe für diese Masterarbeit. Daher ist von einer anfallenden Stichprobe auszugehen, wenngleich in der ursprünglichen Auswahl der Kindergärten versucht wurde, die Population abzubilden.

Insgesamt nehmen 87 Personen an der Datenerhebung teil. Von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern liegt der bearbeitete OMT vor, weil dieser vor Ort in den Kindergärten ausgefüllt und gleich eingesammelt werden konnte. Alle Personen wurden darüber informiert, wie bedeutsam es für die Studie ist, dass auch der Online-Teil bearbeitet wird. 69 Personen haben auch den Online-Fragebogen innerhalb der gesetzten Frist ausgefüllt, daher liegen 69 komplette Datensätze (OMT, MUT, SSI-K, Kontextfragebogen) vor, die zur Berechnung verwendet werden können.

### **4.3 Datenerhebung**

In der Zeit vom 11. März 2019 bis zum 27. April 2019 wird der OMT in den einzelnen Kindergärten durchgeführt. Wenn mehrere Pädagoginnen aus einem Team an der Studie teilnehmen, wird ein Termin in einer Teambesprechung für die Durchführung des OMT vereinbart, wenn nur die Zusage einzelner Pädagoginnen besteht, findet

die Datenerhebung zu einer für diese passenden Zeit (in der Früh, während der Mittagszeit, ...) im Kindergarten statt.

Den OMT bearbeiten die Pädagoginnen und Pädagogen als „Papier-Bleistift“-Version, der OMT befindet sich im Anhang dieser Arbeit. Um die Testbögen auswerten zu können, wurde nach langer und intensiver Auseinandersetzung mit der PSI-Theorie, die als theoretische Grundlage des OMT dient, von der Autorin im Jänner 2019 eine Codier-Schulung absolviert und die selbstständige Codierung anschließend anhand zahlreicher OMT-Übungssitems geübt. Somit kann die Codierung des OMT im Anschluss an die Datenerhebung für diese Studie selbstständig durchgeführt werden. Um die Reliabilität zu gewährleisten, wird der OMT zusätzlich von einer zweiten Person unabhängig codiert.

Nachdem alle E-Mail-Adressen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer vorliegen wird der Online-Fragebogen am 9. April 2019 per E-Mail an alle Pädagoginnen und Pädagogen gesendet.

MUT, SSI-K und der Kontextfragebogen werden als Online-Fragebogen ausgesickt. Die teilnehmenden Personen erhalten einen Link per E-Mail, der zur Befragung führt. Zur Bearbeitung des Fragebogens wird ein Zeitfenster von etwa vier Wochen eingerichtet, die Frist endet am 7. Mai 2019.

Nachdem nach Ablauf der Frist erst 62 fertig bearbeitete Online-Fragebögen zurückgesendet wurden, werden die Pädagoginnen und Pädagogen noch einmal an die Teilnahme erinnert und es wird eine Nachfrist von fünf Tagen gesetzt. Nach Ablauf dieser Frist liegen 69 Fragebögen vor.

Die Auswertung aller Daten erfolgt mittels SPSS, es werden die Ergebnisse aus der eigenen Erhebung mit bereits bestehenden Datensätzen aus Dr. Franz Hofmanns Untersuchungen an Lehrpersonen zusammengeführt.

Um die Daten aus dem OMT mit jenen des Online-Fragebogens zusammenführen zu können und dennoch die Anonymität der teilnehmenden Personen zu gewährleisten,

werden persönliche Codes vergeben, die sich aus den zwei ersten Buchstaben des Vornamens der Mutter und dem eigenen Geburtsdatum (Tag, Monat) zusammensetzen. Diese persönlichen Codes werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowohl auf dem OMT-Bogen als auch in der Online-Befragung angegeben, somit ist es möglich, alle Daten einer Person zusammenzuführen und zugleich die Anonymität zu wahren.

#### **4.4 Datenanalyse**

Die Datenauswertung erfolgt mittels SPSS. Zuerst erfolgt die deskriptive Analyse der Daten aus der eigenen Erhebung an elementarpädagogischen Fachkräften. Im Anschluss daran werden diese Daten mit jenen aus der Forschung an Lehrpersonen zusammengeführt, um Mittelwertsvergleiche ziehen und Unterschiede zwischen den beiden Gruppen feststellen zu können. Zur Berechnung wird ein t-Test für unabhängige Stichproben verwendet, obwohl von einer Normalverteilung nicht ausgegangen werden kann.

Nach Bortz & Döring (2006) kann der t-Test eingesetzt werden, wenn die Stichprobe groß genug ist ( $N > 30$  beim Ein-Stichprobentest sowie dem Test für abhängige Stichproben und  $N > 50$  beim Zwei-Stichproben-Test), weil dann nach dem zentralen Grenzwerttheorem eine Normalverteilung angenommen wird. In der Studie liegt die Stichprobe deutlich über diesem Wert (OMT  $n = 365$ ; SSI  $n = 171$ ). Folgt man Bortz & Döring (ebd.), so kann Folgendes angenommen werden: Wenn eine intervallskalierte Variable in einer Stichprobe gemessen und aus diesen Daten der Mittelwert gebildet wird, so stammt dieser Mittelwert selbst aus einer Population normalverteilter Mittelwerte. Das arithmetische Mittel dieser Verteilung entspricht somit dem wahren Mittelwert des zu untersuchenden Merkmals.



## 5. Darstellung der Ergebnisse

### 5.1 Deskriptive Daten

Die Stichprobe umfasst 68 elementarpädagogische Fachkräfte, 67 Frauen und einen Mann. Die jüngste Person ist 20 Jahre und die älteste Person ist 57 Jahre alt ( $M = 36.6$ ,  $SD = 9.0$ ). Durchschnittlich sind die befragten Personen seit 13,6 Jahren ( $SD = 9.1$ ) im elementarpädagogischen Bereich tätig und betreuen pro Gruppe im Durchschnitt 19 Kinder ( $SD = 6$ ).

67 % der Studienteilnehmer und -teilnehmerinnen geben an, die Gruppenführung inne zu haben, 17,5 % arbeiten als AssistenzpädagogIn, 6 % als SonderpädagogIn und 10 % üben eine andere pädagogische Tätigkeit wie Sprachförderung, Kindergartenleitung oder Integrationsförderung aus.

68 % der Befragten geben einen öffentlichen Träger, 19 % einen kirchlichen Träger, 11,6 % einen privaten und 1,4 % einen anderen Träger ihrer elementarpädagogischen Einrichtung an.

Über 80 % der TeilnehmerInnen haben die pädagogische Grundausbildung an einer BAKiP/BAfEP oder ein entsprechendes Kolleg absolviert, 14,4 % verfügen über einen Abschluss an einer tertiären Bildungseinrichtung mit Schwerpunkt im pädagogischen Bereich (Universität, Fachhochschule) und 17,4 % über eine andere Ausbildung, die zur Ausübung des Berufes befähigt (Mehrfachantworten möglich).

Ein großer Gewinn der vorliegenden Studie besteht darin, dass erstmals aufgezeigt wird, wie sich das Motivprofil von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen zusammensetzt. Es sollen im Folgenden die auffälligsten Ergebnisse aus OMT und SSI dargestellt und im Anschluss mit den Ergebnissen aus der LehrerInnenforschung verglichen werden.

## 5.2 Ergebnisse des OMT

Wie in Tabelle 1 ersichtlich, sind bei den ElementarpädagogInnen in der Stichprobe implizit das Macht- ( $M = 4.88$ ,  $SD = 1.62$ ) und das Freiheitsmotiv ( $M = 4.26$ ,  $SD = 1.75$ ) am stärksten ausgeprägt, das Leistungs- ( $2.75$ ,  $SD = 1.16$ ) und das Anschlussmotiv ( $M = 2.51$ ,  $SD = 1.29$ ) liegen relativ weit dahinter zurück.

Für die an der Studie teilnehmenden Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen ist es demnach besonders wichtig, Einfluss auf andere zu haben. Das Machtmotiv baut auf diesem natürlichen Anreiz auf und zeigt sich in der Motivation, Gefühle anderer zu bewegen oder zu beeinflussen, andere Menschen zu steuern und zu kontrollieren, sie zu überreden oder zu überzeugen aber auch ihnen zu helfen, Rat zu geben, sie zu erziehen und zu unterstützen (Kuhl, 2013, S.21 ff.). Wird das Machtmotiv in Modus 1 oder Modus 2 umgesetzt, so ist es an positiven Affekt gekoppelt, und dient einer wirkungsorientierten aber positiv motivierten Beeinflussung anderer. In Modus 3 umgesetzt ist das Machtmotiv als verantwortliche Führung zu erkennen, man versteht darunter eine selbstständige Bewältigung von Schwierigkeiten, die von Weitblick, Flexibilität und der Fähigkeit zu kreativem Problemlösen geprägt ist.

