



Besonderheiten und
Herausforderungen
des Arbeitsalltags
in Kindergarten und
Kinderkrippe

Hackl, Marion; Geserick, Christine; Hannes, Caterina; Kapella, Olaf

INSTITUT FÜR KINDERRECHTE & ELTERNBILDUNG
ÖSTERREICHISCHES INSTITUT FÜR FAMILIENFORSCHUNG AN DER UNIVERSITÄT WIEN
FEBRUAR 2015

Abschlussbericht

Besonderheiten und Herausforderungen des Arbeitsalltags in Kindergarten und Kinderkrippe

Hackl, Marion; Geserick, Christine; Hannes, Caterina; Kapella, Olaf

27. Februar 2015



Österreichisches Institut für Familienforschung
Austrian Institute for Family Studies



universität
wien

Eine Studie im Auftrag der
Arbeiterkammer Wien, Niederösterreich, Kärnten und Tirol



Illustration des Deckblatts: Sabrina Hackl, Grafik Design und Illustration
www.sabrinahackl.at, servus@sabrinahackl.at

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	9
2	Zusammenfassung	11
2.1	Aufgabenvielfalt der Pädagoginnen	11
2.2	Uneinheitliche Aufgabenfelder von Assistentinnen	12
2.3	Gruppengröße und Betreuungsschlüssel	12
2.4	Mangel an Vorbereitungszeit für Pädagoginnen	13
2.5	Personalfuktuation.....	14
2.6	Assistentinnen als Gruppenleiterinnen	14
2.7	PädagogInnenausbildung.....	15
2.8	Supervision im Berufsalltag verankern	16
2.9	Kaum gesellschaftliche Wertschätzung für Bildungsarbeit.....	17
2.10	Fehlen von institutionellen Anlaufpunkten	18
2.11	Recht auf Urlaub und Krankenstand für Kinder	19
2.12	Stabile Bezugspersonen	19
2.13	Flexibilität versus Regelmäßigkeit	20
2.14	Räumlichkeiten.....	21
2.15	Kommunikation Kindergarten - Volksschule	22
2.16	Einheitliche Standards.....	22
3	Bericht Langversion	24
3.1	Positive Aspekte im Arbeitsfeld Kindergarten.....	24
3.1.1	Positive Aspekte aus der Perspektive von Krippenpersonal	26
3.2	Tagesverlauf und Zeit	29
3.2.1	Vorbereitungszeit	29
3.2.2	Kernzeit.....	31
3.2.3	Anzahl und Divergenz der Ansprüche – "Stress"	31
3.2.4	Pausen.....	34
3.2.5	Tagesverlauf und Zeit in Kleinkindgruppen	36
3.3	Arbeitsfelder	39
3.3.1	Arbeitsfelder in der Kleinkindgruppe.....	42
3.4	Team	45
3.4.1	Aufgabenteilung und hierarchische Struktur.....	45
3.4.2	Kollegialität, Kommunikation und Team-Building-Maßnahmen.....	50
3.4.3	Teamsituation in der Krippe	58
3.5	Unterstützung und Vernetzung	61
3.5.1	Unterstützung und Vernetzung in der Kleinkindgruppe.....	66
3.6	Anerkennung und Entlohnung.....	68
3.6.1	Gesellschaftliche Anerkennung	68

3.6.2	Am Arbeitsplatz.....	69
3.6.3	Gehalt	73
3.6.4	Das Thema Anerkennung und Entlohnung bei Krippenpersonal	76
3.7	Räume, Ausstattung, Konzept	78
3.7.1	Räume	78
3.7.2	Ausstattung.....	80
3.7.3	Pädagogisches Konzept.....	81
3.7.4	Räume, Ausstattung und Konzept in Kleinkindgruppen	84
3.7.4.1	Räumlichkeiten	84
3.7.4.2	Ausstattung.....	85
3.7.4.3	Konzept	86
3.8	Struktur, institutionelle Vorgaben und Gestaltungsspielraum	88
3.8.1	Gruppengröße und Betreuungsschlüssel	88
3.8.2	Gruppenstruktur und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache	92
3.8.3	Ausfallzeiten.....	95
3.8.4	Gestaltungsspielraum	98
3.8.5	Struktur, institutionelle Vorgaben und Gestaltungsspielraum in der Kleinkindgruppe	99
3.8.5.1	Gruppengröße und Betreuungsschlüssel.....	99
3.8.5.2	Ausfallzeiten	100
3.9	Bedürfnisse der Kinder	103
3.9.1	Individuelle Bedürfnisbefriedigung im Kindergarten.....	103
3.9.2	Individuelle Bedürfnisbefriedigung in der Kleinkindgruppe.....	104
3.9.3	Stabile Bezugspersonen in Kindergarten und Krippe	105
3.9.4	Flexibilität versus Regelmäßigkeit in Kindergarten und Krippe	107
3.9.5	Raum für Bewegung und Ruhe	108
3.9.6	Recht auf Urlaub und Krankenstand	109
3.10	Eltern	114
3.10.1	Fordernde Eltern	114
3.10.2	Nicht-Einhaltung von Regeln im Kindergarten	116
3.10.3	Verunsicherte Eltern.....	119
3.10.4	Eltern unter Druck	120
3.10.5	Elternarbeit in der Kleinkindgruppe	121
3.10.5.1	Relevanz der Eingewöhnungsphase	121
3.10.5.2	Kommunikationswege	122
3.10.5.3	Elternbildungsangebote.....	122
3.10.5.4	Elternkritik	122
3.11	Aus- und Weiterbildung.....	124
3.11.1	Praxisbezug der Elementarpädagoginnen-Ausbildung	124
3.11.2	Akademisierung der ElementarpädagogInnen-Ausbildung	127
3.11.3	Assistentinnen-Ausbildung	128
3.11.4	Weiterbildung	129

3.12 Zukunftswünsche.....	130
3.12.1 Zukunftswünsche des Krippenpersonals	136
4 Forschungsdesign.....	138
5 Literaturverzeichnis.....	139

1 Einleitung

"Bauch voll, Popo sauber, bissi basteln?" Die gesellschaftliche Vorstellung vom Arbeitsalltag im Kindergarten ist teilweise eine sehr vereinfachte. Dabei entwickelt sich der **Arbeitsalltag in Kindergärten für Elementarpädagoginnen¹ und Assistentinnen** im Spannungsfeld zwischen strukturell-institutionellen Rahmenbedingungen und sozialen Gegebenheiten. Ihre berufliche Aufgabe, die Betreuung und elementare Bildung von Kindern in einem institutionellen Umfeld sicherzustellen wird von Aspekten wie Gruppengröße, Vorbereitungszeit sowie Aus- und Weiterbildung beeinflusst. Aber auch soziale Gegebenheiten wie eine zunehmende entwicklungsmaßige, sprachliche und soziale Diversität der Kinder sowie neue Erwerbs- und Familienstrukturen der Eltern sind unmittelbar von Bedeutung. Der Arbeitsalltag in Kindergärten im Spannungsfeld dieser Rahmenbedingungen stand bisher jedoch kaum im Fokus der Forschung zum ECEC-Bereich (*Early Childhood Education and Care*). Stattdessen konzentrierte sich die Auseinandersetzung vor allem auf Aspekte der Betreuungsqualität und Bedarfsabdeckung, beides steht mit den Arbeitsbedingungen in einem engen Zusammenhang.

Aus diesem Grund wurde in Zusammenarbeit vom Institut für Kinderrechte und Elternbildung (IKEB) und vom Österreichischen Institut für Familienforschung (ÖIF) an der Universität Wien im Jahr 2013 eine Studie zum Arbeitsalltag in Kindergärten begonnen, mit der fundierte Aussagen darüber getroffen werden können, welche Besonderheiten und **Herausforderungen im beruflichen Alltag** sich **aus Sicht von Pädagoginnen und Assistentinnen** ergeben, wie Problematiken bewältigt werden beziehungsweise wo die Befragten Handlungsbedarf von externer Stelle sehen.

Um einen breiten Blick zu bewahren und gleichzeitig individuell-subjektive Einblicke in den Berufsalltag zu erhalten, wurden **Fokusgruppendifkussionen** mit Elementarpädagoginnen und Kindergartenassistentinnen aus **Kärnten, Niederösterreich, Tirol und Wien** durchgeführt, in denen die gemeinsamen Erfahrungsbereiche der Teilnehmerinnen ergründet wurden. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf die wahrgenommenen **Problemlagen** und die dazugehörigen **Lösungsstrategien** beziehungsweise **Verbesserungsvorschläge** der Fokusgruppenteilnehmerinnen gelegt (vgl. Wustmann 2010: 5). Um die Präsenz beruflicher Hierarchien in den Fokusgruppen zu umgehen und damit einen möglichst freien Erzählfluss zu fördern, wurden die Fokusgruppen getrennt nach Pädagoginnen und Assistentinnen durchgeführt.

Es wurden insgesamt zehn Gruppendiskussionen in Wien, St. Pölten, Innsbruck und Klagenfurt durchgeführt, an denen jeweils etwa fünf bis zehn Personen teilgenommen haben. Insgesamt haben 58 Personen an der Studie teilgenommen, davon 34 Pädagoginnen und 24 Assistentinnen.

¹ Dort, wo eine geschlechterneutrale Formulierung schwierig war, haben wir uns dazu entschieden, ausschließlich die weibliche Form zu verwenden. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass die Teilnehmenden ausschließlich weiblich sind, was wiederum die weibliche Dominanz in dem Berufsfeld Kindergarten widerspiegelt. Dort, wo generelle Aussagen über Elementarpädagoginnen und -pädagogen, Assistentinnen und Assistenten getätigt werden, soll die weiblichen Form die männliche mit einschließen.

Alle Interviewten sind Frauen, wir konnten mit unserem Aufruf zur Studienteilnahme keinen Mann erreichen. Ansonsten ist es uns gelungen, Personen mit recht heterogenen Voraussetzungen zu interviewen, was zum Beispiel die Gemeindegröße, die Größe und pädagogisches Konzept der Einrichtung oder auch den sozio-ökonomischen Hintergrund der Person selbst betrifft. So sind etwa die Pädagoginnen zwischen 22 und 55 Jahre alt, die Assistentinnen zwischen 33 und 54 Jahre alt. Die längste Berufserfahrung hat eine Teilnehmerin mit 38 Berufsjahren, die kürzeste eine Assistentin, die erst vor zwei Monaten begonnen hat. Im Schnitt arbeiten die Teilnehmerinnen seit 15 Jahren in ihrem Beruf. Von den 58 befragten Personen sind 38 Vollzeitkräfte (40h/Woche). 28 Personen arbeiten in einer Einrichtung in der Großstadt (inklusive Wien), 21 in kleinen Gemeinden (Marktgemeinde oder Gemeinde ohne Status), die anderen in mittelgroßen Städten. Fünf Personen konnten nicht zugeordnet werden.

Die Interviews wurden zwischen Dezember 2013 und April 2014 geführt. An dieser Stelle bedanken wir uns sehr herzlich bei allen Elementarpädagoginnen und Assistentinnen, die an einer unserer Fokusgruppen teilgenommen haben, sowie bei den jeweiligen Kindergarten-trägereinrichtungen, die ihren Mitarbeiterinnen die Teilnahme ermöglicht haben und uns bei der Kontaktaufnahme mit Pädagoginnen und Assistentinnen unterstützt haben. Außerdem möchten wir uns bei den Mitarbeiterinnen der Arbeiterkammern Kärnten, Niederösterreich, Tirol und Wien bedanken, sowie bei der Gewerkschaft der Gemeindebediensteten Niederösterreich und der Plattform Educare für ihre Unterstützung bei der Rekrutierung der Studienteilnehmerinnen.

Um eine gewisse Vergleichbarkeit der Fokusgruppen sicherzustellen, wurden Pädagoginnen und Assistentinnen interviewt, die mit der Altersgruppe der 2,5- bis Sechsjährigen arbeiten. Eine Ausnahme stellt hier Wien dar: In Wien wurde – wie in den anderen Bundesländern auch – jeweils eine Fokusgruppe mit Pädagoginnen und Assistentinnen, die mit der oben genannten Altersgruppe arbeiten, durchgeführt. Zusätzlich wurden in Wien zwei weitere Fokusgruppen mit Pädagoginnen und Assistentinnen, die im Bereich der Betreuung von 0- bis 3-Jährigen tätig sind, abgehalten. Bei der Auswahl der Fokusgruppenteilnehmerinnen wurde zudem darauf geachtet, dass sowohl Beschäftigte bei privaten Trägern, als auch bei Kinderbetreuungseinrichtungen der öffentlichen Hand in einem ausgewogene, dem jeweiligen Bundesland entsprechenden Verhältnis einbezogen wurden.

Der folgende Bericht gliedert sich in 12 thematische Kapitel. Sie bilden jene Dimensionen ab, welche die inhaltsanalytische Auswertung der Fokusgruppen hervorbrachte. Um die Sichtweise der Interviewteilnehmerinnen darzustellen und auf unsere Interpretation hinzuleiten, verwenden wir jeweils illustrierende Interviewausschnitte. Einen Überblick zur angewandten Methode und zur Stichprobenszusammensetzung findet sich im Anhang. Den Kapiteln vorangestellt ist nun zunächst eine Kurzzusammenfassung. Sie enthält die wichtigsten Ergebnisse in 15 Punkten.

Wenn im folgenden Bericht die Interviewpartnerinnen zitiert werden ("Sabine meint,..."), so handelt es sich bei den **Namen** selbstverständlich um **Pseudonyme**. Die Erzählpersonen sind gebeten worden, sich selbst einen Vornamen auszuwählen. Außerdem wurden alle Städte- und Personennamen durch Auslassungspunkte ersetzt, so dass keine Rückschlüsse auf die Identität der Erzählpersonen und ihrer Einrichtungen möglich sind. Dort, wo eine ge-

schlechterneutrale Formulierung schwierig war, haben wir uns dazu entschieden, **ausschließlich die weibliche Form** zu verwenden. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass die **Teilnehmenden ausschließlich weiblich** sind, was wiederum die weibliche Dominanz in dem Berufsfeld Kindergarten widerspiegelt. Dort, **wo generelle Aussagen über Elementarpädagoginnen und -pädagogen, Assistentinnen und Assistenten getätigt werden, soll die weiblichen Form die männliche mit einschließen.**

2 Zusammenfassung

Der Institution Kindergarten und damit auch den dort tätigen Elementarpädagoginnen und Kindergartenassistentinnen werden viele Anliegen ihre Arbeit betreffend entgegnet. Ein Kindergarten soll möglichst lange und flexible Öffnungszeiten haben, um den Eltern die Ausübung eines Berufs zu ermöglichen. Die Pädagoginnen sollen die Kinder optimal in ihrer Entwicklung fördern und auf die Schule vorbereiten. Damit geht im Wesentlichen die Aufgabe einher, Kinder im Optimalfall sozial-emotional, kognitiv, sprachlich und motorisch so zu fördern, dass sie später den Anforderungen der Volksschule sowie des Lebens gerecht werden können. Aus der Perspektive der Kinder wiederum ist Kindergarten ein Teil ihrer Lebenswelt, in dem auf ihre individuellen Bedürfnisse Rücksicht genommen werden sollte. Ein Kindergarten ist somit vieles zugleich: Arbeitsplatz, Betreuungsort, Bildungseinrichtung und Lebensraum.

Unter welchen Rahmenbedingungen sich Elementarpädagoginnen und Assistentinnen der Verwirklichung dieser Anforderungen stellen und worin die jeweiligen Herausforderungen und Problemfelder bestehen, wird im Folgenden zusammenfassend dargestellt. Die Arbeitssituation der Pädagoginnen und Assistentinnen und ihr Wohlbefinden am Arbeitsplatz hat unmittelbare Auswirkungen auf die Kinder. Deswegen werden in der Kurzzusammenfassung im Anschluss an die Darstellung der zentralen Problembereiche und Herausforderungen im Arbeitsfeld Kindergarten, jene Dimensionen gesondert hervorgehoben, wo aus Sicht der Pädagoginnen und Assistentinnen besonderer Verbesserungsbedarf im Interesse des kindlichen Wohlbefindens im Kindergarten besteht.

Es sind dies die folgenden 16 Punkte:

(1) Aufgabenvielfalt der Pädagoginnen, (2) Uneinheitliche Aufgabenfelder von Assistentinnen, (3) Gruppengröße und Betreuungsschlüssel, (4) Mangel an Vorbereitungszeit für Pädagoginnen, (5) Personalfuktuation, (6) Assistentinnen als Gruppenleiterinnen, (7) Pädagoginnenausbildung, (8) Supervision im Berufsalltag verankern, (9) Kaum gesellschaftliche Wertschätzung für Bildungsarbeit, (10) Fehlen von institutionellen Anlaufpunkten, (11) Recht auf Urlaub und Krankenstand für Kinder, (12) Stabile Bezugspersonen, (13) Flexibilität versus Regelmäßigkeit, (14) Räumlichkeiten, (15) Kommunikation Kindergarten – Volksschule und (16) einheitliche Standards.

2.1 Aufgabenvielfalt der Pädagoginnen

Pädagoginnen und Assistentinnen haben im Laufe eines Arbeitstages sehr viele, sehr unterschiedliche Aufgaben zu erledigen. Aber nicht nur das, häufig sind sie mit der Situation konfrontiert, dass mehrere Aufgaben zeitgleich erledigt werden sollten.

Weil alles gleichzeitig ist und man entscheiden muss, wo bewegt man sich hin oder was hat jetzt Vorrang? (...) diese Reizüberflutung, ja. Man redet gerade mit Eltern, dann streiten zwei, die kommen, der weint, der andere hat in die Hose gemacht (...) Da läutet das Telefon. (PW04: 199 ff.)

Manchmal habe ich das Gefühl, ich müsste Gott sein, um all denen gerecht zu werden (PK07: 213)

Diese Tatsache führt dazu, dass Pädagoginnen und Assistentinnen einem großen **Stresserleben** ausgesetzt sind, das sich aus zwei Strängen speist: (1) der schon erwähnten Problematik der **Gleichzeitigkeit**, in der die unterschiedlichsten Aufgaben anfallen und (2) der Notwendigkeit einer **Prioritätensetzung**, trotz der **Dringlichkeit** aller anstehenden Aufgaben. Diese Notwendigkeit bringt **Entscheidungsdruck** und eine große **innere Zerrissenheit** auf individueller Ebene mit sich. Manches Mal wirkt dieser Stress nach, besonders die Dienstälteren brauchen längere Regenerationszeiten:

Ich gehe manchmal raus und merke, ich bin so was von angespannt, am ganzen Körper, und brauche unendlich lange, bis ich wieder runterkomme. Das ist wahrscheinlich vielleicht auch eine Alterserscheinung, weil einfach, ich glaube, der Verschleiß dieses Berufs wirklich schon intensiv ist. (PK07: 213)

2.2 Uneinheitliche Aufgabenfelder von Assistentinnen

Die Arbeitsbereiche, für die Assistentinnen zuständig sind, sind **von Träger zu Träger** und teilweise auch **von Standort zu Standort unterschiedlich** geregelt. In manchen Einrichtungen sind sie ausschließlich für die Unterstützung der Pädagoginnen in der direkten Arbeit mit den Kindern zuständig. An anderen Standorten wiederum übernehmen Assistentinnen eine große Bandbreite an haushalterischen Arbeiten wie Essen vorbereiten, Wäsche waschen, Putzen, Schneeräumen, Gartenpflege oder sogar handwerkliche Tätigkeiten wie Wände ausmalen oder Möbel transportieren. Teils fordern diese Tätigkeiten ein erhebliches zeitliches Ausmaß. Aussagen wie "ich habe die komplette Putzarbeit über" , "ich muss (täglich) eineinhalb Stunden putzen" oder "ich habe das Gartenhaus lackiert" illustrieren, dass in diesen Fällen dementsprechend wenig Zeit bleibt, um die Pädagogin in der Arbeit mit den Kindern zu unterstützen. Besonders die Übernahme kinder-ferner Tätigkeiten verärgert auch einige der Assistentinnen.

Die unterschiedliche Betreuungsdichte, die sich daraus ergibt, hat **unmittelbaren Einfluss auf die Qualität** eines Kindergartens, stellt doch laut internationalen Expertinnengremien gerade der Betreuungsschlüssel, neben der Qualifikation der Fach- und Zusatzkräfte und der Gruppengröße, einen wichtigen Parameter dafür dar (vgl. Working Group on Early Childhood Education and Care 2014: 6).

2.3 Gruppengröße und Betreuungsschlüssel

Als Grund für das oben genannte Stresserleben wird im Laufe der Gruppendiskussionen immer wieder der inadäquate Betreuungsschlüssel genannt, also der Umstand, dass zu wenige Erwachsene für eine zu große Anzahl von Kindern verantwortlich sind. Dies führt vor allem dazu, dass die im Kindergarten Beschäftigten den Eindruck haben, den **individuellen**

Bedürfnissen der Kinder nicht gerecht werden zu können.

Und gerade wie du sagst, das Hinsetzen und bei den Kindern sein ist (...) so selten, dass das schon so was Wertvolles ist, dass man einfach Zeit hat und sagt, ich habe Zeit, setz dich hin, nimm dir ein Buch, ich bin einfach da oder so und ich lese dir einmal vor. (...) Da ist das ganz, ganz selten, dass so was im Alltag zwischendurch mal möglich ist. (PW03: 1211 ff.)

Mitunter wurde thematisiert, dass gerade für Gruppen mit einer großen Zahl von **mehrsprachigen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache** der knapp bemessene Betreuungsschlüssel problematisch ist. Es gebe nicht genügend Kapazitäten, diesen Kindern die notwendige sprachliche Förderung zukommen zu lassen beziehungsweise stünden zu wenige spezifische Fördermaßnahmen zur Verfügung (z.B. gezielte Sprachförderung durch eigens dafür vorgesehenes Personal).

In Bezug auf **Krippengruppen**, in denen Kinder im Alter zwischen null und drei Jahren betreut werden, war außerdem der **große trägerspezifische Unterschied** in der Betreuungsdichte auffallend. Während an manchen Standorten für 15 Kinder unter drei Jahren zumindest am Vormittag zwei Pädagoginnen und zwei Assistentinnen zuständig sind, ist in anderen Gruppen für die gleiche – oder sogar eine größere – Anzahl von Kindern nur eine Pädagogin mit einer Assistentin verantwortlich (PW03: 39; 52f; 65 ff.). Ein strukturelles Problem dürfte auch darin bestehen, dass es durchaus möglich sein dürfte, die Höchstanzahl von 15 Kindern für eine Kleinkindgruppen zu überschreiten, in dem sie als alterserweiterte Gruppe geführt wird, obwohl die ältesten Kinder der Gruppe drei Jahre alt sind (AW05: 190 ff.).

Wie schwer es ist, als Zweier- oder auch Dreierteam den Bedürfnissen so junger Kinder gerecht zu werden, lässt sich an folgenden Zitaten erkennen:

Ich stehe zum Beispiel alleine auf mit 14 Kindern (...) da können manche nicht essen, ich muss aber wickeln, muss die Betten wegräumen. (PW03: 734 ff.)

Aber es ist auch die Herausforderung, zweieinhalb bis sechs, die Spanne ist sehr groß. Also du musst dem Zweieinhalbjährigen gerecht werden, der halt gerne Schoß sitzt und der gerne individuelle Zuwendung hat und du musst aber die Sechsjährigen auch auf die Schule vorbereiten. Also das ist die Schere. (PN01: 653ff.)

Auch wenn sich das Dreierteam, eine Dreierbesetzung, recht gut anhört, ist das dann de facto auch so, dass unser Betreuer Küchendienst hat, dass unser Betreuer die Betten fürs Schlafen herrichten muss, dass unser Betreuer wickelt, mindestens eine Stunde durch und nicht in der Gruppe ist. (...) die Teilzeitpädagogin, ist eben nur in den Kernzeiten da. Das heißt, wenn es gut geht von neun bis 12, um 12 ist man gerade mal mit dem Essen fertig, muss die Kinder hinlegen und hat dann 14 Schlafkinder, die man alleine hinlegen muss, weil die Teilzeitpädagogin aufhört, weil die Dienstschluss hat. (PW03: 723 ff.)

2.4 Mangel an Vorbereitungszeit für Pädagoginnen

Der Anteil der Vorbereitungszeit von pädagogischen Fachkräften an ihrer Gesamtarbeitszeit variiert laut Auskunft der Fokusgruppenteilnehmerinnen je nach Trägereinrichtung. Bei einer Vollzeitstellung beträgt er zwischen drei und zehn Stunden pro Woche. Im Rahmen dieser Vorbereitungszeit haben die Pädagoginnen folgende Aufgaben zu erledigen:

- Planen von Angeboten für die Kinder (Kreativangebote, Bewegungsangebote, Sprachförderung, Themen, ...)
- Planung von Aktivitäten und Ausflügen, dazu zählt auch, dass Ausflugsorte vorab aufgesucht werden, um deren Eignung zu überprüfen
- Reflexion und Dokumentation der pädagogischen Arbeit
- Teamsitzungen und Absprachen im Team
- Elterngespräche

Im Zuge der Fokusgruppen wird immer wieder thematisiert, dass für all diese Aufgaben rund um den eigentlichen "Kinderdienst" zu wenig Arbeitszeit zur Verfügung steht. Deswegen tendieren viele Elementarpädagoginnen dazu, **berufliche Aufgaben in ihrer Freizeit** zu erledigen. Auch wenn die Pädagoginnen sich abgrenzen wollen, sei dies im Interesse der Kinder oft nicht möglich:

Weil bei uns schon die Kinder oben stehen. Weil wir sagen, die Kinder sind uns so viel wert, dann pfeife ich halt drauf, dann schaue ich mir das halt in der Freizeit an. (PW04: 2247 ff.)

Ich kann über ein Kind keine Beobachtung schreiben, wenn ich daneben die Kinder habe. (PK07: 175)

2.5 Personalfuktuation

Als große **Herausforderungen im Kontext Team-Building** wird von von manchen Pädagoginnen der teilweise häufige Pädagoginnen-Wechsel genannt.

Da ist ständig gewechselt worden. Mal war es eine Pädagogin, mal war es eine Assistentin. Da war immer irgendwie so ein Rad und im Endeffekt war es dann schon so schlimm, dass wir teilweise, wenn eine gesagt hat, naja, die und die habe ich getroffen und wir so, wer ist das? Na, die hat bei uns gearbeitet, weißt eh, die. Und ich so, puh, wie hat sie ausgeschaut? Ah ja, genau. (PW04: 1423 ff.)

Na vor allem dadurch, dass wir eigentlich gerade, wir sind noch nicht fix zugeteilt. Wir sind, jedes Jahr kriegen wir wieder neu den Brief, dieses Jahr bist du hier, dieses Jahr bist du dort. Und das ist natürlich schon, ich meine, natürlich für das Team wo wir hineinkommen schwer, aber auch für uns wieder schwer, wir müssen uns neu einstellen auf ein Haus, lauter neue Eltern, lauter neue Kinder. (PN01: 1710 ff.)

Insbesondere junge Kolleginnen würden dazu tendieren häufiger den Arbeitsplatz zu wechseln oder überhaupt auch den Beruf. Eine Pädagogin weist zudem daraufhin, dass es für Trägereinrichtungen auch eine Möglichkeit sei "zu Geld zu kommen, die Betreuerin möglichst oft zu wechseln. Da kriegt man relativ viel Geld für sechs Monate immer vom AMS, immer wieder sowas wie Eingliederungsbeihilfen" (PW04: 745 ff.). Nicht nur aus Teambuilding-Gründen, sondern **auch aus Kinderperspektive** wird dieser häufige Wechsel als problematisch empfunden (vgl. Punkt 5. Stabile Bezugspersonen).

2.6 Assistentinnen als Gruppenleiterinnen

Ein Problem sehen sowohl Pädagoginnen als auch Assistentinnen darin, wenn wegen Personalknappheit oder kurzfristigem Ausfall der Pädagogin (Krankheit, Urlaub) die Assistentin die alleinige Gruppenverantwortung innehat. Üblicherweise versucht man diese Situation zu

vermeiden oder auf einzelne Tage zu beschränken, indem zum Beispiel gruppenübergreifende "Radldienste" eingerichtet werden:

Wenn jemand krank ist bei uns, wenn eine Pädagogin krank ist, dann ist die Assistentin allein im Zimmer, dann ist es bei uns so, dass die Assistentinnen ein Radl haben: Den ersten Tag ist meine Assistentin allein, den zweiten Tag kommt die von der nächsten Gruppe, dann kommt die Nächste, Nächste, Nächste. Also dann ist jeder einmal irgendwie allein. Und die aber alle einen Tag. (PT09: 500)

Mancherorts jedoch führt der generelle Personalmangel dazu, dass Assistentinnen die Leitung einer ganzen Kindergruppe **auch über längere Zeitspannen hinweg** übernehmen. Eine Assistentin berichtete uns, dass sie ganze zwei Jahre als gruppenführende Assistentin tätig war. Derartige Lösungen müssen zwar genehmigt werden, dürften laut den Erzählungen der Fokusgruppenteilnehmerinnen aber durchaus üblich sein. So wird darauf hingewiesen, dass es **Standorte** gebe,

wo im ganzen Haus nur eine Pädagogin ist und alles andere mit Assistentinnen besetzt ist, weil es einfach zu wenig Pädagogen gibt (AW05: 1150 ff.).

Dass dies zu massiven Überforderungssituationen führen kann, zeigt die Aussage einer anderen Assistentin auf.

Also eine Woche schafft man, man schafft auch mal eine zweite, aber dann gehört eine Pädagogin rein, es tut mir Leid. (AW05: 1503 f.)

2.7 PädagogInnenausbildung

Im Zuge der Fokusgruppen wurde immer wieder Kritik an der aktuellen Form der Ausbildung zur Elementarpädagogin geübt. Hier werden vor allem zwei Aspekte betont: Die Notwendigkeit eines **stärkeren Praxisbezuges**, sowie die **Akademisierung** der Ausbildung. Für beide Anliegen wird das Argument genannt, dass dadurch die Wahrscheinlichkeit steigen würde, dass die ausgebildeten Elementarpädagoginnen dann auch langfristig im Berufsfeld tätig sind. Derzeit finde zu wenig "Kinder-Kontakt" statt und die Vorbereitung auf die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern fehle vollkommen. Dadurch seien die Auszubildenden auf den beruflichen Alltag nur unzureichend vorbereitet – zumal ihnen in ihrem jungem Alter dieser "erwachsene Beruf" einiges abverlange:

Es ist so ein erwachsener Beruf. (...) Und man muss aber so eine erwachsene Rolle einnehmen, wenn man den Eltern gegenübertritt. Und wenn ich jetzt frisch aus der Schule komme oder keine Kinder habe, - das ist schwieriger! Und umso älter man ist, oder umso länger man sich ausbilden hat lassen, man ist ja dann selber auch in einer Bildungsfunktion wieder mit den Kindern, umso leichter wird es. Und das ist mit 18, 19, -war es echt zack! (PT09: 657)

Die Kolleginnen sind sehr wenige Stunden bei uns. (...) Wo man wirklich sagt, dass sie sehen, wie der Alltag läuft. (...) Und dann könnte ich mir auch vorstellen, dass mehr in dem Beruf bleiben oder gleich von vornherein sagen, es ist nicht der richtige Beruf für mich. (PW03: 2251 ff.)

Für die Akademisierung der Elementarpädagoginnen-Ausbildung werden vor allem zwei Argumente genannt: (1) einerseits der Umstand, dass elementarpädagogische Bildung "den Grundstein, neben dem Elternhaus" für jede nachfolgende Bildungskarriere legt (AT03: 538)

und andererseits (2) die Meinung, dass die Entscheidung für den Beruf der Elementarpädagogin in zu jungem Alter gefällt werden müsse:

Mit 14 weißt du das einfach nicht (...) Ich würde das sehr bevorzugen, dass das eine Akademie wird. (...) dann ist es auch fokussierter und dann kann man auch gewisse Fächer weglassen. (...) Das Thema Praxis hätte dann mehr Spielraum. (PW03: 2302 ff.)

Von der Kombination verstärkter Praxisbezug und Akademisierung der Ausbildung erhoffen sich die Fokusgruppenteilnehmerinnen Vorteile,

weil dann die die Theorie sehr gut haben und wir haben die Praxis. Und das ergänzt sich einfach gut. Also können beide Bereiche gut wachsen. (PW03: 2370 ff.)

2.8 Supervision im Berufsalltag verankern

Das Thema Supervision spielte in zwei unterschiedlichen Kontexten im Rahmen der Gruppendiskussionen eine wichtige Rolle: zum einen wenn es um Fragen der **Zusammenarbeit zwischen den Kolleginnen (Team-Building)** ging, zum anderen als Aspekt **pädagogischer Reflexion und Weiterentwicklung** in der Arbeit mit Kindern und Eltern.

Im Kontext Team-Building wird es als sinnvoller Rahmen hervorgehoben, in dem Probleme und Konflikte mit Kolleginnen in einer geschützten Atmosphäre angesprochen werden können.

Wenn das Team gut ist, dann ist Kollegialität auch da. Und das muss man auch irgendwie pflegen und schauen, dass es auch so bleibt. Und bei uns ist dann, wie soll ich sagen, bezüglich dessen auch ganz viel geschehen in letzter Zeit. Wir haben heuer das erste Mal Team-Building gehabt. Also ein Wochenende, wo wir einfach als Team gemeinsam woanders hingegangen sind und einfach ein Wochenende zusammen verbracht haben. Mit so einem Team-Trainer. Und das verbindet dann noch mehr. Und ich glaube, das ist einfach ganz wichtig. Wir haben eine Supervision. Die gibt es erst seit kurzem. Es ist nicht so bekannt gewesen. Das finde ich aber, ist ganz wichtig. Ahm, weil man da einfach auch Sachen an den Tag bringen kann, die für manche sonst schwer sind zu sagen. (AK01: 204)

Aber auch eine Etablierung von regelmäßiger Supervision als Akut- sowie Präventivmaßnahme, in der das Augenmerk auf pädagogische Probleme und Handlungsstrategien gerichtet ist, wird im Rahmen der Fokusgruppen als sinnvoll erachtet.

Das wäre auch sehr wichtig, weil das zwar nicht immer notwendig ist, aber es ist doch vermehrt, weil man immer wieder mit Problemen konfrontiert ist, wo man sagt, man tauscht sich zwar aus mit Kolleginnen, aber es wäre gut. (...) Und vor allem die Möglichkeiten mehr wären. Ich meine, wir haben das Angebot zwar, dass wir es anfordern können in der Freizeit und so weiter, (...) aber es ist einfach die Zeit, wann dann das Ganze ist, das muss man dann wieder selber machen. Man muss sich selber organisieren, man muss sich einen Raum organisieren und so weiter, diese Nebensachen, wo ich mir denke, im Krankenanstalten-Verband ist es so, dass Supervision tagtäglich dabei ist (...) Und ich denke mir, Patientenkontakt hat genauso viel wie wir Kinderkontakt haben. Und genauso eine hohe Wichtigkeit in dem Sinne, wo ich sage, das ist notwendig eigentlich für Kolleginnen. Gerade, wenn sie jung im Beruf sind oder nur kurz im Beruf sind, dass sie einfach den Rückhalt haben, das passt. Einfach da nicht den Frust zu kriegen, wo ich mir denke, ja, wenn man jung reinkommt und wirklich mit vielen verhaltensauffälligen Kindern gleich konfrontiert ist, ist es schwierig. (...) Supervision wäre wichtig, dass das eben auch in dem Berufsstand mehr sich etablieren würde. (PW03: 2649 ff.)

Als struktureller Hinderungsgrund für Kindergartenträger, Supervision als flächendeckende, regelmäßige Maßnahme einzuführen, wird in einer Fokusgruppe der Umstand diskutiert, dass dies derzeit nicht durch die Förderungen der öffentlichen Hand gedeckt sei, was dazu

führe, dass jene Trägereinrichtungen, die ihre Pädagoginnen monatlich zur Supervision schicken, diese Kosten an die Eltern im Rahmen der Betreuungsbeiträge weitergeben müssten (PW04: 1234 ff.).

2.9 Kaum gesellschaftliche Wertschätzung für Bildungsarbeit

Anerkennung und Wertschätzung gegenüber ihrer täglichen Arbeit erhalten Pädagoginnen, wie Assistentinnen vor allem von den Kindern, den Eltern und ihren Kolleginnen. Von der Gesellschaft als Ganzes – so der Eindruck der Fokusgruppenteilnehmerinnen – erfährt ihre Arbeit jedoch nur wenig Wertschätzung. Die fehlende Anerkennung sehen die Interviewpartnerinnen vor allem darin, dass ihre Arbeit im Kindergarten **als Bildungsarbeit generell unterschätzt** würde. Sie haben den Eindruck, dass der Kindergarten eher als Aufbewahrungsstätte denn als Bildungseinrichtung wahrgenommen würde und es deshalb an Anerkennung mangle.

Weil, die Arbeit, die wir leisten, weil das Kind ist ja das größte Gut, das es gibt. Aber nach unserer Entlohnung und Anerkennung glaubt man es eher nicht. (AN02: 2229 f.)

Die fehlende Wertschätzung wird – in Form von Rücksichtslosigkeit – auch dann wahrgenommen, wenn Elementarpädagoginnen und Kindergartenassistentinnen mit ihrer Gruppe im öffentlichen Raum unterwegs sind.

Das ist wirklich schlimm, weil, wie gesagt, beim Aussteigen aus einer U-Bahn, die Leute sehen zwar, dass da Kinder sind, aber es ist ihnen egal. Sie rennen da durch und dass das dieses Kinder verwirrt, ich meine, das sieht ja nur Knie (...). Und jetzt weiß das Kind dann oft nicht mehr, wohin. Jetzt bist du am Rufen, a, Zusammenhalten und Zählen, Zählen, Zählen. (AW06: 340 ff.)

Als besonders schmerzlich nehmen manche Elementarpädagoginnen die unterschiedlichen gesellschaftlichen Wertigkeiten von Kindergarten und Volksschule wahr:

Also ich merke ganz stark den Unterschied zu den Lehrern. Ich habe eine Freundin, die hat jetzt als Volksschullehrerin begonnen und die ist wer anderer. Die ist die Frau Lehrerin, ich bin die Tante, teilweise noch immer. (...) Und rein theoretisch überschneidet sich das aber so, weil die gehen bei mir raus und gehen bei ihr rein und sie ist die Große und ich mache halt alles davor und egal was. Das muss dann halt rechtzeitig fertig sein, wenn die Kinder zu ihr gehen. Dann muss alles passen. (PW04: 1990 ff.)

Deswegen wird die Gleichstellung mit Lehrerinnen in puncto "Gehalt, Vorbereitungszeit und Ferienlösungen" als eine wichtige Entwicklung für die stärkere, gesellschaftliche Anerkennung des Berufs der Elementarpädagoginnen gesehen (PW04: 2129).

Als eine weitere Form der fehlenden Anerkennung wird der Umstand genannt, dass Elementarpädagoginnen vor etwaigen Veränderungen in der Institution Kindergarten als Berufsgruppe **nicht nach ihrer Einschätzung und Expertise gefragt** werden.

Also ich habe das Gefühl, wir werden nicht gefragt zu den Inhalten. Die Inhalte werden vorgegeben, eben aus ganz anderen Gründen, ja. (...) die Basis wird nicht gefragt, ja. Es wird vorgegeben und wir haben das dann sozusagen zu erfüllen, ja. (...) Aber ja, also dieses frage die Basis, (...) Und daraus sollten dann eigentlich auch die Forderungen und die Rahmenbedingungen entstehen und nicht umgekehrt. (PW04: 2174 ff.)

Als Repräsentanten gesellschaftlicher Anerkennung werden aber nicht nur Parameter, wie das öffentliche Bild von der Arbeit einer Elementarpädagogin herangezogen, sondern auch so konkrete Maßstäbe wie das **Qualifikationsniveau**, die **Höhe des Gehalts** oder auch die **zur Verfügung stehenden Ressourcen**. Es wird zum Beispiel kritisiert, dass zwar immer mehr Aufgabenbereiche an Elementarpädagoginnen herangetragen werden, aber weder die Ausbildung, noch die zur Verfügung stehenden personellen, wie materiellen Ressourcen oder die Entlohnung an den wachsenden Verantwortungsbereich angepasst werden.