In der Stichprobe der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen wird das Machtmotiv jedoch vor allem in Modus 4 ( $M = 1.86$ ) und Modus 5 ( $M = 1.22$ ) umgesetzt. Der mit positiver Stimmung assoziierte Modus 1 ( $M = .78$ ) und der durch positiven Anreiz motivierte Modus 2 ( $M = .71$ ) sowie die selbstständige Bewältigung im wünschenswerten Zielmodus Modus 3 ( $M = .32$ ) werden vergleichsweise selten zur Umsetzung des Machtmotivs verwendet.

Nach dem Machtmotiv ist das Freiheitsmotiv das zweithäufigste Basismotiv der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen der Stichprobe. Dieses wird bevorzugt in Modus 2 ( $M = 1.04$ ) und vor allem in Modus 5 ( $M = 1.78$ ) umgesetzt.

Wird der Fokus auf die Umsetzungsmodi über alle Motive gelenkt, so fällt auf, dass der erstrebenswerte Umsetzungsmodus 3 (selbstgesteuerte Umsetzung des Motivs in schwierigen Situationen, selbstständige Bewältigung, kreatives Problemlösen,

Weitblick, Flexibilität) nur sehr selten auftritt und damit insgesamt am geringsten ausgeprägt ist – im Durchschnitt nur in einem Bild pro Person ( $M = .94$ ,  $SD = 1.06$ ). Modus 4 ( $M = 4.49$ ,  $SD = 1.94$ ) und Modus 5 ( $M = 4.14$ ,  $SD = 1.76$ ) sind mit großem Abstand die häufigsten Umsetzungsformen in dieser Stichprobe.

Diese Ergebnisse sind insofern bedenklich, als die Pädagoginnen und Pädagogen in ihrer Arbeit mit den Kindern einerseits selbst professionell pädagogisch handeln sollten, andererseits immer auch als Rollenmodell für die Kinder fungieren. Eine Stärkung der eigenen Persönlichkeit und eine damit verbundene Entwicklung hin zu Modus 1, 2 und 3 ist daher als besonders bedeutsam zu erachten.

		Statistiken																									
		A1	A2	A3	A4	A5	L1	L2	L3	L4	L5	M1	M2	M3	M4	M5	Mk1	Mk2	Mk3	Mk4	Mk5	F1	F2	F3	F4	F5	
N	Gültig	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69
	Mittelwert	.25	.59	.09	.83	.75	.64	.61	.20	.91	.39	.78	.71	.32	1.86	1.22	.09	.04	.04	.01	.00	.20	1.04	.33	.90	1.78	
	Summe	17	41	6	57	52	44	42	14	63	27	54	49	22	128	84	6	3	3	1	0	14	72	23	62	123	

		Statistiken								
		Modus_1	Modus_2	Modus_3	Modus_4	Modus_5	Anschluss	Leistung	Macht	Freiheit
N	Gültig	69	69	69	69	69	69	69	69	69
	Fehlend	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mittelwert	1,87	2,96	,94	4,49	4,14	2,51	2,75	4,88	4,26
	Std.-Abweichung	1,484	1,631	1,056	1,937	1,760	1,290	1,156	1,623	1,746
	Summe	129	204	65	310	286	173	190	337	294

Tab 1: Ergebnisse OMT ElementarpädagogInnen

### 5.3 Ergebnisse des SSI

Die Werte des SSI werden auf einer Skala von 0 (gar nicht) bis 3 (ausgesprochen) erfasst. Deskriptive Ergebnisse werden in Tabelle 2 dargestellt.

Die Mittelwerte der Skalen zur Selbststeuerung zeigen einen relativ hohen Wert und damit positive Ergebnisse in der Variable *Selbstzugang* ( $M = 2.24$ ,  $SD = .52$ ), die sich aus hohen Mittelwerten in den Variablen Selbstgefühl und Integration und einem durchschnittlichen Wert im Bereich der Misserfolgsbewältigung zusammensetzen.

Auch die Variablen *Willensbahnung* (Initiative, Absichten umsetzen, Konzentration) und *Selbstregulation* (Selbstbestimmung, Selbstmotivierung, Selbstberuhigung) liegen im Durchschnitt über dem Wert 2, die Variable *Selbstkontrolle* bleibt darunter ( $M = 1.51$ ,  $SD = .50$ ).

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Selbstregulation	69	1	3	2,03	,440
Selbstkontrolle	69	0	3	1,51	,498
Willensbahnung	69	1	3	2,09	,433
Selbstzugang	69	1	3	2,24	,522
Allgemeine_Stressbelastung	69	0	3	,60	,650
Selbstbestimmung	69	1	3	2,18	,521
Selbstmotivierung	69	1	3	2,11	,548
Selbstberuhigung	69	1	3	1,80	,554
Planungsfähigkeit	69	0	3	2,11	,673
Angstvolle_Zielorientierung	69	0	3	,91	,668
Initiative	69	1	3	2,04	,629
Absichten_umsetzen	69	1	3	2,05	,517
Konzentration	69	1	3	2,18	,544
Misserfolgsbewältigung	69	0	3	1,86	,747
Selbstgespür	69	1	3	2,31	,600
Integration	69	2	3	2,56	,454
Belastung	69	0	3	,53	,616
Bedrohung	69	0	3	,67	,755

Tab 2: Ergebnisse SSI ElementarpädagogInnen

Positiv fällt außerdem auf, dass die allgemeine Stressbelastung mit einem Mittelwert von .60 ( $SD = .65$ ) relativ gering ist. Diese setzt sich aus den beiden Variablen Belastung (unerledigte Absichten, schwierige Aufgaben, Pflichten) und Bedrohung (momentaner Gesamtstress einer Person, aktueller negativer Gefühlszustand) zusammen. Es ist davon auszugehen, dass die Stressbelastung dann als relativ gering empfunden wird, wenn über eine Person über ausreichend ausgeprägte Selbststeuerungsfähigkeiten verfügt.

## 5.4 Ergebnisse des MUT

Im MUT zeigt sich, dass das bevorzugt umgesetzte und von den Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen explizit als besonders bedeutsam wahrgenommene Motiv das Anschlussmotiv ist ( $M = 2.31$ ,  $SD = .49$ ). Alle anderen Motive liegen relativ weit dahinter zurück, dabei werden das Freiheitsmotiv ( $M = 1.71$ ,  $SD = .58$ ) und das Machtmotiv ( $M = 1.66$ ,  $SD = .49$ ) annähernd gleich häufig umgesetzt, das Leistungsmotiv ( $M = 1.04$ ,  $SD = .72$ ) bleibt dahinter zurück.

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Anschlussdominanz	68	1,00	3,00	2,3162	,49176
Machtdominanz	68	,25	2,50	1,0662	,49176
Leistungsdominanz	68	,00	3,00	1,0404	,72484
Freiheitsdominanz	68	,25	3,00	1,7096	,57887
Gültige Werte (Listenweise)	68				

Tab 3: Ergebnisse MUT ElementarpädagogInnen

Das am häufigsten eingesetzte System ist über alle Motive betrachtet das *Fühlen*. Dieses System vermittelt einen Überblick über verschiedene Möglichkeiten und bietet somit die Grundlage für eine flexible und kreative Umsetzung der Motive sowie für die aktive Bewältigung negativer Gefühle, die bei Herausforderungen entstehen können. Für eine bedürfnis- und damit selbstkongruente Umsetzung der Motive stellt das Fühl-System daher einen wichtigen Bestandteil dar (Kuhl & Alsleben, 2012, S. 46 f.).

Nachdem die Ergebnisse aus der eigenen Studie dargestellt wurden, sollen diese im folgenden Abschnitt mit einer Stichprobengruppe, die sich aus Lehrpersonen der Sekundarstufe 2 zusammensetzt, verglichen werden. Aus den Vergleichsergebnissen werden im Anschluss Hypothesen abgeleitet.

## 5.4 Vergleich der Ergebnisse mit den Ergebnissen aus der LehrerInnen-forschung

Die Vergleichsberechnungen der Mittelwerte werden, wie in Abschnitt 4.4 dieser Arbeit beschrieben, mittels t-Test für unabhängige Stichproben vorgenommen. Es werden Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen mit Lehrpersonen verglichen, um Unterschiede zwischen beiden Gruppen feststellen zu können. Dargestellt werden nur die signifikanten Ergebnisse.

### 5.4.1 Vergleich OMT

Signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zeigen sich sowohl in den Motiven als auch in den Umsetzungsformen.

Die Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen haben im Durchschnitt ein höheres Freiheitsmotiv ( $M = 4.26$ ,  $SD = 1.75$ ) als die Lehrpersonen ( $M = 3.41$ ,  $SD = 1.69$ ). Der Unterschied ist signifikant ( $t(363) = 3.73$ ,  $p < .001$ ). Das Leistungsmotiv ist hingegen bei den Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen ( $M = 2.75$ ,  $SD = 1.16$ ) niedriger als bei den Lehrpersonen ( $M = 3.29$ ,  $SD = 1.33$ ). Auch dieser Unterschied ist signifikant ( $t(363) = 3.04$ ,  $p = .003$ ). In Anschluss- und Machtmotiv zeigen sich keine signifikanten Unterschiede.