Aber im Grunde sieht man den Wert dann, wenn diese Sachen gemacht werden wie PISA-Studie und alles dann umgewälzt wird auf den Kindergarten mit wir müssen Sprachstands-Erhebungen machen, wir müssen Sprachförderung machen. Bekommen keine finanziellen Mittel, keine Ausbildung, kein zusätzliches Personal, aber wir müssen das machen, damit es den Kindern in der Schule besser geht. (...) Und ich finde aber auch, dass eine höhere Ausbildungsform zum Pädagogen eine höhere Anerkennung bringen würde. Andererseits auch ein höheres Gehalt bringen würde und dadurch den Beruf attraktiver machen würde. (PW03: 2487 ff.; 2600 ff.)

Auch knappe Kommentare von budgetverantwortlichen Gemeindebefugten, welche die Notwendigkeit einer materiell angemessenen Ausstattung unterschätzen, führen zu Verdruss und illustrieren die mangelnde Wertschätzung des Kindergartens als Bildungseinrichtung:

Ich höre so Äußerungen: 'Du wirst ja wohl endlich genug Spielsachen gekauft haben.' (PK07: 155).

2.10 Fehlen von institutionellen Anlaufpunkten

In einigen Fokusgruppen wird von den Teilnehmerinnen zum Ausdruck gebracht, dass sie sich bei gewissen Problematiken, vor allem wenn es um Auseinandersetzungen mit höheren institutionellen Ebenen geht, hilflos und allein gelassen fühlen. So wird zum Beispiel berichtet, dass sich bei Auseinandersetzungen von Pädagoginnen und Assistentinnen mit der Leitung oder des gesamten Kindergartenpersonals mit externen entscheidungsbefugten Stellen (zum Beispiel Bürgermeisteramt), die Situation schwierig gestaltet. Aus Sicht der Interviewpartnerinnen gibt es hier **zu wenige Möglichkeiten von vermittelnden Gesprächen oder einer Interessensvertretung**. Diesbezüglich äußern die Interviewpartnerinnen einen gewissen Unmut, dass eine Vertretung fehlt:

Also ICH habe nicht das Gefühl, dass wer da ist, der mich wirklich vertritt. Wenn ich ein Problem habe. Meine Leitung, mein Bürgermeister, ja. Aber wenn das nicht ist, wenn das nicht passt (...), dann bist du mutterseelenallein. Das ist wirklich so. (PT04: 598)

Ein Problem dürfte auch darin bestehen, dass die Pädagoginnen und Assistentinnen oftmals gar nicht zu wissen scheinen, an wen sie sich wenden könnten. Daraus entsteht dann das Gefühl, dass sie niemanden hinter sich stehen haben. Dabei suchen die Fokusgruppenteilnehmerinnen den Fehler aber durchaus nicht nur in der Ferne, sondern auch in ihrer eigenen Berufsgruppe. Es mangle an Engagement, für die eigenen Interessen einzutreten:

Ich glaube, dass das ein ganz großes Problem ist, dass wir uns selber zu wenig schätzen. (...) Dass wir es nicht schaffen, dass wir da jetzt wirklich einmal eine Gruppe bilden, die sich für die anderen einsetzt. Also ich glaube, das ist schon mal ein riesen Problem. (PT02: 567)

Im Rahmen der Gruppendiskussionen wurden aber auch Stimmen laut, die sich eine starke, einheitliche (gewerkschaftliche) Vertretung wünschen, die den Anliegen der im Kindergarten Beschäftigten Gehör verschafft. Wobei einige DiskutantInnen hier auch den Wunsch nach gemeinsamen, schlagkräftigen Kampfmaßnahmen – wie etwa Streiks – äußerten.

2.11 Recht auf Urlaub und Krankenstand für Kinder

In einigen Fokusgruppen berichteten uns die Teilnehmerinnen von dem Problem, dass manche Kinder aus ihrer Perspektive **zu viel Zeit im Kindergarten** verbringen. In manchen Fällen wird das auch mit einer Kritik beziehungsweise einem Unverständnis den betreffenden Eltern gegenüber geäußert. Eine Pädagogin findet drastische Worte dafür, wie sie diese Situation für die Kinder empfindet. Es sei "schrecklich, unzumutbar, unverantwortlich". In diesen Fällen, so der Tenor, würde das Gespräch mit den Eltern gesucht werden, um ihnen näherzubringen, wie wichtig Pausen und Urlaub vom Kindergarten für die Kinder sind (PK05: 624). In einigen dieser Fälle müssen Pädagoginnen und Assistentinnen allerdings zur Kenntnis nehmen, dass es für manche Eltern nicht anders möglich ist, zum Beispiel "wenn die alleinerziehend ist" und sich "eh bemüht und dann gleich nach der Arbeit kommt" (AW05: 2471 ff.).

Ein weiteres Problem, das mit der Arbeitswelt der Eltern zusammenhängt, ist der Umstand, dass Kinder des Öfteren auch **trotz Krankheit in den Kindergarten** gebracht werden. Auch in diesem Kontext wird das Gespräch mit den Eltern gesucht, um ihnen zu verdeutlichen, dass selbstverständlich auch Kinder zu Hause bleiben und sich erholen sollten, wenn sie krank sind. Aber auch in diesem Kontext kollidieren die Bedürfnisse der Kinder mit den Anforderungen der Arbeitswelt ihrer Eltern. Eine Fokusgruppenteilnehmerin schilderte uns die Situation eindrucksvoll.

Jetzt wird es wieder zum Politikum, warum hat man nur zwei Wochen Pflegeurlaubsanspruch im Jahr? Das geht sich nie aus, ja. Kinder werden öfter krank. Der Papa nimmt zwei Wochen, die Mama. Und dann brauchen sie den Urlaub auf. Und da macht dann der Arbeitgeber schon so. (...) natürlich stopfen sie dann das Fieberzäpfchen rein und dann denkt man sich, du arme Wurst. (...) Aber es ist halt schwierig. Es ist die Gesellschaft nicht wirklich sehr sozial. Ist so." (AW06: 1906 ff.)

2.12 Stabile Bezugspersonen

Als sehr wichtiger Aspekt in der Betreuung von Krippen- und Kindergartenkindern wird von den Pädagoginnen die Notwendigkeit stabiler Bezugspersonen thematisiert. In diesem Kontext sehen sie zwei Problembereiche: den Einsatz von den Kindern fremden Springerinnen, wenn eine Pädagogin erkrankt, sowie eine zu hohe Personalfuktuation, wie sie in manchen Einrichtungen herrscht.

Als "sehr schwierig" wird die Situation im **Krankheitsfall (oder einer anders bedingten Ausfallzeit) einer Pädagogin** eingestuft, weil "manche Kinder sind einfach auf dich fokussiert" und "gerade bei den Krippenkindern ist es überhaupt gefährlich, wenn da wer Fremder reinkommt, weil die müssen erst Kontakt aufbauen und das ist dann wieder ein Knackpunkt". Aus diesem Grund sehen es die Pädagoginnen mit großer Skepsis, wenn Springerinnen im Krankheitsfall aushelfen.

Das sind eben keine Pakete die Kinder, wo man sagt, schau, jetzt wickelt dich halt der und geht der mit dir in den Garten, so läuft das ja in Wahrheit nicht. (PW04: 1630 f.)

Die beste Lösung aus Kinderperspektive wäre nach Ansicht der Pädagoginnen ein stabiles Pädagoginnenteam aus zwei oder drei Fachkräften, das Personalausfälle gruppenintern ausgleichen kann (PW03: 716 ff.).

Als weitere große Belastung für die Kinder wird von den Pädagoginnen die, bereits in Punkt 5 dargestellte, hohe, **Personalfuktuation** genannt. Dadurch bestehe die Gefahr, dass Elementarpädagoginnen nicht mehr zu kontinuierlichen Bezugspersonen für Kinder werden können. Zudem entsteht die Situation, dass sich Kinder immer wieder auf neue Abläufe, Regeln und Arbeitsweisen der jeweiligen Pädagoginnen einstellen müssen, was dazu führt, dass aufgrund der häufigen Veränderung die Kinder im Kindergarten nie richtig an- und zur Ruhe kommen können.

2.13 Flexibilität versus Regelmäßigkeit

Als besonders wichtig aus Kinderperspektive wird von den Pädagoginnen Regelmäßigkeit und Kontinuität thematisiert. Hierbei werden drei Dimensionen angesprochen: regelmäßige Anwesenheitszeiten, regelmäßige Bring- und Abholzeiten und eine stabile Gruppenzusammensetzung.

Regelmäßige Anwesenheitszeiten werden deswegen als zentral empfunden, da Kinder – wenn sie nur einzelne Tage der Woche in Krippe oder Kindergarten verbringen – ihren "Platz" in der Gruppe nur schwer finden könnten.

Dass dann so Zweijährige zweimal in der Woche kommen, macht genauso wenig Sinn, ja. Bis sich der eingewöhnt hat, ist das Jahr wieder aus. Das nimmt den ganzen, - eine Woche hat ja einen Rhythmus drinnen, nicht?! Es nimmt dann da nicht teil, ist dann bei manchen Festen nicht dabei oder platzt mal hoppla rein. Also das ist pädagogisch ganz unqualitativ. (PW04: 736 ff.)

Die **Relevanz regelmäßiger Bring- und Abholzeiten** wird insbesondere von den Krippenpädagoginnen thematisiert, zu viel Unregelmäßigkeit, so der Grundtenor, verwirre und verunsichere die Kinder.

Der Donnerstag ist für sie anstrengend (...) dementsprechend verhält sie sich auch ab halb vier, weil sie gewohnt ist, normal kommt die Mama, (...) um halb vier ist sie da. (...) das ist halt dann immer die Situation, wo sie merkt, heute werden die anderen schon abgeholt und ich bin noch da. Weil es halt nur einmal in der Woche ist. Und ich meine, das klingt jetzt ein bisschen hart, aber da denke ich mir manchmal, vielleicht wäre es wirklich besser, wenn die Mama vielleicht an einem anderen Tag auch ein bisschen später kommt, (...) dass sie regelmäßig, was weiß ich, jeden Tag bis halb fünf da wäre, dann ist der eine Tag bis fünf, viertel sechs dann nicht mehr so lange. Und so merkt sie halt das Ganze immer, die anderen sind alle noch da, wenn sie heimgeht und auf einmal werden die alle abgeholt an dem einen Tag. Das ist halt ein bisschen eigenartig für sie. (PW03: 1103 ff.)

Als negativ für die Entwicklung der Gruppendynamik in einer Kindergarten- oder Krippengruppe wird die **fehlende Gruppenstabilität** thematisiert. Hier beobachten die Fokusgruppenteilnehmerinnen die Tendenz, dass nicht nur – wie bereits dargelegt – das Personal in Kindergärten und Krippen teilweise einem häufigen Wechsel unterliegt, sondern auch die Kin-

der. Die Pädagoginnen haben den Eindruck, dass "es jetzt doch so ein bisschen geworden (ist), wie ein Konsumverhalten (...) man wechselt einfach mehr". Die Folge davon ist, dass im Jahresverlauf immer wieder Kinder dazukommen oder weggehen, was wiederum eine beträchtliche Unruhe in die Gruppe bringe, "weil diese neuen Kinder auch immer mit der Gruppendynamik was machen, man fängt immer wieder ein bisschen von vorne an" (PW04: 516 ff.).

Die Pädagoginnen sehen in diesem Kontext auch sich **widerstreitende Interessen** zwischen den **Anforderungen der Arbeitswelt der Eltern** und den **Bedürfnissen der Kinder**.

Zum Beispiel gerade Flexibilität, das so ein großes Wort ist, weil es für die Wirtschaft wichtig wäre oder für die Eltern, ist was, was Kinder überhaupt nicht brauchen können, ja. Wenn an einem Tag die drei Kinder da sind, am nächsten die fünf, um vier ist der da, zehn Minuten später wird wieder wer anderer abgeholt. Heute gehe ich nach dem Essen weg, morgen vor dem Essen, ja. Das ist was, was für Kinder überhaupt nicht passt, das ist einfach ein Widerspruch der Qualität zu dem, was oft gefordert wird. (PW04: 175 ff.)

2.14 Räumlichkeiten

Einige Interviewpartnerinnen bemängeln die Räumlichkeiten ihrer Einrichtung. Hier werden **architektonische Unzulänglichkeiten** und offensichtliche "Fehlplanungen" kritisiert, die sich in konkreten Beispielen zeigen, dass Büroräume verglast sind (Elterngespräche sollten anonym stattfinden können), die Kindergarderobe keine Ablage hat oder der Gruppenraum ein Durchgangsraum ist. Deshalb wünschen sich die Interviewpartnerinnen, dass sie bei Bau- oder Umbaumaßnahmen miteinbezogen werden, denn nur sie haben den Praxisbezug. Außerdem wird das Thema **Raumknappheit** diskutiert. Zu wenig Raum heiße für die Kinder, dass sie **in ihrem natürlichen Bewegungsdrang eingeschränkt** seien. Hier scheint es auch Unterschiede zwischen den Einrichtungen zu geben. Einige sind mit der Situation durchaus zufrieden, weil sie "ein großes Haus" haben. Andere bemängeln die grundsätzliche Quadratmeterzahl, die pro Kind zur Verfügung stehen soll, als zu gering. Ein wichtiges Thema ist der Bewegungsraum. Einige Einrichtungen haben ihn, andere nicht und beklagen sich darüber. In diesem Kontext wird auch berichtet, dass durch die Raumknappheit manche Aktivitäten, die den Kindern gut tun würden, nicht möglich seien. Dazu zählen zum Beispiel Bewegungsspiele, aber auch Kreativangebote, die viel Platz benötigen oder die Möglichkeit, die Kinder für bestimmte Aktivitäten in Kleingruppen aufzuteilen.

Dabei wird genügend Raum für Kinder nicht nur für Aktivitäten und Angebote gewünscht, sondern es geht auch um **Rückzugsmöglichkeiten**. Die Kinder sollen auch einmal "zur Ruhe" kommen können. Sonst seien sie den ganzen Tag "dem Lärm" ausgesetzt, von dem die Interviewteilnehmerinnen immer wieder berichten:

Unser Haus ist sehr groß, hat aber für die vielen Kinder, die unser Haus hat, einfach zu wenig Platz. Und das ist dann schon sehr schwierig. Weil es in unserem Haus immer sehr laut zugeht. Und man irgendwie das Gefühl hat, man kommt nie zur Ruhe. Und auch für die Kinder finde ich, dass es wenig Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder gibt. Und die sind auch ständig dem Lärm dann den ganzen Tag ausgesetzt, besonders die, die den ganzen Tag gehen. (PK06: 58)

Auch, was ihr eigenes Empfinden angeht, ist der "**hohe Lärmpegel**" eine wiederkehrende Formulierung in den Interviews. Manche Erzählpersonen meinen, in den letzten Jahren eine

zunehmende Lautstärke in den Gruppen zu erkennen ("es steigt nämlich ständig der Lärmpegel in der Gruppe"). Vor allem jene, die auf viele Berufsjahre zurückblicken können, berichten von einer zunehmenden Belastung, die auch mit dem eigenen Alter zu tun habe:

Was mich, sage ich es jetzt einmal ganz einfach, im zunehmenden Alter mich wahnsinnig fordert, ist der Lärmpegel, der mich oft ja, wo ich dann denke, das hat mir früher überhaupt nichts ausgemacht, ja. (PW04: 214 ff.)

2.15 Kommunikation Kindergarten - Volksschule

Was aus der Perspektive der Elementarpädagoginnen nur sehr unzureichend funktioniert, ist die Vernetzung und Kommunikation an der Schnittstelle Kindergarten und Volksschule. Diesbezüglich wird zum Beispiel von folgenden Erfahrungen berichtet:

Dieses Projekt Portfolio. (...) dieses öffentlich Machen, was tut man eigentlich mit den Kindern, was können die Kinder schon, was haben sie schon gelernt? (...) Wir haben das nämlich den Eltern, den Vorschulkindern mitgegeben und haben gesagt, nehmt es mit in die Schule, Ihr könnt das herzeigen. Und es waren nicht wenig Direktorinnen, die die Mappe geschlossen zurückgeschoben haben und gesagt haben, ich mache mir mein eigenes Bild. Und da waren dann Kinder dabei, die nicht aufgenommen wurden, weil sie nicht schulreif waren. Hätten sie die Mappe einmal aufgemacht, hätten sie gesehen, dass diese Kinder mehr als schulreif waren. (PW04: 1075 ff.)

Worin sich dieses Desinteresse gründet, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Die Pädagoginnen selbst empfinden es als Geringschätzung ihrer Bildungsarbeit im Kindergarten. Andere Erklärungsmöglichkeiten wären unterschiedliche Bildungsbegriffe von Elementarpädagogik und Volksschule oder der Umstand, dass sich Direktorinnen tatsächlich ein unabhängiges Bild der Kinder machen und ihnen unvoreingenommen begegnen möchten. Eine Aussage kann diesbezüglich jedoch getroffen werden: Wenn kein individuell-persönlich etablierter Kontakt zwischen Elementarpädagogin und Volksschuldirektorin oder -lehrerin besteht, gibt es keinen strukturell vorgesehenen Kommunikationsweg zwischen Kindergarten und Volksschule, der einen Austausch der beiden Einrichtungen im Interesse der Kinder und einer gelingenden Transition fördert.

2.16 Einheitliche Standards

Eine Klammer für einige der vorangehenden Punkte bildet der Wunsch vieler Interviewpartnerinnen nach **bundeseinheitlichen gesetzlichen Standards** für ihren Berufsalltag. Das betrifft vor allem die maximale **Gruppengröße**, den **Betreuungsschlüssel**, aber auch die Vereinheitlichung von **Vorbereitungszeit**, **Öffnungszeiten** und **Mindeststandards der Räumlichkeiten**:

(Ich wünsche mir) eine einheitliche gesetzliche Regelung für unser Land eben. Mindestens für Kleinkindbedarf, für Österreich. Das ist der Wunsch.

Int.: In welchen Punkten?

Rosi: In allen: Vorbereitungszeit, Öffnungszeiten, personellen Gegebenheiten und auch räumlichen Gegebenheiten: Wir haben ja vorhin schon gehört, dass ganz viele Betriebe, wo vier oder sechs Gruppen sind nur einen Bewegungsraum haben. Und dann gibt es wieder andere Häuser, die ein Bewegungskindergarten sind, wo sie einen Sporttherapeuten ständig dort haben und auch finanziert ist. (PK07: 642 ff.)

Im Zusammenhang mit dem Betreuungsschlüssel wird von machen Interviewpartnerinnen gefordert, dass dieser vor allem dort angehoben werden sollte, wo der Anteil der **Kinder mit Deutsch als Zweitsprache** hoch ist. Besonders dann, wenn Kinder ohne Deutschkenntnisse in den Kindergarten eintreten, sind sie mit sprachlichen Schwierigkeiten konfrontiert und benötigen eine besondere Zuwendung der Pädagoginnen und Assistentinnen. Die **Einbindung von muttersprachlichen Fachkräften** wird als hilfreich erlebt, sie wird jedoch nur in wenigen Einrichtungen praktiziert.

3 Bericht Langversion

3.1 Positive Aspekte im Arbeitsfeld Kindergarten

Positive Aspekte der Arbeit im Kindergarten werden vor allem im Zusammenhang mit den Kindern erlebt. Sehr oft und mit großer emotionaler Beteiligung haben sowohl die Pädagoginnen als auch die Assistentinnen die **Arbeit mit den Kindern** in den Mittelpunkt ihrer Erläuterungen gestellt und meist auch ihre Antwort mit genau diesem Aspekt begonnen, so wie die Kärntner Pädagogin Anna dies tut:

Anna: Besonders positiv oder besonders gut gefällt mir einfach die Arbeit am Kind. Also das ist einfach immer noch das, wo ich mir einfach auch jeden Tag sagen muss, das ist das Hauptding, warum ich das einfach auch mache. Das ist Kinder begleiten dürfen in ihrem Alltag und so viel teilhaben dürfen. (PK07: 98)

Ihr zuletzt genannter Aspekt des "Begleitens" von Kindern ist ein weiterer Punkt, der auch von anderen genannt wird. Die Formulierungen drücken dabei eine gewisse Dankbarkeit aus, man **"darf" Wegbegleiterin sein**, begreift die gemeinsame Zeit mit den Kindern als so etwas wie ein Geschenk. Es sei etwas Besonderes dieses Berufes, eine wichtige Lebensphase der Kinder aktiv mitzerleben.

Anni: Was mir auch eine große Freude ist, dass wir die Kinder in jedem Alter begleiten, sie unterstützen und fördern dürfen" (PK07: 111)
Barbara: Man darf sie ein Stück von den wichtigsten Lebensjahren begleiten. (PK07: 150)

Die Kinder in der Entwicklung begleiten zu dürfen und mit ihnen gemeinsam die großen und kleinen **Erfolge** zu erleben, wird sehr geschätzt. Dazu erzählt uns die Pädagogin Moni:

Moni: Wenn endlich einmal was geschafft ist, nach 100 Mal Masche binden probieren. Jetzt kann ich es, ja. Und diese Erfolge, die man da mit den Kindern erlebt, das ist schon etwas Besonderes für mich. (PW04: 223 ff.)

Bonita: Und im September, wenn man das Gefühl hat, es ist ein ungeordneter Haufen. Und dann denke ich mir, hoppla, es hat eine Struktur, es entwickelt sich etwas. Oder (...) Regeln werden angenommen. (PN01: 861 ff.)

Die pädagogische Begleitung und das Zusammensein mit den Kindern wird auch deshalb als Bereicherung erlebt, weil die **kindliche Wahrnehmung und Erlebenswelt** eine andere ist. Carina zum Beispiel schätzt an den Kindern, dass sie "sich dann begeistern können für so kleine Sachen des Lebens", das gefalle ihr "am meisten". Wenn ein Kind im Frühling ganz begeistert sagt: "Schau, eine Fliege", dann freut sie sich, denn die Erwachsenen würden doch eher genervt reagieren: "Maah, schon wieder eine Fliege, super, jetzt fängt das wieder an. Aber die Kinder freuen sich" (PT09: 241). Auch die Pädagogin Selina genießt in ihrer Arbeit das Zusammensein mit den Kindern: "Diese Offenheit, dieses Unbeschwertere, was Kinder mitbringen können. Das ist echt jeden Tag irgendwie total neu erfrischend" (PK07: 103). Und Fanny schätzt an den älteren Kindern im Kindergarten deren Neugier und genießt Gespräche, "wo es oft schon ins Philosophische geht". Sie sagt weiter: "Und da denke ich mir, das ist einfach ganz toll! Wenn man dem Kind dann so nah ist und so viel von einem

Kind dann auch erfährt" (PK07: 86). Und Charlotte schätzt "einfach diese kindliche Neugierde oder die Freude und das, ja wo das Leben noch so ein Wunder ist" (PN01: 853 f.).

Die Aussagen der Pädagoginnen und Assistentinnen zeigen, dass Kinder die Schlüsselfiguren für einen abwechslungsreichen, manchmal stressigen, aber insgesamt positiv emotional erlebten Arbeitsalltags sind. Freilich fordert gerade die kindliche Neugier und ihr Aktivitätslevel Elan und Flexibilität bei den pädagogischen Bezugspersonen ein. Fanny sagt, man sei "immer in Aktion" (PK07: 86). Doch auch dies wurde in den Diskussionsrunden als positiver Aspekt gedeutet: Für Hanni "ist das Schöne an dem Beruf, dass ich so viel Abwechslung habe" (PT09: 169). Anni empfindet es als Bereicherung, dass "jeder Tag immer ein bisschen anders" ist, (PK07: 110), und Barbara schätzt "auch total die Lebendigkeit in dem Beruf", die dadurch entstehe, dass Kinder eben "Augenblickwesen" seien (PK07: 150). Bonita spricht von "Überraschungseffekten am laufenden Band" (PN01: 851) und Anna beobachtet bei sich und ihren Kolleginnen "ein ständiges Dazulernen", welches offensichtlich dazu führe, dass man als Person jung bleibe: "Wenn ich mir die Kindergartenpädagoginnen anschau, sind die alle bis zur Pension jung. Und lebendig so irgendwie. Und das schätze ich an dem Ganzen einfach sehr" (PK07: 98).

Geschätzt werden vor allem auch die **unvermittelten Gefühlsbekundungen** der Kinder. Auf der einen Seite drücken sie ihre Zuneigung, aber auch ihre Meinung spontan und ehrlich aus, eine kindliche Eigenschaft, die im späteren Leben oft unterdrückt wird. So sagt Anna, das gebe es "in anderen Berufen auch nicht so unbedingt, dass man so viel positives Feedback kriegt" (PK07: 99). Sie mag es, dass die Kinder ihrer Gruppe "einfach herkommen und sich manchmal an einen herkuscheln und bei einem sitzen" (ebd.: 86). Auch Nina schätzt besonders die Herzlichkeit der Kinder, die sich freuen, wenn sie Nina sehen:

Nina: Also ich sage immer, ich habe einen anstrengenden, aber sehr schönen Job. Wenn ich in den Kindergarten komme, die Kinder von einer Ecke in die andere rufen: 'Ma, es ist so schön, dass du da bist' und einen herzen und umarmen, dann weiß ich, dass ich richtig bin. Das ist einfach das Schönste an unserem Job, dass ich, - ja, einfach die Wärme und die Liebe von den Kindern auch kriege. Und sehe, das mache ich richtig. (PK07: 121)

Lilly: Also das Besondere im Beruf, finde ich, das ist ganz einfach die Ehrlichkeit und, was von den Kindern überkommt. Da ist nichts, da ist nichts Verlogenes, da ist die Freude da oder ganz einfach der Schmerz, was auch immer, ganz einfach die Ehrlichkeit, was da kommt. Du arbeitest mit Leuten zusammen, die dir beinhart die Wahrheit ins Gesicht sagen. Das ist ganz einfach das Schöne dran. Die Freude der Kinder erleben. (AN02: 282 ff.)

Maria-Sophie wiederum hebt hier in mehreren Aussagen das **Vertrauen**, das ihr von den Kindern entgegen gebracht wird und die damit verbundene **Verantwortung** (AW06: 86 ff.; 103 ff.). Auch das Vertrauen, das die Eltern den Pädagoginnen und Assistentinnen entgegenbringen, wird sehr geschätzt:

Maria-Sophie: Und was noch besonders ist, für mich, ganz besonders ist, ist das, dass die Eltern dir dieses Vertrauen wirklich geben, dass sie dir ihre Kinder abgeben. (AW06: 212 ff.)

Ein paarmal wurde in den Interviews eine **Bürotätigkeit zum Vergleich herangezogen**, wenn es darum ging, das Besondere des Arbeitsfeldes Kindergarten zu beschreiben. Einige Interviewpartnerinnen (vor allem die Assistentinnen) hatten vorher auch in diesem Bereich gearbeitet und stellen Vergleiche an. Dass die pädagogische Arbeit, wie oben beschrieben,

"lebendiger" ist und weniger "eintönig" als eine sitzende Tätigkeit vor dem Computerbildschirm ist die eine Sache.

Fabienne: Ich schätze die Arbeit mit den Kindern. Ich liebe es mit den Kindern zu arbeiten. Mir geht einfach das Herz auf, wenn ich mit Kindern zusammen bin. Das ist meines. Ich habe davor auch einen anderen Beruf gehabt, wo ich in einem Büro war und so. Also erfüllt mich viel mehr als Büroarbeit. Kinder beobachten, mit Kindern arbeiten, ich glaube, es gibt fast keinen erfüllenderen Beruf als den. (AT10: 204)

Auch im Vergleich zu anderen pädagogischen Berufen sehen sie Vorteile, die insbesondere das hohe Maß an **Freiräumen, Gestaltungsmöglichkeiten und Selbstbestimmtheit** mit sich bringt:

Maria: Da gehört für mich auch so ein bisschen dazu, dass man eigentlich jeden Tag selber gestalten kann, also wenn es draußen schön ist, kann ich einfach rausgehen, also dass wir auch viel Freiheit haben, es ihnen nett zu machen, in einem gewissem Rahmen halt, ja. (PW04: 141 ff.)

Lisa: Ja, man kann es sich selbst auch immer abwechslungsreich gestalten. Also wir haben jetzt nicht einen Lehrplan wie in der Schule, sondern jetzt sollen wir sowieso individuell auf die Kinder, - aber man kann seine Interessen auch einbringen. (PN01: 841 ff.)

Erika: Wir sind relativ selbstbestimmt, im Verhältnis zu anderen Berufen, sehr selbstbestimmt. (PW04: 145 f.)

Als weitere besondere und positive Aspekte des Berufs werden außerdem die **Arbeit im Team** mit den anderen Pädagoginnen und Assistentinnen hervorgehoben, zum Beispiel von der Pädagogin Susanne: "Es ist auch was Besonderes für mich in dem Beruf, dass man wirklich als Team schaut, dass das Haus quasi läuft" (PW04: 1614 f.). Zudem schätzen die Pädagoginnen, dass sie ihre eigenen jeweils **spezifischen Interessen und Kompetenzen einbringen** können. Die Pädagogin Erika drückt dies zum Beispiel folgendermaßen aus:

Erika: Also besonders finde ich, dass man halt sehr, sehr viel Persönliches einbringen kann, also jemand, der halt sehr kunstinteressiert ist, kann das in seinen Beruf einbringen. Jemand, der sehr naturinteressiert ist, kann das einbringen. Also man kann sehr viel von seiner Persönlichkeit reinholen und das ist positiv. (PW04: 136 ff.)

3.1.1 Positive Aspekte aus der Perspektive von Krippenpersonal

Auch die Pädagoginnen von Kinderkrippen und Krabbelstuben heben die **Vielfältigkeit** ihres Arbeitsalltags als positiven Aspekt hervor. Hier spielt sowohl die Vielfalt der Angebote, die den Kindern gesetzt werden, eine Rolle, als auch die unterschiedlichen kindlichen Persönlichkeiten, die die jeweilige Gruppe prägen. Die Pädagogin Gabriele hat dies uns gegenüber folgendermaßen ausgedrückt:

Gabriele: Ja, was mir so als Besonderes einfällt in unserem Beruf, ist diese Vielfältigkeit, würde ich so ganz spontan jetzt einmal sagen. (...) Vom Musizieren über den kreativen Bereich, über die Bewegung, alles. (...) Und ja, auch jedes Kind bringt was in die Gruppe mit hinein, das ist auch individuell. Und jedes Jahr einfach anders, jeder Tag anders, jede Woche anders, jedes Monat anders und nicht immer dieser gleiche Trott, ja. Ja, lebendiger halt. (PW03: 126 ff.)

Zudem schätzen die Pädagoginnen, dass sie die Möglichkeit haben, den Tag entsprechend den **Bedürfnissen** der Kinder und auch gemäß ihrer eigenen Bedürfnisse zu gestalten. Hannah meint dazu: "Man kann die Arbeit nach seinen Bedürfnissen auslegen (...) und nach den Bedürfnissen der Kinder" (PW03: 138 ff.).

Auch der **Kontakt mit den Eltern** wird als Bereicherung empfunden. Die Pädagogin Käthe beschreibt dies so:

Käthe: Auch einfach den Sozialkontakt mit den Eltern. Einfach diese soziale Struktur Erkennen und irgendwo eine bisschen erleben, verschiedene Nationen, verschiedene Mentalitäten kennen lernen. (PW03: 185 ff.)

Als etwas ganz Besonderes erleben es die Kleinkindpädagoginnen, dass sie zentrale **Entwicklungsschritte miterleben** dürfen. So erzählt uns die Pädagogin Gabriele:

Gabriele: Gerade in der Kleinkindergruppe, denke ich, da sind die Fortschritte so groß. Also zum Teil kommen sie im September mit einem Jahr oder unter einem Jahr, können nicht gehen. Und das kann man dann sehr schön auch beobachten und freut sich jeden Tag über was Neues mit dem Kind gemeinsam. (PW03: 168 ff.)

Sie wird von ihrer Kollegin Hannah ergänzt:

Hannah: Und das Lernen der Sprache, das geht ganz schnell, oft sind innerhalb von kurzer Zeit ganz viele neue Wörter da. Und auf einmal statt einem Zwei-Wörter-Satz ein Fünf-Wörter- oder Drei-, Vier-Wörter-Satz. Und das ist ganz schön, wenn man das mitbekommt. (PW03: 164 ff.)

Überhaupt sind die Pädagoginnen der Ansicht: "Es ist nicht nur ein Geben, sondern schon auch ein Nehmen. Von den Kindern kommt so viel zurück. (...) zum Beispiel wenn sie sich freuen und gleich in voller Montur in die Gruppe hinein kommen, wenn sie einen begrüßen wollen" (PW03: 181 ff.).

Die befragten Assistentinnen empfinden es ähnlich. Brigitte erzählt zum Beispiel, was sie alles miterleben darf. Das beginnt bei den ersten Schritten und geht weiter beim "sauber Werden" oder beim ersten Mal "Patschen Anziehen alleine", bis zu den ersten Rollenspielen in der Puppenecke (AW05: 55 ff.). Die Assistentin Bine erlebt vor allem den Vertrauensaufbau der Kinder als etwas Einmaliges:

Bine: Dann , wenn du siehst, also wenn sie am Anfang zu uns kommen, dass sie traurig sind, weil die Emotion ist ja, dass sie von Mutter das erste Mal weg sind, weil wir ja die Krippe da, ganz die Kleinen haben. Und dass sie nach einer Zeit Vertrauen zu uns fassen, was ja wirklich für so ein kleines Kind toll ist. Also das ist sehr schön. (AW05: 42 ff.)

Neben den positiven Aspekten des Arbeitens mit Kindern wurden in den Fokusgruppen natürlich auch Bereiche genannt, die **Herausforderungen im Alltag** bereithalten. Die Teilnehmerinnen wurden konkret danach gefragt. So berichten die Interviewpartnerinnen von "schwierigen Eltern", von personellen Engpässen im Krankheitsfall oder Problemen mit unkollegialem Verhalten. Weil es ein Anliegen der vorliegenden Studie ist, gerade jene Bereiche näher zu beleuchten, die für die Pädagoginnen und Assistentinnen in ihrem Berufsalltag Herausforderungen bereithalten, ist ihnen jedoch – im Unterschied zu den positiven Aspek-

ten – kein eigenes Kapitel gewidmet. Vielmehr werden in den nun folgenden Kapiteln die positiven Aspekte und Herausforderungen (oder: negative Aspekte des Berufsalltags) nach Themen differenziert dargestellt.

3.2 Tagesverlauf und Zeit

Die Interviewpartnerinnen kommen immer wieder auf Themen zu sprechen, die grob unter dem Begriff "Zeit" subsummiert werden können. Es geht um ihren Tagesablauf im Berufsalltag und spezifische Zeiten, wie zum Beispiel die **Vorbereitungszeit** der Pädagoginnen oder die "**Kernzeit**", die die Kinder im Kindergarten verbringen. Es geht auch um erlebten "**Stress**", der dann entsteht, wenn zahlreiche und vielleicht sogar divergierende Ansprüche befriedigt werden sollen. Es geht aber auch um "Auszeit" im Sinne von **Pausen**, die eben jenen Stress reduzieren können und als wichtige Phase zur Regeneration oder Austausch unter Kolleginnen gesehen wird.

3.2.1 Vorbereitungszeit

Die Regelungen der Vorbereitungszeiten, die den Pädagoginnen zustehen, weisen eine große Variationsbreite auf, sowohl von Bundesland zu Bundesland als auch innerhalb eines Bundeslands von Träger zu Träger. In Wien beispielsweise variiert die Stundenanzahl bei einer Vollzeitstellung von vier Stunden (Erika) zu fünf (Julia) und bis zu sechs Stunden (Ines-Maria). In Niederösterreich wird von einer durchschnittlichen Vorbereitungszeit von fünf Stunden in der Woche berichtet. Johanna erzählt von einer Kollegin aus der Steiermark, die bei einer Vollzeitstellung zehn Stunden Vorbereitungszeit pro Woche hat und merkt an:

Johanna: Und ich denke mir, in zehn Stunden kriegst du dann doch was anderes unter als in drei Stunden. Ich meine, ich mache wahrscheinlich schon das Ähnliche das sie macht, nur eben mache ich es in meiner Freizeit. (PW04: 2341 ff.)

In Kärnten beträgt die Vorbereitungszeit für Vollzeitangestellte mittlerweile nur noch eine Stunde, sonst eine halbe Stunde. Das sei "viel zu kurz", meint die Pädagogin Rosi und fügt an: "In einer halben Stunde, da kann ich gerade Sachen herräumen und dann wieder weg-räumen" (PK07: 168). Auch ihre Kollegin Anni meint, "das geht sich eigentlich nicht aus" mit der Vorbereitungszeit und Fanny, ebenfalls Teilnehmerin der Kärntner Gruppe, erläutert anschaulich, dass sie die Dokumentation der Elterngespräche und das Verfassen der Entwicklungsberichte kaum noch bewältigen kann:

Fanny: Wann soll ich das bitte schreiben?! Weil, ich muss für die Elterngespräche, - wir sollten im Jahr ZWEI mal mit jedem Elternteil ein Entwicklungsgespräch führen. Das heißt 50 Gespräche pro Jahr. Ich frage mich, wann ich das machen soll. Ist nicht machbar. Weil, das mache ich dann meistens auch in meiner Vorbereitungszeit. Dann habe ich wieder keine Vorbereitungszeit für die Sachen, die ich eigentlich mit den Kindern machen möchte. (PK07: 213)

Diese doch relativ großen Unterschiede sind nicht nur aus Gerechtigkeitserwägungen heraus problematisch, sondern auch überaus erstaunlich: Sollen doch alle österreichischen Pädagoginnen denselben bundesweiten Bildungsrahmenplan in ihrer täglichen Arbeit mit den Kindern umsetzen.

Vor allem bei Pädagoginnen mit Teilzeitanstellungen wird ein Großteil der Vorbereitungszeit durch **Teamsitzungen** verbraucht. Susanne aus Wien erzählt diesbezüglich:

Susanne: Bei uns ist es eine Pädagoginnen-Sitzung in der Woche, eine Stunde und eine Teamsitzung, die halt dann zweiwöchentlich mit zwei Stunden abgehalten wird. Also das sind die zwei Stunden. Und dann eine halbe Stunde noch im Dreierteam, also in der Stammgruppe, zweieinhalb Stunden quasi im Haus Vorbereitungszeit und für mich als Teilzeitpädagogin wäre es eine halbe Stunde zu Hause. (...) Also was soll ich da wirklich viel einmal überlegen, was ist für die Kinder gerade wichtig, wo will ich ansetzen? Und dann mir Sachen dazu suchen. Also ja, brauche ich eh nicht mehr dazu sagen. (PW04: 2377 ff.)

In dieser halben Stunde pro Woche sollte sie Aktivitäten und Angebote für die gesamte Woche vorbereiten, ihre Arbeit reflektieren, sich zur Entwicklung einzelner Kinder Gedanken machen und bei Bedarf auch Elterngespräche führen, berichtet Susanne.

Faktisch bleibt den Pädagoginnen nichts anderes übrig, als Vorbereitungstätigkeiten zu verlagern. Wann sie nun tatsächlich Zeit dafür finden unterscheidet sich, wie die folgenden Zitate zeigen. Manche erledigen dies "**neben den Kindern**", andere in der **Mittagszeit**, und einige finden erst **zu Hause** die notwendige Ruhe dazu:

Anni: Das geht sich eigentlich nicht aus, am Nachmittag. Wir sind da meistens personell unterbesetzt. Also ICH persönlich mache das neben den Kindern. Oder ich denke mir das zu Hause aus.

Selina: Genau (ironisch lachend). Oder in der Mittagszeit.

Anni: Oder in der Mittagszeit, wenn die Kinder schlafen. Die Nachbereitungen, die schriftlichen, in der Mittagszeit. Oder ich nehme die Arbeit mit nach Hause. (PK07: 172 ff.)

Karoline: Also ich sitze wirklich oft am Abend, also ich sitze wirklich oft am Sonntagabend. Oder auch am Sonntagvormittag. (PT09: 264)

Johanna: Ich arbeite 40 Stunden, bin 37 Stunden im Kinderdienst und kann nicht in drei Stunden, wenn ich meine Arbeit gewissenhaft machen möchte, in drei Stunden die ganze Woche vorbereiten, Entwicklungsgespräche zusammenfassen, Beobachtungen machen, Ausflüge planen. (...) Wenn du einen Ausflug machst, musst, solltest du dorthin gehen vorher, dass du es dir anschaust. Das ist alles Freizeit im Prinzip.

Julia: Es fällt ja nicht nur die Vorbereitung in dem Sinne drunter, es fällt ja auch drunter, wenn man jetzt anbietet für die Eltern, man druckt Fotos aus (...) früher bin ich beim Niedermeyer gestanden und habe Fotos entwickeln lassen. (...) Das war meine Freizeit.