Es zeigen sich im Gruppenvergleich signifikant niedrigere Werte bei den Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen in Umsetzungsmodus 2 ( $t(363) = 2.39$ ,  $p = .017$ ) und in Umsetzungsmodus 3 ( $t(120) = 3.97$ ,  $p < .001$ ) und ein signifikant höherer Mittelwert in Umsetzungsmodus 5 ( $t(363) = 3.15$ ,  $p = .002$ ).

Wie in Abschnitt 5.2 dieser Arbeit dargestellt, ist Modus F5 in der Stichprobe der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen auffallend häufig. Daher wird ein t-Test für unabhängige Stichproben auch für diesen Modus durchgeführt. Es ergibt sich ein signifikanter Mittelwertsunterschied ( $t(88) = 4.19$ ,  $p < .001$ ) – Modus F5 ist bei den Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen häufiger ( $M = 1.78$ ,  $SD = 1.40$ ) als bei den Lehrpersonen ( $M = 1.03$ ,  $SD = 1.09$ ).

#### 5.4.2 Vergleich SSI

Im SSI zeigen sich signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Gruppen sowohl in der Selbstregulation ( $t(169) = 3.91, p < .001$ ) als auch in der Selbstkontrolle ( $t(169) = 2.43, p = .016$ ) und in der Willensbahnung ( $t(169) = 2.49, p = .014$ ), wobei die Werte der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen in allen drei Variablen höher sind als jene der Lehrpersonen. Die Gruppe der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen verfügt demnach über besser ausgeprägte Selbststeuerungsfähigkeiten in diesen drei Bereichen.

#### 5.4.2 Vergleich MUT

Der t-Test für unabhängige Stichproben ergibt keine signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen elementarpädagogischem Fachpersonal und Lehrpersonen in der Motivdominanz. Signifikant stärkere Ausprägungen lassen sich in der Gruppe der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen im Anschlussmotiv in der Umsetzung durch das System „Fühlen“ (Extensionsgedächtnis) ( $t(169) = 3.06, p = .003$ ) und im Freiheitsmotiv durch das System „Empfinden“ (Objekterkennungssystem) ( $t(146) = 3.15, p = .002$ ) sowie das System „Intuieren“ (Intuitive Verhaltenssteuerung) ( $t(146) = 2.03, p = .044$ ) feststellen.

## 6. Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind deshalb besonders wertvoll, weil sie erstmals das Motivprofil von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen detailliert und auf der Grundlage einer empirischen Studie aufzeigen. Wenn davon ausgegangen wird, dass die pädagogische Haltung und damit das pädagogische Handeln von der Persönlichkeitsstruktur und der Motivlage einer Person abhängt, so wird die Bedeutsamkeit der Motive und Umsetzungsmodi elementarpädagogischer Fachkräfte klar.

Der erste Teil der Fragestellung, die mit dieser Masterarbeit beantwortet werden soll, ist jene nach den impliziten Motiven der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen und nach deren bevorzugten Umsetzungsmodi.

Im Theorieteil dieser Arbeit wird in Abschnitt 2.1.3 und später in Abschnitt 2.7.2.1 dargestellt, dass eine gute Beziehung zwischen dem elementarpädagogischem Fachpersonal den Kindern eine wichtige Grundlage für eine qualitätsvolle pädagogische Arbeit bildet. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass ein stark ausgeprägtes Anschlussmotiv in dieser Berufsgruppe zu erwarten ist. Außerdem wird von einem hohen Machtmotiv in den Modi 1–3 ausgegangen, liegt doch eine der Hauptaufgaben von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen darin, Erziehungs- und Bildungsanlässe zu gestalten sowie die Kinder in diesen zu unterstützen und zu begleiten.

Wie in der Ergebnisdarstellung in Abschnitt 5.2 bereits festgehalten, zeigt sich in der empirischen Untersuchung ein anderes Bild. Das Macht- und das Freiheitsmotiv sind die dominanten Basismotive in der Stichprobe, das Anschlussmotiv kommt hingegen am seltensten vor. Die hohen Werte im Machtmotiv sind für Pädagoginnen und Pädagogen nicht überraschend, geht es doch in ihrem beruflichen Alltag häufig darum, Einfluss auf andere auszuüben, die Kontrolle zu wahren oder Überzeugungskraft anzuwenden. Wird das Machtmotiv umgesetzt, indem eine Person anderen hilft oder diese schützt, sie erzieht, ihnen Rat gibt, eigenes Wissen weitergibt, andere versteht



oder Unterstützung anbietet, so wird von einer positiven Umsetzungsform des Basismotivs ausgegangen.

In der empirischen Untersuchung zeigt sich allerdings, dass die häufigsten Umsetzungsmodi für das Machtmotiv in dieser Stichprobe mit großem Abstand Modus 4 und Modus 5 sind. Dieses Ergebnis ist deshalb bedenklich, weil es so interpretiert werden muss, dass das Machtmotiv entweder durch Dominanz oder in Form von inhibierter Macht umgesetzt wird (Modus 4) oder als nicht verwirklicht empfinden wird (Modus 5). Eine Umsetzung des Machtmotivs in den Modi 1–3 würde den Aufgaben, die Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen zugeschrieben werden in höherem Maße entsprechen und auch die Modellfunktion für die ihnen anvertrauten Kinder besser erfüllen.

Dem Freiheitsmotiv wird in der theoretischen Abhandlung wenig Beachtung geschenkt, weil anhand der Grundlagen in Abschnitt 2.7.2.1 dieser Arbeit davon ausgegangen wird, dass das Anschluss- und das Machtmotiv in der Gruppe der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen vorherrschen.

In der empirischen Studie zeigt sich jedoch, dass das Freiheitsmotiv in der Stichprobe häufig vorkommt. Es wird bevorzugt in Modus 2 (bedingtes Selbstvertrauen, im Mittelpunkt stehen wollen, Anerkennung und Aufmerksamkeit bekommen) und vor allem in Modus 5 (Selbstentwertung, Scham, Selbstwertverlust) umgesetzt.

Hier sollte der hohe F5-Wert unbedingt Beachtung finden. Modus 5 im Freiheitsmotiv deutet auf einen Verlust des Selbstgefühls, des Selbstwertes und des Selbstbewusstseins hin. Der Selbstzugang ist durch den negativen Affekt und dessen Einfluss auf Intentionsgedächtnis und Objekterkennungssystem beeinträchtigt, sodass Gefühle wie Angst, Misstrauen, Unsicherheit und Scham besonders stark sind.

In Modus 2 im Freiheitsmotiv wird die eigene Aufmerksamkeit darauf gerichtet, Anerkennung zu bekommen, im Mittelpunkt zu stehen, Aufmerksamkeit zu erregen. Das eigene Handeln wird nach Lob und Anerkennung ausgerichtet, um dadurch das eigene Selbstwertgefühl zu steigern. Interessant erscheint die Kombination der beiden Modi 2 und 5 im Freiheitsmotiv. Die Pädagoginnen und Pädagogen der Stich-

probe streben einerseits nach Lob und Anerkennung, möchten im Mittelpunkt stehen und Aufmerksamkeit erhalten, zugleich erleben sie einen Verlust ihres Selbstbewusstseins und ihres Selbstwertes, den sie passiv erleiden.

Der zweite Teil der Fragestellung, deren Beantwortung das Ziel dieser Masterarbeit ist, bezieht sich darauf, welche expliziten Ziele und Motive das pädagogische Handeln von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen leiten.

Im MUT, der die expliziten Ziele und Motive abbildet, zeigt sich bezogen auf die Basismotive ein etwas anderes Bild als im OMT. In der bewussten Auseinandersetzung mit Motiven wird das Anschlussmotiv als besonders bedeutsam wahrgenommen und bevorzugt umgesetzt. Dieses Ergebnis ist deshalb bemerkenswert, weil das Anschlussmotiv im OMT an letzter Stelle hinter allen anderen Motiven steht und demnach für die Personen der Stichprobe implizit viel weniger wichtig ist, als es explizit erscheint.

Anhand dieser Ergebnisse lässt sich auch der dritte Teil der Fragestellung beantworten, in dem es darum geht, ob implizite und explizite Motive der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen übereinstimmen oder eine hohe Motivinkongruenz besteht.

Im OMT ist das stärkste Motiv das Machtmotiv, gefolgt vom Freiheitsmotiv und dem Leistungsmotiv. Das Anschlussmotiv ist implizit am schwächsten. Im MUT hingegen steht das Anschlussmotiv an erster Stelle, dahinter folgen das Freiheitsmotiv, das Machtmotiv und schließlich das Leistungsmotiv. Die größte Diskrepanz besteht im Anschlussmotiv, das implizit an letzter und explizit an erster Stelle steht. Aber auch das implizit am stärksten und explizit am zweitschwächsten ausgeprägte Machtmotiv fällt auf. Ein stimmigeres Bild zeigt sich im Leistungsmotiv, das für die Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen in beiden Tests als relativ unbedeutsam erscheint.