Moni: Besorgungen machen, was man braucht. Das ist Freizeit. (PW04: 2204 ff.)

Die gerade zitierte Karoline fügt außerdem an, dass sich die Inhalte der Vorbereitungszeit verändert hätten. Es ginge heute mehr um ein **Nachbereiten** denn um ein Vorbereiten.

Karoline: Wir gehen heute viel mehr in die Reflexion, das hat sich bei UNS geändert. Die letzten zehn Jahre. Früher war das, dass du jede Einheit vorbereitet hat, inzwischen möchten sie ja gern, dass wir situationsorientierter arbeiten. Das heißt, dass ich viel weniger alle Einheiten klar plane, sondern dass ich viel mehr auf die Kinder eingehe oder das flexibler mache. Und dann kann ich auch nicht mehr vorbereiten, was ich morgen für ein Bilderbuch mache, wenn ich flexibler arbeiten soll. Also der Wunsch ist jetzt, dass wir immer mehr in die Richtung gehen, und dass die Reflexion wichtig ist. Das heißt, ich muss mich danach hinsetzen und schreiben, was habe ich heute gemacht? Ich muss nicht mehr aufschreiben, was für eine Einleitung ich für das Bilderbuch gemacht habe zum Beispiel. (PT09: 293)

Gerade in diesem Zusammenhang wird verständlich, dass diese Vor- beziehungsweise Nachbereitungszeit nur schwerlich "neben den Kindern" erledigt werden kann, wie Anna treffend formuliert:

Anna: Ich kann über ein Kind keine Beobachtung schreiben, wenn ich daneben die Kinder habe. (PK07: 175)

Im Laufe der Wiener Diskussion entwickeln sich verschiedene Stränge. Johanna äußert ihr Unverständnis darüber, dass dieses Problem nicht stärker von Entscheidungsträgerinnen und Interessensvertreterinnen in der Öffentlichkeit thematisiert wird:

Johanna: Also das ist so eine Sache, wo ich nicht verstehe, warum das nicht mehr hinterfragt wird, geht sich das aus oder nicht? (PW04: 2210 ff.)

Julia und Susanne vertreten aber auch die Ansicht, dass es vielleicht notwendig wäre, dass Elementarpädagoginnen sich hier stärker abgrenzen. So meint Susanne: "Aber das machen halt Kindergärtnerinnen (...) Ganz viele andere, die sagen nein." Und Julia meint: "Genau das ist es (...) aber deswegen wird sich nichts ändern". Dass Elementarpädagoginnen hier auch unbezahlt in ihrer Freizeit weiterarbeiten, führt Susanne auf Folgendes zurück:

Susanne: Weil bei uns schon die Kinder oben stehen. Weil wir sagen, die Kinder sind uns so viel wert, dann pfeife ich halt drauf, dann schaue ich mir das halt in der Freizeit an. (PW04: 2247 ff.)

3.2.2 Kernzeit

Die teilnehmenden Fachkräfte betonen, dass eine **Kernzeit**, in der möglichst alle Kinder anwesend sind, aus pädagogischer Sicht sehr wertvoll ist und sie die Eltern motivieren, ihre Kinder bis zu einem gewissen Zeitpunkt zu bringen, damit diese am Gruppenleben und den angebotenen Aktivitäten teilnehmen können (PW04: 789). In diesem Kontext kritisiert Erika, dass manche Träger Nachmittagsplätze vergeben.

Erika: Da kommt das Kind dann zur Schlafstunde. Also was da jetzt an pädagogischer Qualität noch da ist, ist einfach lächerlich, ja. (PW04: 736)

Auch wenn die Pädagogin Moni aus Wien anmerkt, dass dies aus den Arbeitszeiten der Eltern durchaus erklärbar ist, entspricht diese Herangehensweise eher einem Verständnis vom Kindergarten als Betreuungsservice zur Unterstützung berufstätiger Eltern, denn als erste Bildungseinrichtung für Kinder.

Der Wunsch der Pädagoginnen und Assistentinnen, die Eltern mögen die Kernzeiten respektieren und die vereinbarten Bring- und Abholzeiten einhalten, wird außerdem in Kapitel 10 erläutert.

3.2.3 Anzahl und Divergenz der Ansprüche – "Stress"

In den Fokusgruppen wird häufig angesprochen, dass man im Berufsalltag eine Vielzahl von Ansprüchen zu erfüllen habe, die sich teilweise widersprechen. Im Wortlaut der Interviewpartnerinnen heißt das: Sie haben "**Stress**", dies ist ein Begriff, der recht häufig fällt. Nachdem die Kärntner Assistentin Nicole erläutert hat, was sie an ihrer Arbeit schätzt, fährt sie fort:

Nicole: Das Negative möchte ich auch gern ansprechen. Was ich überhaupt in der letzten Zeit mitkriege: Es ist ein bisschen stressig. (AK08: 70)

Stress entstehe, so Nicole weiter, weil es vor allem für die Pädagoginnen "so viele Schreibe-reien" gebe und weil "der Kalender immer voller" werde. Es gebe immer "so viele Feste". Auch Fanny fühlt sich gestresst. Für sie sind es die verschiedenen Anforderungen seitens der "Kinder, Eltern, Erhalter, Leiterin und Kolleginnen", und sie fügt an:

Fanny: Manchmal habe ich das Gefühl, ich müsste Gott sein, um all denen gerecht zu werden (PK07: 213)

Auch Johanna fühlt sich gestresst,

Johanna: ...weil oft Vieles gleichzeitig passieren soll (...) neben dem, dass du für das Kind da bist, eben so für jedes Einzelne von den 25 in deiner Gruppe, auch noch was nebenbei passieren muss, Organisatorisches, Elterngespräche und alles Drum und Dran, (...) Beobachtungsaufgaben, Vorbereitungen für ein Fest und so weiter. (PW04: 193 ff.)

Als besonders belastend wird dabei der Umstand empfunden, dass jedes Mal aufs Neue Prioritäten gesetzt werden müssen, weil, wie Ines Maria erzählt, "alles gleichzeitig ist und man entscheiden muss, wo bewegt man sich hin oder was hat jetzt Vorrang"? Sie illustriert in diesem Kontext sehr plastisch "diese Reizüberflutung, ja. Man redet gerade mit Eltern, dann streiten zwei, die kommen, der weint, der andere hat in die Hose gemacht (...) Da läutet das Telefon" (PW04: 199 ff.).

Die Pädagogin Erika geht auf divergierende Ansprüche, mit denen Elementarpädagoginnen und Kindergartenassistentinnen konfrontiert sind, aus einem anderen Blickwinkel ein:

Erika: Jetzt bei den Herausforderungen sehe ich oft, dass man so, eigentlich hauptsächlich, dass man sehr viele sich widersprechende Anforderungen unter einen Hut bringen soll, dass also oft gerade junge Kindergärtnerinnen gar nicht damit umgehen können. (...) Und dass das teilweise auch von der Politik so vermittelt wird. (...) Zum Beispiel gerade Flexibilität, das so ein großes Wort ist, weil es für die Wirtschaft wichtig wäre oder für die Eltern, ist was, was Kinder überhaupt nicht brauchen können, ja. Wenn an einem Tag die drei Kinder da sind, am nächsten die fünf, um vier ist der da, zehn Minuten später wieder wer anderer abgeholt. Heute gehe ich nach dem Essen weg, morgen vor dem Essen, ja. Das ist was, was für Kinder überhaupt nicht passt, das ist einfach ein Widerspruch der Qualität zu dem, was oft gefordert wird. (...) Da gibt es ganz viel solche Spannungsfelder, was die Eltern gerne hätten oder brauchen oder sich wünschen oder die Wirtschaft sich wünscht eigentlich ja und was eigentlich für Kinder passt, wenn ich da drinnen in der Gruppe stehe. (PW04: 169 ff.)

Als besondere Herausforderung empfinden einige Assistentinnen ihren inneren Zwiespalt, wenn Kinder krank in den Kindergarten gebracht werden. Es entspinnt sich eine Diskussion, wie damit umgegangen werden sollte. Dabei wird zum Beispiel die Meinung vertreten, dass kranke Kinder grundsätzlich wieder nach Hause geschickt werden sollten. Maria-Sophie merkt an, dass "da auch immer die Frage ist, wo geht es ihm jetzt besser? Ist es nicht vielleicht eh gescheiter er bleibt bei mir?" Und Marlene ergänzt:

Marlene: Jetzt wird es wieder zum Politikum, warum hat man nur zwei Wochen Pflegeurlaubsanspruch im Jahr? Das geht sich nie aus, ja. Kinder werden öfter krank. Der Papa nimmt zwei Wochen, die Mama. Und dann brauchen sie den Urlaub auf. Und da macht dann der Arbeitgeber schon so. Dann haben sie eine Angst um den Job und, verstehe ich auch irgendwie. Und dann, natürlich stopfen sie dann das Fieberzäpfchen rein und dann denkt man sich, du

arme Wurst. (...) Ich meine, es gibt, glaube ich, mittlerweile eh von der Krankenkasse, da wird aber das Kind von wem Fremden betreut zu Hause. Ja, das ist ja für das Kind auch schlimm, (...) auch blöd, nicht. Aber es ist halt schwierig. Es ist die Gesellschaft nicht wirklich sehr sozial. Ist so. (AW06: 1892 ff.)

Für Fanny macht sich der Stress auch **körperlich bemerkbar**, und sie überlegt, ob ihre lange Dienstzeit und ihr Alter eine Rolle spielen könnten. Schon seit immerhin 36 Jahren arbeitet sie als Elementarpädagogin:

Fanny: Und man ist manchmal richtig fertig. Ich gehe manchmal raus und merke, ich bin so was von angespannt, am ganzen Körper und brauche unendlich lange, bis ich wieder runterkomme. Das ist wahrscheinlich vielleicht auch eine Alterserscheinung, weil einfach, ich glaube, der Verschleiß dieses Berufs wirklich schon intensiv ist. Und nach 36 Dienstjahren kann man das sagen, dass das einfach so ist. Und da braucht man einfach mehr Regeneration auch (lacht bisschen). (PK07: 213)

Auch Moni beobachtet an sich selbst, dass ihr Beruf sie mit zunehmendem Alter stärker belastet:

Moni: Was mich, sage ich es jetzt einmal ganz einfach, im zunehmenden Alter mich wahnsinnig fordert, ist der Lärmpegel, der mich oft ja, wo ich dann denke, das hat mir früher überhaupt nichts ausgemacht, ja. (PW04: 214 ff.)

Ein wichtiger Stressfaktor ist die Lautstärke in den Gruppen. Der Begriff "**Lärmpegel**" wird in den Interviews ausgesprochen oft verwendet. Fabienne fällt dies vor allem dann auf, wenn sie ihren jetzigen Beruf mit ihrem früheren Bürojob vergleicht:

Fabienne: Allein schon der Lärmpegel, den wir aushalten müssen. Weil, ich bin sicher von fünf Stunden Büroarbeit nie so müde gewesen, als von fünf Stunden mit Kindern arbeiten. (AT10: 204)

Die Interviewpartnerinnen beobachten in den letzten Jahren eine zunehmende Lautstärke ("es steigt nämlich ständig der Lärmpegel in der Gruppe"). Sie erklären dies mit einer **wachsenden Gruppengröße** und damit, dass "sich die **Kinder verändert haben einfach**".

Heidi: Weil 25 (Anmerkung: Kinder) ist einfach zu viel, (...) weil, der Lautstärkepegel ist einfach so hoch, also da, ich glaube, das ist dann Stress und das macht uns krank. (PN01: 527 ff.)

Die Assistentin Marlene hingegen sieht die Sache mit dem Lärm ganz anders, für sie gehört das zu ihrer Arbeit im Kindergarten einfach als Selbstverständlichkeit dazu:

Marlene: Das ist so, als würde man sagen, was sagen Sie zur Geruchsbelästigung im Kindergarten? (AW06: 1248 f.)

Aus der Perspektive der Assistentin Maria-Sophie stellt es eine Herausforderung dar "die Waage zu kriegen zwischen, ich muss das jetzt in der Küche noch was machen, ich muss jetzt raus, ich muss das und das tun und trotzdem den Kindern keinen Stress vermitteln" (AW06: 105 ff.).

Als "gesunden Stress" bezeichnet die Assistentin Marlene aus Wien Ausflüge im Rahmen des Kindergartenalltags:

Marlene: Wenn wir mit den Kindern in der U-Bahn fahren, (...) da ist man schon angespannt irgendwie, wenn man da jetzt mit 40 Kindern beim Karlsplatz umsteigen muss. Und kein Mensch Rücksicht, dass das kleine Kinder sind. (...) Dass da keiner drauf schaut oder selten wer Rücksicht nimmt. (...) da ist man ein bisschen unter Spannung auch nicht, man muss schauen, dass nichts passiert. Da merkt man es dann nachher, wieviel Energie das gefressen hat. (AW06: 282 ff.)

Ihre Kollegin Marie-Sophie ergänzt:

Marie-Sophie: Das ist wirklich schlimm, weil, wie gesagt, beim Aussteigen aus einer U-Bahn, die Leute sehen zwar, dass da Kinder sind, aber es ist ihnen egal. Sie rennen da durch und dass das dieses Kind verwirrt, ich meine, das sieht ja nur Knie (...). Und jetzt weiß das Kind dann oft nicht mehr, wohin. Jetzt bist du am Rufen, am Zusammenhalten und Zählen, Zählen, Zählen. Das sind so anstrengende Situationen, die aber auch den Zusammenhalt doch wieder um einiges steigern. (AW06: 340 ff.)

Zum Stresserleben gehört für manche auch, dass sie den Arbeitsalltag am Tagesende nur schwer hinter sich lassen können. Fanny sagt, sie könne in ihrer Freizeit "**schwer loslassen**" und gesteht ein: "Da macht man sich selber oft einen Stress". Sie fügt an: Aber es ist halt einfach so. Ich glaube, alle Sozialberufe, alle Menschen dort tun ein bisschen mehr" (PK07: 213). Die Pädagogin Anna sagt daraufhin zu ihr, es sei "ein Lernprozess, dass man da abschaltet". Wie viel die Elementarpädagoginnen und Assistentinnen "mit nach Hause" nehmen, ist verschieden. Fanny begleiten manche Geschehnisse und Problematiken ihres Arbeitsalltags bis in den Schlaf:

Fanny: Es holt einen trotzdem. Wenn man nicht einschlafen kann, kommen diese Sachen trotzdem irgendwie, wo man sich dann damit beschäftigt. Also so geht es MIR halt dann. (PK07: 215)

Maria hingegen sagt, dass sie sich davon frei machen kann, sie empfinde in dieser Hinsicht keinerlei Belastungen:

Maria: Aber es ist keine sehr belastende Arbeit, wenn ich dann vom Kindergartenhaus rausgehe, bin ich in der Freizeit. Es ist nichts, was mich belastet. (AK08: 203)

3.2.4 Pausen

Pausenregelungen sind je nach Träger sehr unterschiedlich. Hier reichen die Antworten der teilnehmenden Fach- und Unterstützungskräfte von "muss sein" bis zu "bei uns gibt es das nicht". Dazwischen liegen viele hausinterne Absprachen und Regelungen zwischen Leiterin und Mitarbeiterinnen beziehungsweise auch innerhalb des Teams.

Die Assistentin Marlene aus Wien erläutert die rechtliche Situation:

Marlene: Ja, gesetzlich geregelt. (...) Ab sechs Stunden Arbeitszeit hat man eine halbe Stunde Pause, die man nicht am Stück konsumieren muss, habe ich mir erklären lassen. Man kann auch mal hier zehn Minuten, sehr sinnvoll. (...) Also wenn es weniger als sechs Stunden sind, hat man keinen Pausenanspruch und glaube ich, ab zehn Stunden muss man noch eine zweite Pause, das ist arbeitsgesetzlich geregelt auch, dass man da nicht irgendwie irgendwann kollabiert. (AW06: 877 ff.)

Dabei ist diese Regelung nicht von allen Mitarbeiterinnen gern gesehen, da die halbe Stunde Pause nicht als Arbeitszeit gilt und sie deswegen um diese Zeit länger im Kindergarten bleiben müssen. Kaum jemand konsumiert deshalb diese komplette halbe Stunde, so auch Melanie nicht:

Melanie: Und es ist meine Entscheidung, dass ich sie nicht mache und meine acht Stunden arbeite. Aber ich habe genauso die Pause. Weil, ich sage, wenn ich fertig bin mit dem Geschirr: 'So, ich setze mich jetzt zehn Minuten hin und kann meine zehn Minuten sitzen und mit der Kollegin was besprechen', das ist kein Problem. Also dass ich jetzt sage, ich bestehe jetzt auf meine halbe Stunde Pause, nein. (AW06: 903 ff.)

Wo es bei Melanie als freiwillige Entscheidung erscheint, dass sie auf die halbe Stunde verzichtet, erscheint es den meisten Kolleginnen gar nicht möglich, für diese Zeit die Gruppe zu verlassen. Ihre Kollegin Maria-Sophie weist darauf hin, dass es aufgrund der anfallenden Aufgaben und vorgegebenen Arbeitsabläufe oft **gar nicht möglich ist, eine halbe Stunde Pause** zu machen, und die Kärntner Assistentin Petra spricht gar vom "Luxus" der halben Stunde, den man bei ihnen nicht hätte:

Maria-Sophie: Wenn wir, ja, und wenn wir, es gibt so viele Tage, wo wir, in der Zeit, wo wir Pause machen können, dürfen, da ist bei uns die Jausen-Vorbereitungszeit. Und da setzt du dich nicht hin und tust, sondern da stehen sie dann alle in der Küche und dann wird die Jause hergerichtet. Das ist zum Beispiel jetzt wieder etwas, wo ich sage, OK, ich mit meiner Pädagogin. Meine Pädagogin sagt, so, jetzt verschwindest du einmal für eine Viertelstunde, ja, setz dich hin, trink einen Kaffee. Ist aber jetzt wieder nur meine Pädagogin, da kann ich nicht, da kann ich nicht für, ich weiß es, dass es im Haus bei anderen nicht so ist. Da sagt nicht die Pädagogin, so und jetzt gehst du. (AW06: 976 ff.)

Petra: Also wir haben den Luxus nicht, dass wir eine halbe Stunde Pause haben. Dass wir uns von der Gruppe zurückziehen. Den haben wir nicht. Wir machen das alles mit den Kindern Mittagessen, alles. (AK08: 291)

Auch andere Interviewpartnerinnen berichten von diesen verabredeten **kürzeren Pausen, die mal zehn, seltener 20 Minuten** dauern. Meist haben sich unter den Kolleginnen bestimmte Praktiken entwickelt, so dass – wie es Anna formuliert – "jeder zu seiner Pause kommt":

Anna: Also es ist auch so, dass das ausgemacht ist. Also dass jeder zu seiner Pause kommt. Und da muss ich auch sagen, Kollegen haben immer sehr, - also selbst, wenn jemand fehlt, weil, dann wird es ja schwierig, dann sind aber wirklich alle bei uns so, dass man sagt: 'Warst du schon mal draußen?' Und dann kommt halt irgendwer und sagt: 'Ma, geh einmal zehn Minuten'. (PK07: 306)

Fanny: Also wir machen es zum Beispiel so, dass wir vormittags um neun Uhr oder so, das haben wir uns vor einigen Jahren so ausgemacht, die Helferinnen machen gemeinsam eine 20-minütige Kaffeepause und wir Erzieherinnen auch. (PK07: 311)

Aber nicht überall gibt es diese Verabredungen. In der Tiroler Fokusgruppe der Assistentinnen erzählen einige, dass sie **so gut wie keine Pause** hätten. Kaffee holen oder auf die Toilette gehen seien die einzigen Momente, die sie kurzfristig einmal außerhalb der Gruppe verbringen würden, meinen drei Interviewpartnerinnen im Gespräch miteinander:

Int.: Wie ist das eigentlich mit Pausen für Sie selbst, innerhalb der Arbeitszeit?

Stephanie: Gibt es nicht.

Fabienne: Pausen, wo wir rausgehen, gibt es nicht.

Gina: Meine Pause ist genau, wenn ich runter gehe in die Küche, mir einen Kaffee hole und dann wieder arbeite. Das ist genau die Zeit, bis ich unten in der Küche bin und dann wieder oben bin.

Fabienne: Oder aufs Klo schnell.

Gina. Das sind wirklich die einzigen Pausen, die man sich mal gönnt. Oder wenn es wirklich mal laut ist, dass man wirklich mal aus der Gruppe rausgeht und durchschnauft. Das tue ich auch mal, aber das kommt auch äußert,- Aber auch nicht zehn Minuten oder eine Viertelstunde. (AT10: 332 ff.)

Als wichtiger Aspekt der Pause wird von Interviewpartnerinnen genannt, dass man einmal "unter Erwachsenen ist" und sich außerdem **unter Kolleginnen austauschen**, auch "Frust abbauen" kann, wie die folgenden Zitate illustrieren:

Marlene: dass man das braucht, dass man wieder ein bisschen so unter sich Erwachsenen ist. (...) ich denke, eine Pädagogin hat ja dann reinen Kinderdienst, dieses schreckliche Wort, geht also nicht, darf halt nicht in die Küche raus und darf da einfach Geschirr waschen und einfach vor sich hin denken, sondern die hätte dann ja quasi bis zu acht Stunden Dauerbeschallung von den Kindern und Konzentration. Also wenn man das jahrelang 40 Stunden in der Woche, na gut, sie haben vielleicht 36,5 oder so eine Zahl mit Vorbereitung-, also wenn man die Vorbereitungszeit abzieht. Das, -da braucht man schon eine Pause, finde ich. (AW06: 1052 f.; 1085 ff.)

Fanny: das ist immer unsere Frustrationszeit, wo wir Kolleginnen uns so: 'Puh! (angestrengt) Wie geht es DIR heute?' Und in diesen 20 Minuten wird SO viel, - wird oft viel Frust abgebaut. Da wird sehr viel besprochen, was den ganzen Tagesablauf betrifft. Weil, sonst kommen wir gar nicht dazu, dass wir uns alle austauschen. Und das ist so eine wichtige Zeit. (PK07: 313)

Weil die Pausen auch dafür genutzt werden, dass man sich austauscht, sind die Grenzen zur Arbeitszeit schwierig zu ziehen. In Fannys Einrichtung nämlich wird in diesen Zeiten zum Beispiel abgeklärt, welche Kinder zum Mittagstisch bleiben, und so folgert ihre Kollegin Anni trocken: "Das ist ja dann keine Pause, das ist ja dann eine Dienstbesprechung. Finde ich" (PK07: 322).

3.2.5 Tagesverlauf und Zeit in Kleinkindgruppen

Ein Großteil der an den Fokusgruppen beteiligten Elementarpädagoginnen und Kindergartenassistentinnen berichtet, dass es in ihren Kinderkrippen eine "**Kernzeit**" gibt, während derer in der Regel alle Kinder anwesend sind. Diese Kernzeit bewegt sich zwischen neun und 16 Uhr. Davor und danach sind meist nur wenige Kinder pro Gruppe anwesend. Diese werden dann oftmals in Sammelgruppen zusammengefasst. Sollte doch einmal der Fall eintreten, dass eine Pädagogin nur für wenige Kinder verantwortlich ist, wird diese Zeit für **individuelle Zuwendungen** genutzt, die im normalen Kinderkrippenalltag keinen Platz finden. So erzählen Gabriele und Hannah:

Gabriele: Man kennt die Stärken, man kennt die Schwächen von dem Kind, man sieht auch, ist das Kind jetzt, - kann das Kind noch gefordert werden? Dass man es individuell irgendwie fördern noch kann, weil oft am Nachmittag sind sie ja dann auch schon sehr müde oder so. Und dann ist natürlich, hat das Kind mehr von Kuseln oder persönlicher Zuwendung. Oder man setzt sich irgendwo gemütlich zusammen und liest mit dem Kind noch ein Buch. (...) Und für dich ganz alleine jetzt einmal Zeit zu haben oder so.(...) Ja, oder einfach, dass sie was erzählen möchten, ja. (PW03: 1211 ff.)

Der Kinderkrippenalltag ist also sowohl für die Kinder, wie auch für die Pädagoginnen und Assistentinnen sehr dicht. Wie bei den Kindergärten für Drei- bis Sechsjährige sind die **Pausenregelungen** für das Kinderkrippenpersonal von Träger zu Träger sehr unterschiedlich geregelt. Bei manchen Wiener Kindergartenträgern sind Pädagoginnen wie Assistentinnen dazu verpflichtet, nach sechs Stunden Dienstzeit eine halbstündige Pause zu nehmen. Bei anderen wiederum hat das Kindergartenpersonal kein Anrecht auf eine Pause. Doch auch in diesen Häusern ermöglichen sich die Kolleginnen gegenseitig zumindest eine kurze Pause. Hannah berichtet, dass diese Pausen auch spontan eingeteilt werden:

Hannah: Bei uns ist es auch einfach individuell abgesprochen, wenn wer sagt, puh, ich kann nicht mehr oder das ist gerade eine extrem anstrengende Eingewöhnung oder mehrere Eingewöhnungen, dass man sagt, bitte stell dich rein, ich muss zehn Minuten raus. (PW03: 2138 ff.)

Diese Pausen nach Bedarf werden von den teilnehmenden Pädagoginnen als optimal empfunden. Denn wie Gabriele es formuliert:

Gabriele: Eine gute Pädagogin braucht auch eine kurze, gute Pause einmal, dann kann sie wieder gut weiterarbeiten. (PW03: 2120 f.)

Wie dicht der Arbeitsalltag in Kleinkindergruppen ist, zeigt sich an den Gesprächen darüber, wofür die Pausen verwendet werden:

Sophie: Dann mach ich mir schnell einen Kaffee. (PW03: 2160 f.)

Käthe: Dann geh ich raus und hol mir einen Tee. (PW03: 2165)

Hannah: Dann geht man kurz raus, holt sich irgendwas zu trinken. (PW03: 2173)

Nathalie: Zehn Minuten, hole einen Kaffee, gehe aufs Klo, ein Glas Wasser. (AW05: 891 f.)

Bei den Assistentinnen verhält es sich ähnlich. Wobei hier auch berichtet wird, dass die Mitarbeiterinnen einer Krippe im Vergleich zu jenen in Gruppen mit Drei- bis Sechsjährigen eher Gelegenheit zu einer Pause haben:

Bine: Wir haben das in der Krippe schon. Und das ist, worum wahrscheinlich auch der Oberstock uns beneidet. Also wenn wir die Kinder niedergelegt haben (...), dann dürfen wir uns kurz, zehn Minuten, viertel Stunde,- und da sagt uns auch die Pädagogin dann, also heute war das und das bei der Steo. (...) oder wenn wir ein Fest am nächsten Tag haben, also so und so hätte ich das gerne, und das und das machen wir in nächster Zeit. Also da gibt sie uns die Informationen weiter. (AW05: 848 f.)

Auffallend an dieser Aussage ist vor allem die Tatsache, dass berufsbedingte Absprachen zwischen Pädagogin und Assistentin als Pause bezeichnet werden, obwohl dies im Grunde zu den Arbeitsaufgaben zählt. Elisabeth wiederum erzählt, dass bei der Einrichtung, bei der sie tätig ist, Pausen verpflichtend vorgeschrieben sind und auch von der Arbeitszeit abgezogen werden. Trotzdem wird diese Pause teilweise nicht Anspruch genommen, "wenn viel zu tun ist" (AW05: 874).

Eine Herausforderungen im Tagesverlauf aus Sicht der Kleinkindpädagoginnen ist die **körperliche Belastung** und die Tatsache, dass "man sich ständig in gebückter Haltung durch den Raum bewegt", oft Kinder hochnimmt und herumträgt, "auf Mini-Sesseln bei Mini-Tischen" sitzt oder auch "sehr viel Zeit am Boden" verbringt. Käthe erzählt uns, dass sie deswegen "mit dem Rücken irrsinnig Probleme gehabt habe" (PW03: 1987 ff.).

Als ebenfalls fordernde Zeitspanne im Laufe eines Krippentages wird die **Essenssituation** mit Kindern unter drei Jahren beschrieben:

Käthe: Was allerdings eine Herausforderung manchmal ist, ist einfach die Essenssituation mit den Kindern. Weil die Kinder so unterschiedliches Alter haben und unterschiedliche Entwicklungsstufen. Wir haben jetzt einen mit zehn Monaten bekommen, der noch gar nicht isst. Ich meine, der ist nur zu füttern, der braucht wirklich eine Person für sich alleine. (PW03: 179 ff.)

Hannah: Wir haben jetzt zwei einjährige Kinder, die beide noch nicht selbstständig essen und wir sitzen zu zweit an einem Tisch mit sechs Kindern und haben halt die anderen Kinder auch zu versorgen. Und der Kollege sitzt dann mit dem Rest der Gruppe auf zwei anderen Tischen und läuft hin und her. Füttern, Aufschneiden,... (PW03: 290 ff.)

In diesem Kontext wünschen sich beide Pädagoginnen "da die Möglichkeit zu haben, dass man da wirklich auch jemanden für das Kind da hat, der wirklich mit ihm sich Zeit nehmen kann" (PW03: 283 ff.).

Generell wird berichtet, dass durch den knapp bemessenen Personalschlüssel viele **Stress-situationen** im Tagesverlauf für Pädagoginnen wie Assistentinnen entstehen, "egal, ob man jetzt in den Garten geht oder ein Teil dann Mittag isst und ein Teil schon ins Bett geht", "weil ein Kind auf einmal jemanden wirklich für sich allein auch braucht", "plötzlich an einem Tag vier Kinder durchweinen" oder "wenn jetzt zwei weinen und der Dritte will gerade aufs Klo gehen (...) da ist der Personalschlüssel bei uns nicht wirklich ideal." Dazu berichtet Bine:

Bine: Aber ich finde es toll, wenn Ihr zu viert seid oder zu fünft, weil, wir waren nur zu zweit. Bei 15 Kindern (...), da konnten oft ein, zwei nicht gehen. Und wenn du in den Garten rausgehst, dass man, - den einen, den haben wir ins Wagerl gegeben, wenn es kalt war und den anderen haben wir getragen. Es ist halt schon eine Herausforderung dann. (...) der Preis sehr hoch. (AW05: 165 ff.)

3.3 Arbeitsfelder

Entlang des Tages gibt es für das Kindergartenpersonal vielfältige Aufgaben zu erfüllen: Im Mittelpunkt steht die (Bildungs-)Arbeit mit den Kindern. Doch auch weitere Tätigkeiten wie die Versorgung der Kinder (Essen, Hygiene, evtl. Mittagsschlaf) und natürlich die Kommunikation mit den Eltern (Elterngespräche, Tür-und-Angel-Gespräche) und die Dokumentation der kindlichen Entwicklung sind wichtige Bestandteile der täglichen Arbeit. Wie sich diese Arbeitsfelder zwischen der Pädagogin und der Assistentin aufteilt, wird teilweise ausführlich in den themenspezifischen Kapiteln dargestellt, zum Beispiel wenn es um Elterngespräche geht (Kapitel 11) oder generell um das Zusammenarbeiten im Team (Kapitel 5).

Erika ist der Ansicht, dass sich der Beruf der Elementarpädagogin gewandelt hat. Von Entscheidungsträgerinnen sowie Eltern werden eine Reihe an Ansprüchen gestellt werden, die ihrer Meinung nicht unbedingt Bedürfnissen der Kinder entsprechen. Im Berufsalltag hätten damit Elementarpädagoginnen und Assistentinnen **zu viele unterschiedliche Aufgabengebiete** zu bewältigen:

Erika: Aber es hat sich in dem Beruf der Kindergärtnerin verändert, dass sozusagen dort sehr, sehr viele Dinge reinkommen, die mehr oder weniger ein eigener Beruf wären. Da sind irgendwo sozusagen zwei Berufe drinnen, nicht? Ich bräuchte sozusagen eigentlich zwei Personen in der Gruppe. Ich mache Sachen nicht unbedingt für das Kind, sondern irgendetwas, was irgendwer anderer sagt für irgendjemand anderen. Für das Kind mache ich nicht das Portfolio, das braucht es nicht. Das glaube ich nicht, dass ein Pädagoge wirklich glaubt, das Kind braucht um sein Lebensgefühl zu leben ein Portfolio. Der Erwachsene braucht es, ja. (PW04: 1176 ff.)

Die Arbeitsbereiche für die **Assistentinnen** zuständig sind, sind von Träger zu Träger und teilweise auch **von Standort zu Standort unterschiedlich** geregelt. In manchen Einrichtungen sind sie ausschließlich für die Unterstützung der Pädagoginnen in der direkten Arbeit mit den Kindern zuständig. Dies dürfte allerdings eine eher neue Entwicklung sein, über die Marlene und Maria-Sophia Folgendes berichtet haben:

Marlene: Es gibt einen eigenen Aus- oder Weiterbildungszweig, das sind dann die pädagogischen Assistentinnen, (...)

Maria-Sophie: Die die pädagogische Assistentin bleibt in der Gruppe, die geht nicht mehr raus zum Essen machen, die braucht auch nicht mehr putzen. Die pädagogische Assistentin bleibt den ganzen Tag bei der Pädagogin als Hilfestellung. Kriegt aber kein Pädagogen-Gehalt, weil sie ja nicht diese Ausbildung hat. (AW06: 523 ff.)

In anderen Einrichtungen sind die Assistentinnen zwar für das Essen zuständig und für das Wegräumen des Geschirrs, bekommen aber Unterstützung von zusätzlichem Personal. Nicole berichtet, dass das ein Unterschied zu früher ist, wo man als Assistentin allein für diese Arbeitsfelder zuständig war:

Nicole: Früher war das noch,- da haben wir Nachmittag das ganze Geschirr auch noch machen müssen. Da warst du eine halbe Stunde in der Küche, hast das Geschirr wegräumen müssen. Da haben wir aber jetzt so eine Aufräumerin bekommen. Eine extra Zusatzkraft, die macht uns jetzt das ganze Geschirr. (AK08: 122)

Dass die Prioritätensetzung in der Gewichtung der Arbeitsfelder von Assistentinnen nicht nur von den Rahmenbedingungen, wie zusätzlichem Personal, abhängt, sondern auch von der

Assistentin und "ihrer" Pädagogin selbst oder auch von hausinternen Absprachen, wird an den Aussagen von Maria-Sophie und Melanie deutlich:

Maria-Sophie: Da kommt es eben jetzt auf den Menschen selber drauf an, wie gehe ich als Assistentin mit meiner Pädagogin oder wie gehe ich als Pädagogin mit meiner Assistentin um? Je besser oder je weniger man einen Menschen spüren lässt, ich bin die Pädagogin, ich habe da die Hosen an, umso eher wird man eine Assistentin kriegen, die auch mit Spaß dabei ist und vielleicht dann die Arbeiten in der Küche als Nebensache ansieht und nicht als Hauptsache. Also ich, ich für mich in meinem Haus, bin teilweise erschrocken drüber, über diese Einstellung, geht mich nichts an, ich bin nicht Pädagogin. Und ja, aber das wird man nie ändern können, diesen Schnitt zwischen Pädagogin und Assistentin. (AW06: 511 ff.)

Melanie: Bei uns ist es so, also Küchendienst, wir haben ein Rad, wir sind fünf Assistentinnen (...). Jede Woche macht ein anderer Küchendienst, dann ist die eben für die eine Stunde oder zwei Stunden, was sie braucht, in der Küche. (...) Also ich habe nicht jeden Tag jetzt Küchendienst, wie gesagt, das ist einmal alle vier Wochen. (AW06: 668 ff.)

An anderen Standorten wiederum sind derartige Ermessensspielräume des Teams gar nicht möglich, da die Assistentinnen für eine große Bandbreite an **haushälterischen Arbeiten**, wie Essen Vorbereiten, Wäsche Waschen oder Putzen zuständig sind und dementsprechend wenig Zeit haben, um die Pädagogin in der Arbeit mit den Kindern zu unterstützen. Marlene aus Wien sowie Paula und Luise aus Niederösterreich berichten:

Marlene: Da ist es wirklich, dass die Assistentin, ich möchte es nicht so böse formulieren, quasi eine bessere Putzfrau ist. Die dürfte dann gar nicht mit den Kindern jetzt, so wie ich gehört habe von anderen, die dürfen sich da gar nicht einmischen. Die darf in der Küche bleiben. Und kommt dann auch nur kurz rein zum Tisch Wischen, die ist nicht mal anwesend. Nur ich frage mich, was hilft das der Pädagogin? (AW06: 460 ff.)

Paula: Ich tue putzen, ja, ich habe die komplette Putzarbeit auch über. Dann, wie es jetzt ist, wo um eins die Kinder weg sind, tue ich dann bis drei putzen, den ganzen Garten, (... auch den) Waschraum, Turnsaal, den Garten zusammenkehren, ist eh ohne Kinder." (AN02: 847 ff.)

Auch Petra, Assistentin in einem Kärntner Kindergarten, muss gemeinsam mit einer anderen Assistentin die Grundreinigung des gesamten Kindergartens übernehmen, samt den Gruppenräumen, den Gängen bis hin zu den Sanitärräumen des Kindergartens. Für den Fall, dass in der Volksschule der Gemeinde die dortige Reinigungskraft ausfällt, müssen die beiden auch dort das Putzen übernehmen. Diese Tatsache führt zu der Situation, dass die Assistentin einen großen Teil ihrer Arbeitszeit nicht bei den Kindern verbringt und die Pädagogin alleine mit den Kindern ist.

Selbst schwere körperliche Arbeiten, wie Schneeräumen, Rasenmähen, Gartenpflege, handwerkliche Tätigkeiten, wie Ausmalarbeiten, oder gar schwere Transporttätigkeiten müssen verrichtet werden, wie die Assistentin aus Niederösterreich erzählt:

Christine: Pfofen von unserem Kindergarten rüber tragen in den anderen Kindergarten oder Kühlschranks von oben hinunter tragen weil Sommerfest ist. (...). (AN02: 1839 f.)

Christine: (...) die (Anm.: eine Kollegin) ist gestanden und hat das Gartenhaus lackiert beziehungsweise ich bin gestanden und habe die ganze Gruppe ausgemalt, ja. (AN02: 1927 f.)

Doch auch wenn eine Mitarbeit der Assistentin grundsätzlich eingeplant wird, stehen ihr für Unterstützung der Pädagogin in der Arbeit mit den Kindern – in jenen Fällen, in denen sie

eine große Anzahl zusätzlicher Aufgaben erledigen muss – nur begrenzte zeitliche Ressourcen zur Verfügung. Exemplarisch dazu erzählen die Assistentinnen Maria-Sophie aus Wien und Petra aus Kärnten:

Maria-Sophie: Da kommt dann zuerst das Frühstück und dann verlässt du die Gruppe wieder. Wenn du fertig bist mit deinem Geschirr, gehst du wieder rein, schaust du was zum Helfen ist, dann verlässt du die Gruppe wieder, weil du deine Mittagsvorbereitungen hast. (AW06: 480 ff.)

Petra: Ich bin zum Beispiel 70Prozent beschäftigt. Davon muss ich eineinhalb Stunden putzen. Das sind fünfeinhalb Stunden, die ich am Tag arbeite. Eineinhalb Stunden putze ich, eine halbe Stunde gehen wir in die Küche. Also das ist schon problematisch, finde ich. (...). Da ist die Pädagogin zum Teil allein in der Gruppe, zum Wickeln, zum Trösten. Das ist ein Chaos, denke ich mir oft. (AK08: 35 ff.)

Manche Assistentinnen berichten, dass ihnen nichts anderes übrig, als diese standorterhaltenden Arbeiten parallel zu den Betreuungstätigkeiten zu verrichten:

Int.: (...) Und aber so Sachen wie Gartenarbeit oder auch Putzen und Aufräumen, das sind Sachen, die macht Ihr, nachdem die Kinder weg sind oder wird das parallel?

Paula: Nachdem die Kinder weg sind.

Luisa: Teilweise parallel. Weil, ich meine, ich arbeite zum Beispiel, an manchen Tagen bis 15 Uhr 30 und unsere, bei uns ist aber bis 16 Uhr offen. Das heißt, die Gruppen die leer sind werden dann natürlich geputzt. Also es sind Kinder im Haus, aber nicht in der Gruppe.

Int.: Aber nicht in der Gruppe, es ist nicht so, dass...

Luisa: Aber nur der Gang wird auch in der Zeit aufgewischt. Und da rennen die Kinder auch, also ich meine, da muss man halt dann ein bisschen schauen, wann man was macht, ist eine Einteilungssache.

Int.: Mir ist es dann eher um den Betreuungsschlüssel gegangen. Oder um die Aufmerksamkeit, die dann für die Kinder auch noch bleibt.