Unabhängig von der Motivausprägung und deren Umsetzung, stehen jeder Person unterschiedlich entwickelte Selbststeuerungsfähigkeiten zur Verfügung, die dazu

dienen, auch in Stress und unter Belastung auf jenes Makrosystem zugreifen zu können, das der Bewältigung der aktuellen Situation am besten dient. PSI-theoretisch ist darunter zu verstehen, dass eine unpassende Erstreaktion erkannt, unterbunden und durch eine angemessene Zweitreaktion ersetzt wird.

Im vierten und letzte Teil der Fragestellung geht es um die Beantwortung der Frage, über welche Selbststeuerungsfähigkeiten Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen verfügen.

Im SSI zeigt sich, dass die Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen über gute Selbststeuerungsfähigkeiten verfügen. Sowohl der Selbstzugang als auch die Willensbahnung und die Selbstregulation sind stark ausgeprägt, die Selbstkontrolle mittelmäßig.

Diese Ergebnisse relativieren die im vorangegangenen Abschnitt dargestellten OMT-Werte insofern etwas, als die Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen laut deren Angaben im SSI über gute Selbststeuerungskompetenzen verfügen, die es ihnen ermöglichen (können), eine unpassende Erstreaktion zu korrigieren und eine adäquate Zweitreaktion zu zeigen.

Folgende Hypothesen können aus der Zusammenschau zwischen Theorie und Empirie abgeleitet werden:

#### Motive

H1: ElementarpädagogInnen verfügen über ein hohes implizites Machtmotiv.

H2: ElementarpädagogInnen verfügen über ein hohes implizites Freiheitsmotiv.

H3: ElementarpädagogInnen verfügen über ein hohes explizites Anschlussmotiv.

H4: Zwischen impliziten und expliziten Motiven besteht eine signifikante Diskrepanz.

#### Umsetzungsmodi

H5: Umsetzungsmodus 2 ist bei ElementarpädagogInnen seltener als bei Lehrpersonen der Sekundarstufe 2.

H6: Umsetzungsmodus 3 ist bei ElementarpädagogInnen seltener als bei Lehrpersonen der Sekundarstufe 2.

H7: Umsetzungsmodus 5 ist bei ElementarpädagogInnen häufiger als bei Lehrpersonen der Sekundarstufe 2.

#### Selbststeuerungsfähigkeiten

H8: ElementarpädagogInnen verfügen über bessere Fähigkeiten zur Selbstregulation als Lehrpersonen der Sekundarstufe 2.

H9: ElementarpädagogInnen verfügen über bessere Fähigkeiten zur Selbstkontrolle als Lehrpersonen der Sekundarstufe 2.

H10: ElementarpädagogInnen verfügen über bessere Fähigkeiten zur Willensbahnung als Lehrpersonen der Sekundarstufe 2.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein erstrebenswertes Ziel in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen vor allem die Entwicklung ihrer Professionalität darstellt, sodass die implizite Umsetzung ihrer Motive in Modus 4 und Modus 5 zugunsten einer Umsetzung in Modus 3 reduziert wird. Positiv ist anzumerken, dass die Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen (im Durchschnitt) über gute Selbststeuerungsfähigkeiten verfügen, die die Ergebnisse aus dem OMT etwas relativieren.

## 7. Kritische Reflexion und Ausblick

In dieser Masterarbeit fand eine intensive theoretische und empirische Auseinandersetzung mit der Persönlichkeit von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen statt. Das Ziel bestand darin, einen Beitrag zur Professionalisierung im elementarpädagogischen Bereich zu leisten.

Bereits in der Einleitung wurde dargestellt, dass die Kongruenz zwischen impliziten Motiven und expliziten Zielen sowie ausgeprägte Fähigkeiten zur Selbststeuerung als grundlegende Basis für eine professionelle pädagogische Haltung betrachtet werden können. Gerade im elementarpädagogischen Bereich, in dem häufig viele unterschiedliche Bedürfnisse aufeinandertreffen, pädagogische Alltagssituationen sehr komplex – mitunter auch herausfordernd und belastend – sind, und ein empathisches sowie situationsadäquates Handeln erforderlich ist, erscheint die Professionalität des pädagogischen Fachpersonals als besonders bedeutsam. Der Kindergarten nimmt als familienergänzende und familienunterstützende Bildungseinrichtung eine sehr wichtige Stellung in der Entwicklung des Kindes ein, stellt er doch häufig die erste Institution dar, in der Kinder außerfamiliäre Erziehung- und Bildung erfahren. Die Professionalität von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen hat einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Bildungsqualität im Kindergarten und wirkt sich damit in der alltäglichen Praxis direkt auf die Kinder aus. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass eine ausgeglichene, balancierte und reflektierte pädagogische Haltung zum eigenen Wohlbefinden der Pädagoginnen und Pädagogen maßgeblich beiträgt und damit auch einen Einfluss auf deren Lebenszufriedenheit, psychische Stabilität und Gesundheit nimmt.

Die theoretische Diskussion der pädagogischen Professionalität erfolgte in dieser wissenschaftlichen Arbeit mit Bezug auf die PSI-Theorie, weil davon auszugehen ist, dass das Denken, das Handeln und die Haltung einer Person von der Ausprägung und dem Zusammenspiel der vier psychologischen Makrosysteme (Intuitive Verhaltenssteuerung, Intentionsgedächtnis, Extensionsgedächtnis, Objekterkennungssystem) beeinflusst wird. Je eher eine Person in der Lage ist, Zugänge zu dem in einer konkreten Situation erforderlichen System zu bahnen, und je besser es ihr gelingt,

das (oder die) situationsangemessene(n) System(e) zu aktivieren – auch und vor allem unter Stress und bei Belastung – desto höher ist einerseits ihr persönliches Wohlbefinden und andererseits ihre Fähigkeit, auch in herausfordernden Situationen empathisch zu bleiben und situationsadäquat zu handeln. Bezogen auf pädagogisches Fachpersonal kann in diesem Zusammenhang „situationsadäquat“ mit „pädagogisch professionell“ gleichgesetzt werden.

Die empirische Untersuchung war hypothesengenerierend angelegt, weil auch nach intensiver Recherche keine Untersuchungen gefunden wurden, die sich mit der Motivlage von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen in einer empirischen Studie auseinandersetzen. Das Ziel der eigenen empirischen Arbeit bestand daher in der detaillierten Abbildung der impliziten (anhand des OMT) sowie expliziten Motivlagen (Anhand des MUT), der bevorzugten Umsetzungsstile (implizit anhand des OMT und explizit anhand des MUT) und der Selbststeuerungsfähigkeiten (anhand des SSI) von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen. Im Anschluss daran wurden die Ergebnisse mit bereits vorliegenden Ergebnissen einer Stichprobe von Lehrpersonen der Sekundarstufe 2 verglichen.

Die Auswertung der Daten zeigte, dass die Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen implizit vor allem macht- und freiheitsmotiviert sind. Einigermassen überraschend ist in diesem Zusammenhang, dass das Anschlussmotiv implizit am geringsten ausgeprägt ist. Gemäß den theoretischen Annahmen war davon auszugehen, dass in dieser Berufsgruppe ein grundlegendes Bedürfnis nach der Herstellung und Aufrechterhaltung von Vertrauen, Geborgenheit und Bindung besteht. Explizit wird dies von den Pädagoginnen und Pädagogen auch tatsächlich so wahrgenommen – im MUT ist das Anschlussmotiv das häufigste aller Basismotive. Es lässt sich demnach eine große Diskrepanz zwischen impliziten und expliziten Motiven erkennen, die in der weiteren Forschung Beachtung finden sollte. Eine dauerhafte Inkongruenz zwischen impliziten und expliziten Motiven kann, wie im Theorieteil dieser Arbeit ausführlich dargestellt, das Wohlbefinden einer Person maßgeblich beeinträchtigen, zu erhöhter Belastung und mitunter sogar zu psychischen Problemen führen. Darum erscheint es als wichtig, einerseits die eigene Motivlage zu ken-

nen und andererseits Selbststeuerungsfähigkeiten auszubilden und weiterzuentwickeln.

Aufgrund der interessanten Ergebnisse der Studie – große Diskrepanzen zwischen impliziten und expliziten Motiven, großer Anteil an Umsetzungsmodus 4 und 5, relativ gut ausgeprägte Selbststeuerungsfähigkeiten – entstand während der Datenanalyse die Idee, über die deskriptive Darstellung der Ergebnisse hinaus, Typen innerhalb der Stichprobe zu bilden um noch detailliertere Befunde zu erhalten. Bei konkreter Auseinandersetzung mit den theoretischen Hintergründen wurde aber leider klar, dass eine Latent-Class-Analyse aufgrund der relativ geringen Stichprobengröße und der Beschaffenheit der OMT-Daten nicht möglich war.