Paula: Na, da ist schon dann wer anderer. Da ist dann eine Kollegin da.

Luisa: Das ist, einmal macht es der, und einmal macht es der. (AN02: 950 ff.)

Und die Wiener Pädagogin Susanne meint, nachdem sie ausführlich über die verschiedensten haushälterischen Aufgaben "ihrer" Assistentin berichtet hat, "wenn sie in der Gruppe ist, freut man sich" (PW04: 374).

Anders ist die Situation, wenn den zur Pädagoginnen zur Seite gestellten unterstützenden Kräften eine spezielle Rolle im Gruppengeschehen zugewiesen wird. Diesbezüglich führt die Pädagogin Johanna aus:

Johanna: In den bilingualen Gruppen ist es schon so, (...), dass mein Assistenten größtenteils der Zeit da ist. Ich meine, er geht schon auch in die Küche und hilft beim Geschirr Machen, wenn jetzt wer fehlt oder wenn es jetzt irgendwie knapp hergeht. Aber er ist mehr da als vor drei Jahren zum Beispiel, als ich eine normale Assistentin hatte. (PW04: 426 ff.)

Es gibt aber nicht nur Standorte, wo Assistentinnen kaum im Kinderdienst eingesetzt werden, sondern – ganz konträr – die Leitung einer ganzen Kindergruppe übernehmen. Dies wird nicht nur als kurzfristige Lösung praktiziert, wenn zum Beispiel eine Elementarpädagogin wegen Krankheit ausfällt, sondern auch über längere Zeitspannen hinweg. Über ihre Erfahrungen damit berichten Alina, Marlene und Maria-Sophie:

Marlene: Eine GFA ist eine gruppenführende Assistentin. Das heißt, sprich, angenommen, die Pädagogin fällt aus, man kriegt so schnell keine. Aber die Assistentin im Haus hat sich durch Erfahrung oder wie auch immer bewährt, kann dann, das muss man bewilligen lassen beim

Magistrat... (...) Auf ein halbes Jahr zuerst und dann wird das verlängert oder auch nicht, je nach Bedarfsfall, dass sie dann quasi Pädagogen-Arbeit übernimmt.

Alina: Na, ich glaube, drei Jahre geht es. Also meistens sagen sie (...) irgendwer hat es einmal zwei Jahre gemacht und ich habe es ein Jahr gemacht. Aber ich glaube, dann wird es nicht mehr genehmigt. (...)

Maria-Sophia: Und bei uns, also ich wüsste nicht, dass das von den Jahren her beschränkt ist, muss ich ganz ehrlich sagen. (AW06: 547 ff.)

Dass Assistentinnen mit so unterschiedlichen Aufgabenprofilen konfrontiert sind, hat folgende Ursache: Die **Ländergesetze**, die den Betreuungsschlüssel regeln, geben in dieser Frage zwar Richtlinien vor, wie viele Fach- und Zusatzkräfte für welche Anzahl von Kindern zuständig sein soll, machen allerdings keine klaren Vorgaben, wofür diese Personen, insbesondere die Assistentinnen zuständig sein sollten (Klamert/Hackl et al. 2013: 43; Baierl/Kaindl 2011: 20, Oberhuemer/Schreyer 2010: 274 f.). So berichtet eine Assistentin aus Niederösterreich über ein hohes Frustrationspotenzial und eine deutliche Beschränkung des Arbeitnehmerinnenschutzes bedingt durch **unklare Zuständigkeitsbereiche**:

Christine: Und ich war auch jetzt auf der Gemeinde und habe da nachgefragt, hat es immer geheißen, ja, das liegt in unserem Ermessen. Ich muss das tun, was ich mir zutraue. So, jetzt habe ich aber einmal gesagt: 'Entschuldigung, ich trage den Kühlschrank nicht mehr runter, ich darf es aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr machen.' Hat sie gesagt: 'Das ist eine Dienstverweigerung'. (...) Und ich habe dann die Inspektorin gefragt, ob es vielleicht möglich wäre, eine genauere, detaillierte Liste, was wirklich meine...

Luisa: Eine Beschreibung des, - Dienstpostenbeschreibung heißt das. (...)

Christine: Aber gibt es nicht. (...) Aber wenn ich jetzt sage zu der Pädagogin oder zu der Leitung, mache ich nicht und sie sagt mir drauf, das ist eine Dienstverweigerung, habe ich wieder die Diskussionen. (AN: 1849 ff.)

Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen, die sich daraus ergeben, sind vor allem deswegen bedenklich, da neben der Qualifikation der Fach- und Zusatzkräfte und der Gruppengröße, gerade die Betreuungsdichte einen wichtigen Faktor für die Qualität eines Kindergartens darstellt (Working Group on Early Childhood Education and Care 2014: 6).

3.3.1 Arbeitsfelder in der Kleinkindgruppe

Ein Arbeitsfeld, das in einer Gruppe mit Kindern unter drei Jahren intensiver als in einer klassischen Kindergartengruppe betrieben werden muss, ist die **Kommunikation mit den Eltern**. Wie uns Sophie berichtet, beginnt diese Zusammenarbeit bereits vor der Eingewöhnung des Kindes:

Sophie: Nachdem die Kinder eingeschrieben sind, führen wir schon im Sommer ein Elternerstgespräch, und dadurch erschließt sich auch, wann muss die Mutter arbeiten. (...) Die Mutter kann mir dann schon erzählen, das und das und das hat es gerne, Mimi heißt Wasser oder ihre Fremdsprache. (PW03: 368 ff.)

Zum Aufgabenbereich von Elementarpädagoginnen in Krippen zählt auch das **genaue Beobachten der Kinder**, damit etwaige Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen oder Behinderungen frühzeitig erkannt werden können (PW03: 216f; 252). Hannah erzählt dazu:

Hannah: Ich denke, da bedarf es auch einer großen Sensibilität, gerade in der Schnittstelle zwischen Pädagoginnen, Eltern und Fachleuten wie Psychologinnen, gerade eben, wenn es um Integrationskinder geht und um besondere Bedürfnisse geht. (PW03: 243 ff.)

Ein Arbeitsfeld, das in den letzten Jahren dazu gekommen ist, sind die **Sprachstands-Erhebungen**, zu denen sich Hannah wie folgt äußert:

Hannah: Und alles wird dann umgewälzt auf den Kindergarten, mit wir müssen Sprachstands-Erhebungen machen, wir müssen Sprachförderung machen. Bekommen keine finanziellen Mittel, keine Ausbildung, kein zusätzliches Personal, aber wir müssen das machen, damit es den Kindern in der Schule besser geht. (PW03: 2598 ff.)

Wie im Kindergarten sind auch in der Krippe die **Assistentinnen** für **vielfältige Bereiche** zuständig. Bine fasst das mit den Worten zusammen: "Ich sage immer, wir Assistentinnen müssen alles können" (AW05: 1162 f.). Sie sind für pädagogische Aufgaben genauso zuständig, wie für eher hausälterische Tätigkeiten, wobei dies auch wieder von Haus zu Haus und Team zu Team unterschiedlich geregelt sein dürfte. Nathalie zum Beispiel erzählt uns von **pädagogischen Aufgaben**, für die sie zuständig ist: Sie musiziert mit den Kindern, betreut mit den Kindern gemeinsam deren Portfolio-Mappen und bereitet Bastelarbeiten zu Hause vor:

Nathalie: Manche haben halt gerne nach dem Jausnen, dass wir uns dann noch in die Kuschelecke setzen, spiele ich noch ein bisschen mit der Gitarre was vor, erzähle ihnen Geschichten, das haben sie dann halt noch gerne. Sie haben halt gerne, wenn man mit ihnen singt. (AW05: 494 ff.)

Nathalie: Bei uns gibt es einen Tag, den mache ich mit den Kindern für die Portfolio-Mappe. Da hole ich mir dann wer kommen möchte mit der Mappe, Malen, Basteln, was Reinschreiben, was Ansagen, wie die Kinder halt möchten. (AW05: 471 ff.)

Nathalie: Wenn mir oft fad ist zu Hause, denke ich mir, schaust du einmal nach, was könnte man jetzt basteln oder so. (AW05: 2236 f.)

Zu den üblichen Aufgaben für Assistentinnen zählen vor allem **Wickeln**, in etlichen Einrichtungen auch die Begleitung der Kinder beim **Mittagsschlaf**, **Tisch Abräumen** und **Geschirrspüler** Einräumen, sowie **Jause und Mittagessen** Herrichten. Das Ausmaß, in dem die Assistentinnen in Kleinkindgruppen für **Reinigungsarbeiten** zuständig sind, variiert von Einrichtung zu Einrichtung. In manchen Kindergärten gibt es zusätzliches Reinigungspersonal:

Elisabeth: Wir haben eine Putzfrau, das heißt, wir Assistentinnen müssen nur die Möbel abstauben und feucht abwischen, Spielsachen waschen regelmäßig. Fenster tun wir auch putzen, wenn die Fenster bemalt worden sind, dann tun wir das halt. (...) Ja, das alles auch ordentlich am Platz liegt, das ist unsere Aufgabe. (AW05: 540 ff.; 550)

An anderen Standorten sind die Assistentinnen fürs Putzen zuständig und erledigen dies immer wieder zwischendurch, wenn sie in der Gruppe entbehrlich sind:

Nathalie: Also bei uns ist es so, dass zu Mittag, wenn die Kinder schlafen, dann rennt mal einer los, dann geht einer von uns das Klo putzen. Oder es macht halt, bei uns geht auch oft der Zivildienstler oder ja, wer halt gerade Zeit hat. Also bei uns ist das nicht so schlimm. Und das Waschen geht eigentlich nebenbei, weil, wenn ich Frühdienst habe, schnappe ich mir das, das schmeiße ich in die Waschmaschine, ist in einer Stunde fertig, dann kommt die andere Kollegin (...) und es geht bei uns eigentlich jeder, geht auch die Pädagogin vorbei, nimmt das aus

der Waschmaschine raus und schmeißt es in den Trockner rein, wenn sie gerade auf dem Weg zum Klo ist. Und wenn sie fertig ist, dann bringt es der andere wieder. (AW05: 595 ff.)

Bine: Ja, ja, natürlich. (...) wir Assistentinnen putzen schon. Also ich gehe dann schon raus und mache meinen Gang. (...) Die Gruppen am Abend, die müssen wir schon putzen und alles. (...) Wir sind schon verantwortlich für die Hygiene und Sauberkeit. (AW05: 362 ff.)

Bine ist es ein Anliegen zu betonen, dass "die Kinder immer an erster Stelle stehen (...) weil, das ist wichtiger als wie zu putzen" (AW05: 587 f.).

Die Erledigung der häuslicher Tätigkeiten für die die Assistentinnen zuständig sind, geht auch mit **Dokumentationsaufgaben** einher:

Nathalie: Temperatur Messen zu Mittag, also haben wir das Essen, bevor wir es ausgeben, auch wie viel Grad es hat, das, was geliefert wird. Messen, ob es eh minus 18 hat. Kühlschränke müssen jeden Tag in der Früh kontrolliert werden, (...) Dann haben wir auch eine Putzliste, wo alles abgehakt, (...) wo wirklich alles draufsteht, wann was zu tun ist, wer was benötigt. (...) WCs, im Personalraum, beim normalen WC, wird zweimal am Tag eingetragen, genau, zu Mittag und am Abend. Das ist ganz wichtig, ja, die Hygienebedingungen. (...) Schädlingsbekämpfung, (...) da gibt es Bücher und Listen und Ausfüllen und Datum Draufschreiben. Und Mausefallen haben wir auch noch zum Protokollieren. (...) wird dann unterschrieben von derjenigen, die das gemacht hat und kontrolliert. (AW03: 2136 ff.)

Neben all diesen Verantwortungsbereichen ist es – so wie in den Kindergärten – auch in Kleinkindgruppen durchaus üblich, dass Assistentinnen über Monate hinweg die **Gruppenleitung** übernehmen, wie zum Beispiel Elisabeth oder Saskia:

Elisabeth: Ich arbeite seit drei Jahren im Kindergarten als Assistentin. Im ersten Jahr als Hausspringerin und im zweiten Jahr als Gruppenführende, also Assistentin statt Pädagogin. (AW05: 16 ff.)

Saskia: Wenn wir jetzt als pädagogische, also als Assistentin, als pädagogische Assistentin arbeiten, weil kein Personal da ist, dann kriegst du so ein kleines Zuckerl, ja, aber es ist sehr schwach, ja. Aber so ein bisschen was, dass du halt weißt, dass du jetzt die zweite Pädagogin bist. Oder ja, je nachdem, wer drinnen ist bei dir. (AW05: 1469 ff.)

Nathalie erklärt uns, dass dies über einen längeren Zeitraum nur in Ausnahmefällen möglich ist und auch genehmigt werden muss:

Nathalie: Es gibt Ausnahmen, (...) Da ist es dann aber so, da wird, - da kommt dann eine Kommission, glaube ich, auch zusammen, da darf auch die MA10, glaube ich, mitreden oder so. Das wird dann beschlossen, ob die auch dann wirklich die Gruppenführende sein darf. Und die kriegt das dann auch nur für ein Jahr, - das ist das Äußerste. (AW05: 1483 ff.)

Die Assistentin Saskia, die zwei Jahre lang als gruppenführende Assistentin tätig war, beschreibt, dass es "schon schwierig ist, wenn du jetzt zwei Jahre das Sagen hast und dann bist du nächstes Jahr die kleine Assistentin" (AW05: 1146 ff.). Sie weist uns außerdem darauf hin, dass sie von Standorten Kenntnis hat, "wo im ganzen Haus nur eine Pädagogin ist und alles andere mit Assistentinnen besetzt ist, weil es einfach zu wenig Pädagogen gibt" (AW05: 1150 ff.). Einige der mitdiskutierenden Assistentinnen sind hier der Meinung, dass dies nicht tragbar ist, wenn sie sagen: "Also eine Woche schafft man, man schafft auch mal eine zweite, aber dann gehört eine Pädagogin rein, es tut mir leid" (AW05: 1503 f.).

3.4 Team

In puncto Team und Zusammenarbeit gelten für den Kindergarten besondere Bedingungen: Einer großen Gruppe von Kindern steht ein kleines Team von Erwachsenen gegenüber, die sie den Tag über in enger Kooperation begleiten. "Teamarbeit" heißt deshalb, dass meistens zwei Personen pro Gruppe, namentlich die Elementarpädagogin und die Assistentin, gut "Hand in Hand" arbeiten können, ein Begriff der in den Fokusgruppen häufig gebraucht wurde. Wie diese besondere Form dieser dyadischen oder Zweier-Teamarbeit strukturell angelegt ist und wie sie im Alltag abläuft, was gut funktioniert und wo es Probleme gibt, dies soll im folgenden Kapitel dargestellt werden. Freilich gehören zum "Team" eines Kindergartens noch weitere Personen, wie zum Beispiel die Kolleginnen aus anderen Gruppen und die Kindergartenleitung. Auch ihre Rolle wurde in den Fokusgruppen thematisiert und wird im Folgenden aufgegriffen.

Dominant in den Gesprächen waren Themen wie Aufgabenteilung, Hierarchie, Kollegialität und der Einfluss des (Dienst-)Alters auf das Beziehungsgeflecht des pädagogischen Personals.

3.4.1 Aufgabenteilung und hierarchische Struktur

Hinsichtlich der **Arbeitsteilung** in der Kindergartengruppe wurde diskutiert, inwieweit Pädagogin und Assistentin sich "gleichmäßig" die Arbeit aufteilen oder ob es bestimmte Zuständigkeiten gibt. Aus der **Perspektive der Pädagoginnen** seien sie selbst zuständig "für die Bildungsarbeit natürlich", für die "Gruppenführung", ebenso für die Elterngespräche, wobei "Tür-und-Angel-Gespräche zum Beispiel die Assistentin (in einer Einrichtung) genauso führt" (PT09: 428). Weil die Pädagogin in der Gruppe die leitende Person ist, liege folglich auch "die ganze Verantwortung, die ganze Belastung bei (ihr)", sagt die Tiroler Pädagogin Anna (PK07: 375). Die Formulierung "natürlich" wird dabei öfters gebraucht, als rechtfertigende Unterstreichung, dass es nun einmal eine vorgegebene Ordnung gebe, begründet in den unterschiedlichen Ausbildungen und der beruflichen Position. Das Wort "natürlich" wird auch verwendet, wenn es um die Beschreibung der Assistentinnen-Aufgaben geht: Die Assistentin sei "natürlich zuständig für die ganzen hygienischen Sachen und für den Raum", sagt etwa Pädagogin Britta (PT09: 430). Pädagogin Hanni aus der gleichen Fokusgruppe sieht das anders, sie packt beim Tische Abwischen gern mit an:

Hanni: Also ich sehe das jetzt nicht so getrennt, dass jetzt fürs Tischwischen, dass sie ständig zuständig ist, sondern wenn es bei mir gut geht, warum soll ich nicht die Tische wischen?! So sehe ich das. (PT09: 429)

Eine andere Pädagogin übernimmt diese Arbeiten bewusst nicht und beruft sich auf die klassische Aufgabenteilung. Bei ihr übernimmt die Assistentin alle hauswirtschaftlichen und hygienischen Tätigkeiten, es sei ihr jedoch wichtig, dass sie der Assistentin das "Gefühl" gebe, sie verrichte nicht "nur die Putzarbeiten und nur die Bastelarbeiten und solche Dinge, die man (= die Pädagogin) jetzt nicht machen will" (PT09: 428).

Letztlich sei es eine "**Persönlichkeitsfrage**", sagt Selina. Manche Assistentinnen bräuchten "ganz klare Strukturvorgaben, in denen sie sich letztlich zu bewegen haben. Und andere, die

sind fast gleichwertig wie die pädagogische Kollegin" (PK07: 364). Dass die Person und Persönlichkeit der Pädagogin und der Assistentin selbstverständlich von Bedeutung sind, wenn es um die Rollenaushandlung geht, mündet in dem Thema **Alter**, und vor allem **Dienstalter**. Assistentinnen, die um einiges älter als die Pädagogin sind und schon lange im Kindergarten arbeiten, können offenbar, so legen einige der Aussagen nahe, im Zweier-Team mehr Gleichwertigkeit genießen:

Hanni: Also von mir jetzt kann ich sagen, dass wir jetzt so in der Gruppe relativ gleichwertig sind. Wir arbeiten in (Ort) schon sieben Jahre zusammen. Sie ist auch 15 Jahre älter als ich. Aber, also, bei uns geht das eigentlich Hand in Hand. (PT09: 429)

Im schlechteren Fall aber könnte die ältere Assistentin zur Konkurrenz für die Pädagogin werden, auch das wurde thematisiert:

Sanna: Also ich habe schon in einer Gruppe gearbeitet, wo ich eine Assistentin gehabt habe, die 20 Jahre älter war als ich. Und wo es dann einfach so war, das sie gemeint hat, weil ich kurz gerade aus der Schule gekommen bin, sie muss mir jetzt zeigen, wie es alles zu machen ist. Also das habe ich auch schon erlebt. (PT09: 428)

Aus der **Perspektive der Assistentinnen** gestaltet sich die Teamarbeit insgesamt gut, so legen die Interviews nahe. Es herrscht eine wohlwollende Einstellung, was das Verhältnis zu den Pädagoginnen angeht. Sätze wie "wir arbeiten grundsätzlich total gut zusammen" oder "wir Assistentinnen, wir können uns total gut einbringen" fallen in dieser Art häufig. Zwischen manchen klappt es ausgesprochen gut, wie zum Beispiel zwischen der Kärntner Assistentin Martina und der Pädagogin. Man kennt sich lange und gut, tausche sich manchmal allein über Blicke aus, teilt sich die Aufgaben und Martina wird auch um ihre Einschätzung gefragt, wenn die Pädagogin die Entwicklungsberichte schreibt. Sie, und auch eine andere Assistentin, Gina, betonen außerdem, dass diese harmonische Zusammenarbeit jedenfalls wichtig für das Gruppenklima und die Kinder sei ("das merken alle Kinder"):

Martina: Also wir sind ein Team, da ist ein Vertrauen da. Wir kennen uns schon Jahre lang. Vielleicht ist es auch das, weil wir uns schon lange kennen. Wir brauchen uns manchmal wirklich nur anzuschauen und wir wissen, was wir zu tun haben. Oder: Es ist auch ganz selbstverständlich, dass die Pädagogin zum Beispiel bei mir einmal wickeln geht und dass ich die Dekoration mache. Also das geht so Hand in Hand. Wir tauschen uns einfach so aus, dass jeder eigentlich alles macht. Oder dass wir beim Berichte schreiben einfach uns zusammenreden und sagen: Wie hast du denn das empfunden? Wie schaut denn die Motorik aus? Oder: Einfach das wir uns einfach wirklich untereinander austauschen – geh. Und das ist, - ich glaube so ganz wichtig, - eben für das Ganze. Für das Ganze. (AK08: 210)

Gina: Es ist einfach eine Linie. Das ist schon ein feines Arbeiten eigentlich. Weil, man kann sich trotzdem einbringen und ich glaube, sie hat jetzt auch nicht das Gefühl, dass sie irgendwie unterbuttert wird oder so. Und das merken alle Kinder. (AT10: 117)

Auch Aurelia, Assistentin in Tirol, fühlt sich sehr wohl mit ihrer Kollegin, sie hätte ein "perfektes Arbeitsumfeld". Mit der vorherigen Kollegin sei das nicht so gewesen, aber jetzt "harmoniere" es einfach:

Aurelia: Wir arbeiten die ganze Zeit immer gemeinsam. Und wir sind wirklich von in der Früh bis um ein Uhr, jeden Tag, zu zweit. Und da hat jeder seine fixen Aufgaben. Was auch ineinander greift, natürlich auch. Ja. Das finde ich sehr positiv. Also für mich halt, ja, perfektes Umfeld und Arbeitsumfeld, auch mit der (Name der Pädagogin) zusammen. Ich habe vorher schon zwei andere gehabt, sie ist die Dritte. Ich arbeite jetzt im vierten Jahr. Die sind jetzt im-

mer schwanger geworden und nach einem dreiviertel Jahr waren sie dann weg. Und es hat nie so harmoniert oder so perfekt wie es jetzt ist, eigentlich. (AT10: 22)

Die Wiener Assistentin Alina meint sogar: "Wir Assistentinnen machen im Prinzip eigentlich das Gleiche wie unsere Pädagoginnen", nur das Mittagessen würden diese nicht herrichten (AW06: 369 f.). Marlene hingegen berichtet, dass "es schon Pädagogen gibt, die sagen, den Tisch wische ich nicht ab, ich wickle auch kein Kind". Sie weist aber im gleichen Atemzug darauf hin: "Dann gibt es auch Pädagoginnen, die sagen, ja du hast nicht zehn Arme. Die sagen, na bitte, ich kann auch einen Tisch abwischen (...), auch wenn das vielleicht in irgendwelchen Berufsbeschreibungen" (W06: 384 ff.) anders vorgegeben ist.