In der zukünftigen weiteren Auseinandersetzung mit den Forschungsergebnissen wird die Möglichkeit einer Clusteranalyse in Betracht gezogen, wobei auch hier zuerst im Detail geprüft werden muss, ob alle Voraussetzungen für dieses statistische Verfahren erfüllt werden.

Die Ergebnisse dieser Masterarbeit sind als Grundlage für weitere Forschungen deshalb interessant, weil erstmals sowohl implizite als auch die expliziten Motivlagen von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen empirisch untersucht wurden und zukünftige Untersuchungen auf diesen aufbauen können. Die in dieser Arbeit generierten Hypothesen könnten in einer weiteren Studie an einer größeren Stichprobe getestet werden.

Auch ein Vergleich mit Lehrpersonen der Volksschule könnte interessante Ergebnisse liefern, ist doch die Volksschule jene Bildungsinstitution, in die Kinder nach dem Kindergarten wechseln. Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Motivlage und den Umsetzungsformen sowie den Selbststeuerungsfähigkeiten zwischen den Pädagoginnen und Pädagogen dieser beiden Institutionen könnten daher von Interesse für die pädagogische Forschung sein.

Im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung erscheint es als besonders relevant, Ergebnisse dieser Arbeit als eine Grundlage für die Planung neuer Angebote her-

anzuziehen. Eine Professionalisierung der Elementarpädagogik braucht sowohl fachlich qualifiziertes, aber vor allem auch persönlich stabiles Fachpersonal, das über die eigene Motivlage Bescheid weiß und über die entsprechenden Selbststeuerungsfähigkeiten verfügt, um eigene Motive und äußere Einflüsse miteinander integrieren zu können. Möglicherweise kann diese Masterarbeit einen Beitrag dazu leisten.



## Literaturverzeichnis

- Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer. Magistrat der Stadt Wien. BMUKK (2009). *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: bmukk.
- Bildungsanstalt für Elementarpädagogik Salzburg (2019). *Ausbildungsformen*. Zugriff am 09.05.2019. Verfügbar unter <https://www.bafep-salzburg.at/ausbildungsformen>.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., Loco, L. (2014). Implizite und Explizite Motive. In V. Brandstätter, J. Schüler, R. M. Puca & L. Loco (Hrsg.). *Motivation und Emotion* (S. 67–77). Berlin: Springer.
- Göppel, R. (2013). Was macht eine gute Lehrerin, einen guten Lehrer aus? – Was kennzeichnet gute LehrerInnenbildung? Und was sollen Lehramtsstudierende speziell im erziehungswissenschaftlichen Studium lernen? *RoSE Research on Steiner Education*, 3 (2), 68–82.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln* (4. überarb. u. erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Hochmuth, K. (2013). Man muss nicht alles wissen. *Meine Kita – das didacta Magazin für den Elementarbereich*, 2, 7–9.
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2016). Selbstverwirklichung für Lehrende und Lernende. Psychologisch fundierte Anmerkungen für schulische Interaktionskultur. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 24 (1), 87–94.

- Hofmann, F., Martinek, D. & Müller, F. H. (2018). Welchen Beitrag können die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan und die Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie nach Julius Kuhl für die Lehrer/innen/bildung leisten? Anmerkungen zur Lehrer/innen/bildung aus zwei unterschiedlichen theoretischen Perspektiven. In D. Martinek, F. Hofmann & F. H. Müller (Hrsg.). *Motivierte Lehrperson werden und bleiben* (S. 13–44). Münster: Waxmann.
- Kägi, S., Knauer, R., Backer, N. & Bienia, O. (2019). Kitas als qualitätsvolle Orte gestalten. In fünf Schritten zu einem guten Alltag. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2, 20–23.
- Kalbel-Herzog, E., Baumann, M., Berktold, M., Rückl, E., Swoboda, E. (2016). *Kinderbetreuung in Salzburg*. Land Salzburg.
- Keller, U., Martinek, D. & Kipman, J. M. (2018). Motivationale Profile und Stresserleben bei Lehramtstudierenden. Motivationale Kausalorientierungen, Motivumsetzung und Stresserleben im Studium. In Hofmann, F., Martinek, D. & Müller, F. H. (Hrsg.). *Motivierte Lehrperson werden und bleiben* (S. 45–59). Münster: Waxmann.
- Keller, U., Martinek, D., Kipman, J. M. & Hofmann, F. (2018). Selbststeuerungskompetenzen bei Lehramtsstudierenden. Selbststeuerung, Affektkopplung und selbstbestimmte Regulation in der universitären Ausbildung. In Hofmann, F., Martinek, D. & Müller, F. H. (Hrsg.). *Motivierte Lehrperson werden und bleiben* (S. 61–79). Münster: Waxmann.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen: Hogrefe.

- Kuhl, J. & Alsleben, P. (2012). *Manual für die trainingsbegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik: TOP* (1. limitierte Nachaufl.). Münster: Sonderpunkt Wissenschaftsverlag.
- Kuhl, J. & Scheffer, D. (2013). *Auswertungsmanual für den Operanten Multi-Motiv-Test*. Münster: Sonderpunkt Wissenschaftsverlag.
- Kuhl, J. Schwer, Ch. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In Ch. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79–06). Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Kuhl, J. & Strehlau, A. (2014). *Handlungspsychologische Grundlagen des Coaching. Anwendung der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI)*. Wiesbaden: Springer.
- Krenz, A. (2014): Empathie als Schlüsselqualifikation. In R. Pousset (Hrsg.). *Handwörterbuch Frühpädagogik. Mit Schlüsselbegriffen der Sozialen Arbeit* (4. Aufl.) (S. 113–114.). Berlin: Cornelsen.
- Krenz, A. (2014). *Grundlagen der Elementarpädagogik*. München: Burckhardthaus-Laetare.
- Martinek, D.; Hofmann, F. & Müller, F. H. (2018). *Motivierte Lehrperson werden und bleiben. Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung*. Münster: Waxmann.
- Meyn, K. & Walther, J. (2014). Der „Kindergarten“ im Wandel: Aktuelle Rahmenbedingungen und Herausforderungen für Kindertageseinrichtungen. In F. Dieckbreder, S. M. Koschmider & M. Sauer (Hrsg.). *Kita-Management. Haltungen – Methoden – Perspektiven* (S. 11–29). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Mittendorfer, P., Pichler, Ch. (2019). *Kinderbetreuung im Land Salzburg. Betreuungsjahr 2018/2019*. Land Salzburg.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H., Richter, S. (2012). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 24. München.
- Pädagogische Hochschule Salzburg (2019). *Bachelorstudium Elementarpädagogik*. Zugriff am 08.05.2019. Verfügbar unter <https://www.phsalzburg.at/index.php?id=1320>.
- RIS Rechtsinformationssystem des Bundes. (2019). *Landesrecht konsolidiert Salzburg: Gesamte Rechtsvorschrift für Salzburger Kinderbetreuungsgesetz 2007*. Zugriff am 08.01.2019. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrSbg&Gesetzesnummer=20000519>.
- Roth, M., Schönefeld, V. & Altmann, T. (2016). *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium*. Berlin: Springer.
- Scheffer, D. (2005). *Implizite Motive*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwer, Ch., Solzbacher, C. (2014). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Solzbacher, C. (2016). Was ist eigentlich eine professionelle pädagogische Haltung? Ist sie lehrbar und erlernbar? In Etudes et conférences. Sammlung der Beiträge der vierten nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich. *Die Pädagogische Haltung* (S. 6–8). Service National de la Jeunesse.

Teschner, A. (2004). *Erzieherinnen im Kindergarten – eine empirische Untersuchung zu einem Verständnis ihrer Professionalität*. Münster: LIT.

Vollmer, K. (2012). Bild vom Kind. In K. Vollmer. *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte* (S. 12). Freiburg: Herder.

# Anhang

Anhang 1: Statistik	I
Anhang 1.1: Elementarpädagogisches Fachpersonal/ Lehrpersonen OMT	II
Anhang 1.2: Elementarpädagogisches Fachpersonal/ Lehrpersonen SSI	III
Anhang 1.3: Elementarpädagogisches Fachpersonal/ Lehrpersonen MUT	V
Anhang 2: Syntax (SPSS)	VI
Anhang 3: Anschreiben Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen	VIII
Anhang 4: Einverständniserklärung	IX
Anhang 5: Deckblatt OMT	X
Anhang 6: Begleitschreiben zum Onlinefragebogen	XI
Anhang 7: Kontextfragebogen	XII

## Anhang 1: Statistik

### Demographische Daten

#### Geschlecht

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	weiblich	68	98,6
	männlich	1	1,4
	Gesamt	69	100,0

#### Angaben zur Person

		Alter in Jahren	in Elementarpädagogik tätig (in Jahren)	Kinderzahl/Gruppe
N	Gültig	69	68	69
	Fehlend	0	1	0
Mittelwert		36,61	13,62	18,97
Std.-Abweichung		9,309	9,116	5,854
Summe		2526	926	1309

#### Ausbildung

		BAKIP/ BAFEP Ausbildung	BAKIP/ BAFEP Kolleg	FH-Abschluss (Päd. Bereich)	Universitätsabschluss (Päd. Bereich)	andere Ausbildung
N	Gültig	69	69	69	69	69
	Fehlend	0	0	0	0	0
Mittelwert		,72	,09	,01	,13	,17
Std.-Abweichung		,450	,284	,120	,339	,382
Summe		50	6	1	9	12

#### Welche Tätigkeit üben Sie derzeit in Ihrer Einrichtung aus?

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	Gruppenführung	46	66,7
	Assistenz (keine Gruppenführung)	12	17,4
	Sonderpädagogin / Sonderpädagoge	4	5,8
	andere Tätigkeit:	7	10,1
	Gesamt	69	100,0

#### Wer ist der Träger ihrer Einrichtung?

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	öffentlicher Träger	47	68,1
	privater Träger	8	11,6
	kirchlicher Träger	13	18,8
	anderer Träger	1	1,4
	Gesamt	69	100,0

## Anhang 1.1: Elementarpädagogisches Fachpersonal/ Lehrpersonen OMT

### OMT, alle Umsetzungsmodi und Basismotive

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Std. Fehler der Differenz	95% Konfidenzintervall	
									Untere	Obere
Mod_1	Varianzen gleich	2,06	,151	-,905	363	,366	-,16348	,18070	-,51884	,19187
	Varianzen nicht gleich			-,841	94,609	,403	-,16348	,19445	-,54954	,22258
Mod_2	Varianzen gleich	,002	,960	2,390	363	,017	,51645	,21611	,09146	,94144
	Varianzen nicht gleich			2,374	101,344	,019	,51645	,21758	,08485	,94805
Mod_3	Varianzen gleich	10,5	,001	3,506	363	,001	,58500	,16686	,25686	,91314
	Varianzen nicht gleich			3,966	120,103	,000	,58500	,14750	,29295	,87704
Mod_4	Varianzen gleich	1,57	,211	-1,663	363	,097	-,40829	,24549	-,89106	,07447
	Varianzen nicht gleich			-1,595	97,632	,114	-,40829	,25592	-,91619	,09960
Mod_5	Varianzen gleich	,745	,389	-3,154	363	,002	-,75979	,24089	-1,2335	-,28608
	Varianzen nicht gleich			-3,212	104,284	,002	-,75979	,23656	-1,2288	-,29070
A	Varianzen gleich	,247	,620	-1,207	363	,228	-,20319	,16838	-,53431	,12793
	Varianzen nicht gleich			-1,184	100,019	,239	-,20319	,17156	-,54357	,13719
L	Varianzen gleich	2,52	,113	3,038	363	,003	,52678	,17337	,18584	,86772
	Varianzen nicht gleich			3,311	113,774	,001	,52678	,15908	,21164	,84193
M	Varianzen gleich	,290	,590	1,275	363	,203	,29500	,23129	-,15984	,74983
	Varianzen nicht gleich			1,339	108,227	,183	,29500	,22036	-,14178	,73178
F	Varianzen gleich	,163	,687	-3,731	363	,000	-,84871	,22747	-1,2960	-,40138
	Varianzen nicht gleich			-3,658	99,893	,000	-,84871	,23204	-1,3090	-,38833

### OMT, Code F5

Gruppenstatistiken

	Beruf	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
F5	Lehrperson	296	1,03	1,089	,063
	ElementarpädagogInnen	69	1,78	1,402	,169

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Std. Fehler der Differenz	95% Konfidenzintervall	
									Untere	Obere
F5	Varianzen gleich	4,158	,042	-4,897	363	,000	-,756	,154	-1,059	-,452
	Varianzen nicht gleich			-4,191	88,055	,000	-,756	,180	-1,114	-,397



## Anhang 1.2: Elementarpädagogisches Fachpersonal/ Lehrpersonen SSI

Gruppenstatistiken					
	Berufsgruppe	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Selbstregulation	Lehrperson	102	1,7525	,47176	,04671
	ElementarpädagogIn	69	2,0338	,43987	,05295
Selbstkontrolle	Lehrperson	102	1,3407	,42075	,04166
	ElementarpädagogIn	69	1,5127	,49823	,05998
Willensbahnung	Lehrperson	102	1,9175	,45470	,04502
	ElementarpädagogIn	69	2,0906	,43342	,05218
Selbstzugang	Lehrperson	102	2,2108	,52479	,05196
	ElementarpädagogIn	69	2,2428	,52154	,06279
Allgemeine_Stressbelastung	Lehrperson	102	,6532	,60728	,06013
	ElementarpädagogIn	69	,6014	,64962	,07820
Selbstbestimmung	Lehrperson	102	1,9167	,49917	,04943
	ElementarpädagogIn	69	2,1848	,52098	,06272
Selbstmotivierung	Lehrperson	102	1,8039	,54002	,05347
	ElementarpädagogIn	69	2,1123	,54829	,06601
Selbstberuhigung	Lehrperson	102	1,5368	,64043	,06341
	ElementarpädagogIn	69	1,8043	,55385	,06668
Planungsfähigkeit	Lehrperson	102	1,9118	,62601	,06198
	ElementarpädagogIn	69	2,1123	,67320	,08104
Angstvolle_Zielorientierung	Lehrperson	102	,7696	,70945	,07025
	ElementarpädagogIn	69	,9130	,66811	,08043
Initiative	Lehrperson	102	1,6691	,67685	,06702
	ElementarpädagogIn	69	2,0435	,62860	,07567
Absichten_umsetzen	Lehrperson	102	1,9289	,51868	,05136
	ElementarpädagogIn	69	2,0507	,51731	,06228
Konzentration	Lehrperson	102	2,1544	,60017	,05943
	ElementarpädagogIn	69	2,1775	,54419	,06551
Misserfolgsbewältigung	Lehrperson	102	1,9436	,71313	,07061
	ElementarpädagogIn	69	1,8623	,74697	,08993
Selbstgespür	Lehrperson	102	2,1324	,71121	,07042
	ElementarpädagogIn	69	2,3080	,60047	,07229
Integration	Lehrperson	102	2,5564	,47967	,04749
	ElementarpädagogIn	69	2,5580	,45404	,05466
Belastung	Lehrperson	102	,6127	,61502	,06090
	ElementarpädagogIn	69	,5290	,61617	,07418
Bedrohung	Lehrperson	102	,6936	,67753	,06709
	ElementarpädagogIn	69	,6739	,75526	,09092

**Test bei unabhängigen Stichproben**

		Levene Test		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Std. Fehler der Differenz	95% Konfidenzintervall	
									Untere	Obere
Selbstregulation	Varianzen gleich	,775	,380	-3,931	169	,000	-,28137	,07158	-,42267	-,14007
	Varianzen nicht gleich			-3,985	152,7	,000	-,28137	,07061	-,42087	-,14186
Selbstkontrolle	Varianzen gleich	2,519	,114	-2,433	169	,016	-,17199	,07069	-,31155	-,03244
	Varianzen nicht gleich			-2,355	129,1	,020	-,17199	,07303	-,31648	-,02751
Willensbahnung	Varianzen gleich	,635	,427	-2,488	169	,014	-,17310	,06956	-,31042	-,03578
	Varianzen nicht gleich			-2,512	150,7	,013	-,17310	,06892	-,30926	-,03693
Selbstzugang	Varianzen gleich	,008	,927	-,392	169	,696	-,03197	,08160	-,19305	,12911
	Varianzen nicht gleich			-,392	146,71	,695	-,03197	,08150	-,19303	,12909
Allg._Stressbelastung	Varianzen gleich	,027	,869	,531	169	,596	,05174	,09737	-,14048	,24395
	Varianzen nicht gleich			,524	139,3	,601	,05174	,09865	-,14330	,24678
Selbstbestimmung	Varianzen gleich	,114	,736	-3,386	169	,001	-,26812	,07919	-,42445	-,11178
	Varianzen nicht gleich			-3,358	141,8	,001	-,26812	,07985	-,42597	-,11026
Selbstmotivierung	Varianzen gleich	,048	,826	-3,641	169	,000	-,30840	,08470	-,47559	-,14120
	Varianzen nicht gleich			-3,631	144,6	,000	-,30840	,08495	-,47629	-,14050
Selbstberuhigung	Varianzen gleich	3,650	,058	-2,828	169	,005	-,26758	,09463	-,45439	-,08078
	Varianzen nicht gleich			-2,908	159,0	,004	-,26758	,09201	-,44931	-,08586
Planungsfähigkeit	Varianzen gleich	2,155	,144	-1,994	169	,048	-,20055	,10060	-,39915	-,00195
	Varianzen nicht gleich			-1,966	138,8	,051	-,20055	,10203	-,40229	,00118
Angstv._Zielorient.	Varianzen gleich	,430	,513	-1,328	169	,186	-,14344	,10804	-,35671	,06984
	Varianzen nicht gleich			-1,343	151,8	,181	-,14344	,10679	-,35442	,06755
Initiative	Varianzen gleich	,497	,482	-3,651	169	,000	-,37436	,10254	-,57679	-,17193
	Varianzen nicht gleich			-3,703	153,0	,000	-,37436	,10108	-,57406	-,17466
Absichten_umsetzen	Varianzen gleich	,000	,988	-1,508	169	,133	-,12180	,08076	-,28124	,03763
	Varianzen nicht gleich			-1,509	146,3	,133	-,12180	,08072	-,28133	,03773
Konzentration	Varianzen gleich	,746	,389	-,257	169	,798	-,02312	,09014	-,20107	,15482
	Varianzen nicht gleich			-,261	155,1	,794	-,02312	,08845	-,19784	,15160
Misserfolgsbewält.	Varianzen gleich	,018	,893	,718	169	,474	,08131	,11331	-,14238	,30499
	Varianzen nicht gleich			,711	141,4	,478	,08131	,11433	-,14472	,30733
Selbstgespür	Varianzen gleich	3,271	,072	-1,684	169	,094	-,17562	,10426	-,38143	,03020
	Varianzen nicht gleich			-1,740	160,8	,084	-,17562	,10092	-,37491	,02368
Integration	Varianzen gleich	,017	,897	-,022	169	,983	-,00160	,07319	-,14608	,14288
	Varianzen nicht gleich			-,022	151,3	,982	-,00160	,07241	-,14467	,14147
Belastung	Varianzen gleich	,195	,659	,873	169	,384	,08376	,09594	-,10563	,27315
	Varianzen nicht gleich			,873	145,9	,384	,08376	,09597	-,10592	,27344
Bedrohung	Varianzen gleich	1,061	,304	,178	169	,859	,01971	,11064	-,19871	,23814
	Varianzen nicht gleich			,174	135,21	,862	,01971	,11299	-,20375	,24318

## Anhang 1.3: Elementarpädagogisches Fachpersonal/ Lehrpersonen MUT

Gruppenstatistiken					
	Berufsgruppe	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Anschluss_Fühlen	Lehrperson	102	1,6275	,49596	,04911
	ElementarpädagogIn	69	1,8551	,44846	,05399
Freiheit_Intuieren	Lehrperson	80	1,7781	,62261	,06961
	ElementarpädagogIn	68	1,9816	,58800	,07130
Freiheit_Empfinden	Lehrperson	80	,7688	,53037	,05930
	ElementarpädagogIn	68	1,0662	,61786	,07493

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Std. Fehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Anschluss_Fühlen	Varianzen gleich	2,377	,125	-3,059	169	,003	-,22762	,07442	-,37453	-,08072
	Varianzen nicht gleich			-3,119	155,434	,002	-,22762	,07298	-,37178	-,08346
Freiheit_Intuieren	Varianzen gleich	,552	,459	-2,033	146	,044	-,20349	,10012	-,40136	-,00563
	Varianzen nicht gleich			-2,042	144,360	,043	-,20349	,09965	-,40045	-,00653
Freiheit_Empfinden	Varianzen gleich	1,314	,254	-3,151	146	,002	-,29743	,09438	-,48395	-,11091
	Varianzen nicht gleich			-3,113	132,971	,002	-,29743	,09555	-,48642	-,10843

## Anhang 2: Syntax (SPSS)

### Ergebnisse Kontextfragebogen – Deskriptive Darstellung

\* Encoding: UTF-8.

```
DATASET ACTIVATE DataSet1.  
FREQUENCIES VARIABLES=sex alter arbeitsjahre ausbildung1 ausbildung2 ausbildung3 ausbildung4  
ausbildung5 taetigkeit kinder traeger5_text  
/STATISTICS=STDDEV MEAN MEDIAN SUM  
/ORDER=ANALYSIS.
```

### Vergleich: Elementarpädagogisches Fachpersonal/Lehrpersonen

OMT, alle Umsetzungsmodi und Basismotive, Code F5

```
DATASET ACTIVATE DataSet2.  
T-TEST GROUPS=Beruf(0 1)  
/MISSING=ANALYSIS  
/VARIABLES=Modus_1 Modus_2 Modus_3 Modus_4 Modus_5 Anschluss Leistung Macht Freiheit F5  
/CRITERIA=CI(.95).|
```

SSI, alle Skalen zur Selbststeuerung

```
DATASET ACTIVATE DataSet3.  
T-TEST GROUPS=Beruf(0 1)  
/MISSING=ANALYSIS  
/VARIABLES=Selbstregulation Selbstkontrolle Willensbahnung Selbstzugang  
Allgemeine_Stressbelastung Selbstbestimmung Selbstmotivierung Selbstberuhigung Planungsfähigkeit  
Angstvolle_Zielorientierung Initiative Absichten_umsetzen Konzentration Misserfolgsbewältigung  
Selbstgespür Integration Belastung Bedrohung  
/CRITERIA=CI(.95).|
```

MUT, alle Motive und Umsetzungsmodi

```
T-TEST GROUPS=Beruf(0 1)  
/MISSING=ANALYSIS  
/VARIABLES=Anschlussdominanz Machtdominanz Leistungsdominanz Freiheitsdominanz Anschluss_Fühlen  
Anschluss_Intuieren Anschluss_Denken Anschluss_Empfinden Macht_Fühlen Macht_Intuieren Macht_Denken  
Macht_Empfinden Leistung_Fühlen Leistung_Intuieren Leistung_Denken Leistung_Empfinden  
Freiheit_Fühlen Freiheit_Intuieren Freiheit_Denken Freiheit_Empfinden  
/CRITERIA=CI(.95).
```

## Interraterkorrelationen

\* Encoding: UTF-8.

\*\*\*\*\*Syntax wenn zwischen Endkodierung und INTerrater.

\*Anschluss.

### **CORRELATIONS**

```
/VARIABLES=Anschluss Anschluss_Int  
/PRINT=TWOTAIL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

\*Leistung.

### **CORRELATIONS**

```
/VARIABLES=Leistung Leistung_Int  
/PRINT=TWOTAIL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

\*Macht.

### **CORRELATIONS**

```
/VARIABLES=Macht Macht_Int  
/PRINT=TWOTAIL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

\*Freiheit.

### **CORRELATIONS**

```
/VARIABLES=Freiheit Freiheit_Int  
/PRINT=TWOTAIL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

\*Modus 1.

### **CORRELATIONS**

```
/VARIABLES=Modus_1 Modus1_Int  
/PRINT=TWOTAIL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

\*Modus 2.

### **CORRELATIONS**

```
/VARIABLES=Modus_2 Modus2_Int  
/PRINT=TWOTAIL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

\*Modus 3.

### **CORRELATIONS**

```
/VARIABLES=Modus_3 Modus3_Int  
/PRINT=TWOTAIL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

\*Modus 4.

### **CORRELATIONS**

```
/VARIABLES=Modus_4 Modus4_Int  
/PRINT=TWOTAIL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

\*Modus 5.

### **CORRELATIONS**

```
/VARIABLES=Modus_5 Modus5_Int  
/PRINT=TWOTAIL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

\*Extrinsisch.

### **CORRELATIONS**

```
/VARIABLES=Extrinsisch Extrinsisch_Int  
/PRINT=TWOTAIL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

\*Intrinsisch.

### **CORRELATIONS**

```
/ /VARIABLES=Intrinsisch Intrinsisch_Int  
/PRINT=TWOTAIL NOSIG  
/MISSING=PAIRWISE.
```

### **Anhang 3: Anschreiben Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen**

**Liebe Kindergartenpädagog\*innen,**

Die Bitte, an einer Studie teilzunehmen klingt meist wenig verlockend, das ist mir bewusst. Dennoch bitte euch, mich bei meiner Masterarbeit zu unterstützen.

In meiner Arbeit geht es um euch - um uns Kindergartenpädagog\*innen, unsere Bedürfnisse und die an uns gestellten Anforderungen.

Zwanzig Kinder oder mehr in einer Gruppe, unzählige unterschiedliche Bedürfnisse zur gleichen Zeit, Elterngespräche, Vorgaben des Trägers, schriftliche Planung und Reflexion, Dokumentation und Beobachtung, ...

... die Rahmenbedingungen in Betreuungseinrichtungen machen es oft nicht leicht, die eigenen Ziele im Auge zu behalten und alles unter einen Hut zu bringen.

In meiner Masterarbeit an der Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, beschäftige ich mich mit der Persönlichkeit und der pädagogischen Haltung von Kindergartenpädagog\*innen, mit deren Herausforderungen und ihren Zielen.

Daher brauche ich dich und deinen individuellen Blick auf die Arbeitsrealität ganz dringend.

**Ablauf/Aufwand:**

- Ausfüllen eines Bildertests (OMT), Dauer: 20 bis 30 Minuten (dafür komme ich gerne zu euch in den Kindergarten)
- Ausfüllen eines Online-Fragebogens, Dauer: 30 bis 40 Minuten (bequem von zu Hause aus)

**Vielen Dank für die Bereitschaft mitzumachen!**

Daniela Gadringer

(Kindergartenpädagogin und Studentin an der Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft)

## Anhang 4: Einverständniserklärung



Universität Salzburg  
Fachbereich Erziehungswissenschaft  
Unipark Nonntal  
Erzabt-Klotz-Straße 1  
A-5020 Salzburg

Liebe Teilnehmende der Studie zur Masterarbeit „Pädagogische Professionalität im Kindergarten“!

Wir bitten Sie hiermit, uns Ihr Einverständnis zu geben, um Ihre Ergebnisse aus dem ausgefüllten Bildertest sowie der Online-Befragung abzurufen und auszuwerten. Alle Ihre Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt und dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken.

Die Sicherheit Ihrer persönlichen Daten ist uns sehr wichtig - deshalb wird der gesamte Datensatz vollkommen anonymisiert, sodass kein Rückschluss auf Sie als individuelle Person möglich ist. Um Ihnen und Ihren Daten den bestmöglichen Datenschutz gewährleisten zu können, arbeiten wir mit persönlich zugeordneten Codes.

Hiermit erlaube ich dem Forschungsteam für wissenschaftliche Zwecke den Zugriff und die Speicherung meiner persönlichen Daten und meiner Ergebnisse zu der Befragung.

Bitte geben Sie hier Ihren Namen an, um obige Angaben zu bestätigen:

---

Vorname, Name (bitte in Blockbuchstaben)

---

Email-Adresse (für den Zugangs-Link zur Onlinebefragung)

---

Datum, Unterschrift

## **Anhang 5: Deckblatt OMT**

Gadringer Masterstudie  
Elementarpädagoginnen/Elementarpädagogen

**Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer!**

Ich bedanke mich ganz herzlich für die Bereitschaft, diesen Fragebogen zu bearbeiten und mich damit bei meiner Masterarbeit zu unterstützen.

Tragen Sie bitte hier das Datum ein, an dem Sie diesen Bogen bearbeitet haben:

Durchführung am: \_\_\_\_\_ (Tag, Monat, Jahr)

Code: \_\_\_\_\_ (die ersten beiden Buchstaben des Vornamens der Mutter und das eigene Geburtsdatum - Tag/Monat: XY0101)

## **OMT**

Auf den nächsten Seiten sehen Sie einige Bilder. Jedes Bild soll eine alltägliche Lebenssituation darstellen.

Bitte schauen Sie sich jedes Bild zunächst genau an und überlegen Sie sich dann eine kurze Geschichte, die die Situation auf dem Bild näher beschreibt. Der Inhalt der Geschichte ist ganz Ihnen überlassen; es gibt keine richtigen oder falschen Geschichten. Lassen Sie Ihrer Phantasie freien Lauf!

Eine der Personen auf dem Bild soll in der Geschichte die Hauptrolle spielen; kennzeichnen Sie diese Person bitte mit einem Kreuz.

Sie müssen Ihre Geschichte nicht aufschreiben, sondern nur die jeweils vier Fragen, die Sie neben jedem Bild finden und die sich auf Ihre Hauptperson beziehen, beantworten.

**Bitte schreiben Sie zu jeder Frage nur ein paar Stichworte - höchstens einen Satz pro Antwort!**



## **Anhang 6: Begleitschreiben zum Onlinefragebogen**

Liebe Teilnehmer\*innen,

wie bereits angekündigt bitte ich Sie nun noch einmal darum, mich bei meiner Masterarbeit zum Thema „Professionelle pädagogische Haltung von Kindergartenpädagog\*innen“ zu unterstützen, indem Sie einen Online-Fragebogen bearbeiten.

Alle Ihre Angaben werden selbstverständlich absolut vertraulich behandelt und anonym ausgewertet.

Bitte füllen Sie den Online-Fragebogen bis zum Ende aus, nur so können Ihre Daten mit denen des bereits bearbeiteten Bildertests (OMT) zusammengeführt und verwendet werden.

Ich bedanke mich ganz herzlich für Ihre Unterstützung,  
Daniela Gadringer BA

Um zum Fragebogen zu gelangen folgen Sie bitte folgendem Link.

## Anhang 7: Kontextfragebogen

### Kontextfragebogen - „Professionelle pädagogische Haltung von Elementarpädagog\*innen“

Nr.	FRAGE	ANTWORT	ITEMBEZEICHNUNG
	Bitte geben Sie hier Ihren individuellen Code ein. Ihr Code besteht aus den ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter und Ihrem EIGENEN Geburtsdatum (Tag und Monat).<p>Beispiel: Name der Mutter Maria; Eigenes Geburtsdatum 15. Juni<p>ergibt Code: MA1506	(freies Feld)	• Code
	Sind Sie... (eine Antwort möglich)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• weiblich <b>1</b></li> <li>• männlich <b>2</b></li> <li>• anderes Geschlecht <b>3</b></li> </ul>	• sex
	Wie alt sind Sie?	(freies Feld für Zahl) ... Jahre	• alter
	Seit wie vielen Jahren sind Sie im Arbeitsfeld Elementarpädagogik tätig?	seit (freies Feld für Zahl) ... Jahren	• arbeitsjahre
	Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie? (eine Antwort möglich)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pflichtschulabschluss <b>1</b></li> <li>• Berufsbildende Mittlere Schule <b>2</b></li> <li>• Matura (AHS/BHS) <b>3</b></li> <li>• Hochschulabschluss <b>4</b></li> <li>• anderer Schulabschluss: <b>5</b>... (freies Feld)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schulabschluss</li> <li>• Schulabschluss5_text</li> </ul>
	Welche berufliche Ausbildung haben Sie? (mehrere Antworten möglich)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BAKIP/BAFEP Ausbildung <b>1</b></li> <li>• BAKIP/BAFEP Kolleg <b>2</b></li> <li>• FH-Abschluss (Sozialpädagogik, Soziale Arbeit, ...) <b>3</b></li> <li>• Universitätsabschluss (Pädagogik, Erziehungswissenschaft, ...) <b>4</b></li> <li>• andere Ausbildung: <b>5</b>... (freies Feld)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ausbildung1-5</li> <li>• ausbildung5_text</li> </ul>

Welche zusätzliche pädagogische Ausbildung und Qualifikation haben Sie? (mehrere Antworten möglich)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sonderkindergartenpädagogik <b>1</b></li> <li>• Montessori-Pädagogik <b>2</b></li> <li>• Pikler-Pädagogik <b>3</b></li> <li>• Motopädagogik <b>4</b></li> <li>• andere Ausbildung: ... (freies Feld) <b>5</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zusatzausbildung1-5</li> <li>• zusatzausbildung5_text</li> </ul>
Welche Tätigkeit üben Sie derzeit in Ihrer Einrichtung aus? (eine Antwort möglich)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppenführung <b>1</b></li> <li>• Assistenz (keine Gruppenführung) <b>2</b></li> <li>• Sonderpädagogin/ Sonderpädagoge <b>3</b></li> <li>• andere Tätigkeit: ... (freies Feld) <b>4</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• taetigkeit1-4</li> <li>• taetigkeit4_text</li> </ul>
Wie viele Kinder sind in Ihrer Gruppe?	(freies Feld für Zahl) ... Kinder	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kinder</li> </ul>
Wie viele Gruppen gibt es in Ihrer Einrichtung? (eine Antwort möglich)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (freies Feld für Zahl) ... Gruppen</li> <li>• wir haben keine Gruppenstruktur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gruppen1_text</li> <li>• gruppen</li> </ul>
Wer ist der Träger Ihrer Einrichtung? (eine Antwort möglich)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• öffentlicher Träger <b>1</b></li> <li>• privater Träger <b>2</b></li> <li>• kirchlicher Träger <b>3</b></li> <li>• freier Träger (Verein) <b>4</b></li> <li>• anderer Träger: ... (freies Feld) <b>5</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• traeger</li> <li>• traeger5_text</li> </ul>
Was bereitet Ihnen Freude an Ihrem Beruf?	freies Feld	<ul style="list-style-type: none"> <li>• freude</li> </ul>
An welchen persönlichen Werten und Zielen orientieren Sie sich in der Arbeit mit Kindern?	freies Feld	<ul style="list-style-type: none"> <li>• werte_ziele</li> </ul>
Über welche Kompetenzen sollten Kindergartenpädagog*innen Ihrer Meinung nach verfügen?	freies Feld	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kompetenzen</li> </ul>