Dass es zwischen Pädagogin und Assistentin "harmoniert" wurde auch von anderen Interviewpartnerinnen in dieser Begrifflichkeit als glückliches Faktum oder anzustrebendes Ziel genannt. Für Maria, Assistentin in einem Tiroler Kindergarten, gehört dazu, "dass man aufeinander Rücksicht nimmt. Und dass man auch aufeinander aufpasst, dass es einem gut geht". Erst dann könne man – wie in ihrem Fall – gut als Team zusammenarbeiten (AK08: 204). Als weitere Bedingung für ein harmonisches Miteinander nennt Stephanie die Anerkennung der grundsätzlichen Hierarchie und der Pädagogin als Gruppenleiterin durch die Assistentin:

Stephanie: Aber man muss überhaupt einfach gut drauf schauen, dass man mit seiner Pädagogin am Anfang gut auskommt. Man ist fünf Stunden im gleichen Raum, meistens. Und da muss eine Harmonie da sein. Also bei mir ist es oft so, dass ich halt meine Meinung ein bisschen zurückstecke. Ich denke mir: Ja, OK, ich bin da nicht die Gruppenleiterin. Und ich muss schauen, dass wir auskommen. Wenn wir nicht harmonieren, das spüren die Kinder ja sofort. Also ist es für einen selber nicht fein. Ich picke da jetzt fünf Stunden mit der im gleichen Raum und schaffe. Und die Kinder spüren das sowieso. (AT10: 446)

Genauso sind es aber manchmal die Kinder, die die Aufgabenfelder von Pädagoginnen und Assistentinnen verschieben. Dazu erzählt die Wiener Assistentin Maria-Sophie:

Maria-Sophie: Wenn die Kinder dich jetzt als Vertrauensperson, einzelne Kinder dich als Vertrauensperson, ausgewählt haben, dann bist du das, egal ob du Pädagogin bist oder Assistentin, du bist es. Und wenn du in der Eingewöhnungszeit jetzt drei so Knöpfe mitnehmen musst, raus in die Küche, obwohl man es nicht darf oder nicht soll, dann ist es so. (AW06: 437 ff.)

In manchen Häusern dürfte es aber auch eine große Kluft zwischen Pädagoginnen und Assistentinnen geben, die – wie Marlene aus Wien ausführt – dazu führt, "dass die Assistentinnen gemeinsam auf Pause gehen" und "sich eine Pädagogin da nie dazusetzen würde und umgekehrt auch nicht" (AW06: 1047 ff.).

Als wichtiger struktureller Rahmen dafür, wie Pädagogin und Assistentin zusammenarbeiten können, wird der Spielraum der Assistentin, neben ihren haushälterischen Tätigkeiten überhaupt in der Kindergruppe direkt mitzuarbeiten, genannt. Wenn, wie bei Julia, eine Vollzeit-Pädagogin mit einer Halbzeit-Assistentin für 25 Kinder zuständig und die Assistentin einen Großteil ihrer Zeit mit Essensvorbereitungen und Putzen beschäftigt ist, dann "schaut es in der Praxis meistens so aus, dass wir alleine drin stehen, weil einfach die Assistentin für alles andere zuständig ist" (PW04: 431 ff.). Dies führe dann in vereinzelt Fällen dazu, dass

"manche Eltern schon auch der Meinung sind, du bist eine Putze", erzählt eine Assistentin (AW06: 2176).

Ein Bereich, der im Sinne der Anerkennung von Struktur und Hierarchie allerdings kritisch zu sein scheint, ist die **Elternarbeit**. Bereits in den obigen Schilderungen der Pädagoginnen wurde klar, dass dieser Bereich letzteren vorbehalten ist, wobei Tür-und-Angel-Gespräche aber sehr wohl von den Assistentinnen geführt werden können. Die freilich ungenaue Trennschärfe, was nun ein kurzer Austausch beim Kinder-Abholen und was schon ein "Elterngespräch" ist, verunsichert manche Assistentinnen. Gefragt nach der Konkretisierung von Problemen zwischen Assistentin und Pädagogin sagt Maria aus Kärnten:

Maria: Wenn Eltern hereinkommen und mit der Helferin reden wollen, dass sie (die Pädagogin) sagt: Das darfst du aber nicht machen. Weil, das ist nicht deine Aufgabe. Dass manche Helferinnen sich nicht einmal trauen, freundlich zu den Eltern zu sein. Oder sie in ein Gespräch zu verwickeln oder überhaupt irgendetwas zu machen. (AK08: 216)

Auch Fabienne ist wachsam, was sie zu den Eltern sagt, denn die "ganz kleinen Details", die würden sie "nichts angehen". Sie fügt verständnisvoll an, dass sie ja qua ihrer Ausbildung auch nicht über die dafür nötige pädagogische Kompetenz verfügen würde:

Fabienne: Aber ich passe wirklich ganz fest auf, was ich zu den Eltern sage. Weil ich es erstens nicht tun muss, Elterngespräche zu führen. Es zwingt mich keiner. Aber wenn mich wer fragt, antworte ich auch. Aber ich gehe sicher nicht in ganz kleine Details, die mich unter Anführungszeichen eigentlich nichts angehen. Da lasse ich lieber die Leiterin sprechen. (...) Sie kann sich auch besser ausdrücken natürlich, was die Entwicklung des Kindes anbelangt. Ich kann es beobachten, aber ich kann es jetzt vielleicht nicht so pädagogisch erklären, was da jetzt los ist. (AT10: 200)

Für welche Tätigkeiten sind nun die Assistentinnen aus ihrer Perspektive zuständig? Genannt werden in der Tiroler Fokusgruppe vor allem hauswirtschaftliche Tätigkeiten wie das Essen vorbereiten ("Jausenteller richten"), abwaschen, den Geschirrspüler ausräumen (mehr dazu in Kapitel 3). Was den hygienischen Bereich angeht, vertritt Assistentin Maria die Ansicht, dass es veraltet sei, wenn die Assistentin allein dafür zuständig sei:

Maria: Das Kind hat sich angemacht, bitte wickeln. Das ist ja wirklich schon veraltet. Das muss ja wohl nicht mehr sein, dass die Pädagogin dann die Helferin zur Hilfe ziehen muss. Weil, das kann sie ja dann selber auch machen. (AK08: 214)

Es gibt also – zusammenfassend gesagt – mitunter die Praxis, dass sich Pädagogin und Assistentin die Aufgaben über den Tag recht gleichberechtigt aufteilen, jedoch äußern die meisten Assistentinnen (wie auch die Pädagoginnen), dass es eben doch einen Unterschied in der Aufgabenteilung, in der Übernahme von Verantwortung und letztlich auch in der Anerkennung ("Stellenwert", Gehalt) gibt. Diese nachträgliche Relativierung gibt das folgende Zitat von Fabienne besonders gut wieder, die zunächst betont, wie gut sie sich "einbringen" kann, dann aber damit schließt, dass sie doch "zurückstecken" müsse und sich damit nicht immer gut arrangieren könne:

Fabienne: Wir Assistentinnen, wir können uns total gut einbringen. Also, mir fällt oft ganz, - wenn ich in der Natur bin, fallen mir ganz tolle Sachen oft ein, was wir machen könnten. Und wir dürfen umsetzen, was immer wir wollen. Also es ist noch nie gesagt worden: 'Nein, unmöglich, so etwas können wir nicht machen'. Und das finde ich total toll. Also das ist bei uns

eine Bereicherung. Ja, den Stellenwert, den werden wir nie haben. Das wird nie so sein (lacht), dass wir, auch wenn wir eine tolle Arbeit leisten, bin ich der Meinung. Wir leisten tolle Arbeit. Reißen uns auch oft den Haxen aus. Aber den Stellenwert werden wie nie haben, wie eine ausgebildete Pädagogin. Das steht ihnen halt auch zu, und das müssen wir akzeptieren. Aber es ist für mich auch nicht immer ganz leicht. Weil ich auch eine bin, die nicht gern zurücksteckt. Aber es ist halt so. (AT10: 130)

Assistentin Nicole **nimmt hin, dass sie "nicht viel zu sagen" hat**. Schon in der Ausbildung, sagt sie, wurde sie darauf vorbereitet. So, wie sie zu verstehen ist, hat sie sich quasi sehenden Auges für diese Position entschieden, die eben darin beschrieben sei, dass sie den Entscheidungen der Gruppenleitung Folge leistet:

Nicole: Meine Ausbildung war gut. Aber was mich dann erwartet, ja, dahingehend wird man eher gewarnt, so etwas anzugehen. Weil jeder sagt: Du hast dann aber nichts zu sagen. Du bist diejenige, der was gesagt wird. Pass auf, mach' das nicht, geh' nicht als Helferin irgendwo hin. Und so ist das ja im Endeffekt auch. Aber man meldet sich, - ja, man hat sich für den Beruf entschieden. Dann weiß man ja auch, was auf einen zukommt. Man stellt sich auf das ein. (AK08: 272)

Mit weniger Verständnis äußert sich Maria in einem Moment des Gespräches. Etwas herausfordernd formuliert sie ihren Standpunkt, dass sie als Assistentinnen doch eigentlich das Gleiche arbeiten wie die Pädagogin, nur weniger verdienen: "Ich meine, im Endeffekt sehe ich das so, dass wir nicht viel weniger tun als eine Kindergartenpädagogin, aber schon viel weniger verdienen "(AK08: 248).

Eine Besonderheit in elementarpädagogischen Einrichtungen ist das fast einheitlich weibliche Personal. Es gibt bekanntermaßen **kaum Männer, die dort als Pädagoge oder Assistent arbeiten**, und auch für die Fokusgruppen der vorliegenden Studie konnten wir keine Männer rekrutieren. Jedoch konnte eine Tiroler Pädagogin von Erfahrungen in ihrer Einrichtung berichten. In ihrem Kindergarten arbeitet seit kurzem ein Mann als Assistent. Danach gefragt, wie sich die Zusammenarbeit gestaltet, sagt Karoline, es laufe "alles ganz normal". Allerdings wäre anfangs dann doch die Frage aufgekommen, ob er als männlicher Assistentin dafür zuständig sei, wenn es "ums Windelwechseln geht oder ums Klogehen", ob er "den Mädels den Popo abwischen dürfe". Mitgeschwungen hätten wohl diffuse Ängste im Hinblick auf das Thema sexueller Übergriffe, die von den Medien geschürt würden. Die Eltern hätten aber keine solche Bedenken und schätzten es, dass ein Mann im Kindergarten arbeitet. Manche Familien hätten sogar bewusst darum gebeten, ihr Kind in die Gruppe zu geben, in der der männliche Kollege arbeitet:

Karoline: Es war am Anfang ein Thema, wie geht man so mit dem Thema – ääääh, - um wo es einfach so, - ja, wo es ums Windelwechseln geht, wenn's ums Klogehen geht. Darf er die Mädels trotzdem am Popo abwischen oder nicht? Das war einmal so ein Thema, wo wir über das geredet haben. Und, - also das läuft alles ganz normal.

Int.: Darf er?

Karoline: Ja, von mir aus darf er. Ich habe gesagt, außer er hat das Gefühl, er mag nicht. (...)

Int.: Warum war das eine Überlegung, ob ein Mann bei den, -

Karoline: (unterbricht) – Nein, das ist schon, weil einfach, äh, die Angst, - Nein, das ist wirklich ein Thema. Weil es in den Medien immer wieder ist, dass sexuelle Übergriffe sind. Und die Meinung ist teilweise schon da, wenn ein Mann im Kleinkindbereich arbeitet,- Also das ist dann auch verfliegen. Die Eltern schätzen es sehr. Wie haben heuer das erste Mal zwei, drei Familien gehabt, die wollten ihr Kind gern in die Gruppe tun, weil da ein Mann ist. (PT09: 431ff.)

Abseits der Beziehung zwischen Pädagogin und Assistentin gibt es ein weiteres Teamsetting, das aus Sicht der Pädagoginnen Konfliktpotenzial birgt: Es werde nämlich schwierig, wenn in der Gruppe **zwei Pädagoginnen** anwesend sind. Die Hierarchie, die sonst der Beziehung zwischen Pädagogin und Assistentin inskribiert ist, fehlt hier nämlich. Es bräuchte deshalb strikte Regeln und eine zeitliche Vorgabe, wer wann die führende Rolle innehat, so finden verschiedene Pädagoginnen der Kärntner Fokusgruppe:

Rosi: In meinem Betrieb habe ich das oft leichter erlebt, wenn eine Kindergartenhelferin ist dazu, als wenn es zwei Pädagoginnen sind. Die haben dann einfach wirklich gemeinsam auch nach Kompromissen gesucht. Wir haben gesagt: Du bist dieses halbe Jahr die Gruppenführerin, während du dann das nächste halbe Jahr, - Aber es braucht wirklich Regeln, die von vornherein vereinbart werden, glaube ich. Das ist sonst sehr sehr schwierig. Es kann eine total passiv werden nachher. Die leistet nicht mal die Hilfe einer Kindergartenhelferin, weil sie sich einfach nicht angenommen fühlt zum Beispiel in der Gruppe. (PK07: 352)

Anni: Ich war mit einer Pädagogin in der Gruppe. Und da haben wir das so gemacht gehabt, dass eine Woche eine die Führende war. Und bis zur Jause, und dann ist ja sowieso Gruppenteilung.

Rosi: Ja, genau. Man muss sich da Regeln aufstellen.

Anni: Ja, das ist ganz wichtig.

Anna: Also ich glaube, darum ist es notwendig, dass eine Struktur, also eine strenge Struktur ist. Und wenn man aber im Team gut harmoniert, dann funktioniert es auch SO. Glaube ich. (Zwei Personen sagen: 'Genau') (PK 368ff.)

Dass das Verhältnis zwischen den Pädagoginnen angespannt sein kann, greift auch eine Assistentin auf: Als Stephanie gefragt wird, welche Aufgabe sie in ihrer Position habe, sagt sie, walte oft als "Mittlerin" zwischen den Pädagoginnen.

Stephanie: Ich denke es ist oft so, dass ich als Assistentin oft sehr auch als Mittlerin fungieren muss. Unter den Pädagoginnen, wenn die nicht immer so auf den Punkt harmonieren, wie es oft gewünscht wäre. Dass man halt so irgendwie schaut wieder, da wieder so Balance zu finden. (AT10: 420)

3.4.2 Kollegialität, Kommunikation und Team-Building-Maßnahmen

Den Teilnehmenden an den Fokusgruppen wurde das Stichwort "Kollegialität" gegeben. Sie wurden gebeten, sich zu äußern, was ihnen hierzu einfällt. "Wenn das Team gut ist, dann ist auch Kollegialität da", sagt Assistentin Martina und setzt damit an den oben dargelegten Themen an. Sie geht noch einen Schritt weiter und sagt, das müsse man "pflegen". Es sei neben der persönlichen Sympathie und den alltäglichen Rollenaushandlungen notwendig, strukturelle Schritte zu setzen. "**Team-Building**" sei wichtig. Martina hat erlebt, dass Team-Wochenenden und **Supervision** dem Team großen Nutzen bringen, denn hier könne man potenzielle Konflikte in geschütztem Rahmen ansprechen ("Sachen an den Tag bringen, die für manche sonst schwer zu sagen sind"):

Martina: Wenn das Team gut ist, dann ist Kollegialität auch da. Und das muss man auch irgendwie pflegen und schauen, dass es auch so bleibt. Und bei uns ist dann, wie soll ich sagen, bezüglich dessen auch ganz viel geschehen in letzter Zeit. Wir haben heuer das erste Mal Team-Building gehabt. Also ein Wochenende, wo wir einfach als Team gemeinsam woanders hingegangen sind und einfach ein Wochenende zusammen verbracht haben. Mit so einem Team-Trainer. Und das verbindet dann noch mehr. Und ich glaube, das ist einfach ganz wichtig. Wir haben eine Supervision. Die gibt es erst seit kurzem. Es ist nicht so bekannt

gewesen. Das finde ich aber, ist ganz wichtig. Ahm, weil man da einfach auch Sachen an den Tag bringen kann, die für manche sonst schwer sind zu sagen. (AK08: 204)

Die Wiener Pädagogin Ines-Maria ist der Meinung, dass Supervision – wie bei anderen Sozialberufen – stärker im Berufsbild der Elementarpädagogin verankert werden und nicht nur auf individuellen Wunsch im Bedarfsfall zugänglich sein sollte:

Ines-Maria: Du müsstest ein Problem haben und dann sagen, mir geht es jetzt nicht gut, ich möchte Supervision haben. Ich meine jetzt wirklich Supervision (...) wenn das einfach dazu gehört zu dem Beruf, dass man einmal in der Woche, einmal im Monat, Supervision hat. Dass jeder Kindergärtner automatisch einmal im Monat Supervision hat. (PW04: 1224 ff.)

Erika aus Wien berichtet, dass es in elternverwalteten Kindergruppen teilweise üblich sei, dass die Mitarbeiterinnen in regelmäßigen Abständen Supervision in Anspruch nehmen. Sie weist allerdings auch darauf hin, dass eine monatliche Supervision für Elementarpädagoginnen derzeit nicht durch die Förderungen der Stadt an die Kinderbetreuungseinrichtungen gedeckt seien. Dies führe dazu, dass jene Trägereinrichtungen, die ihre Pädagoginnen monatlich zur Supervision schicken, diese Kosten an die Eltern weitergeben müssten (PW04: 1234 ff.).

Auch Pädagogin Anna sagt, dass Kollegialität wichtig sei, es aber in ihrem großen Haus mit mehr als 20 Kolleginnen durchaus Konfliktpotenzial gebe. Hier seien Teambesprechungen besonders wichtig, um mögliche "Reibereien" rechtzeitig abzufangen:

Int.: Ich würde Ihnen gern ein Stichwort geben und würde Sie fragen, was Ihnen dazu einfällt. Das Stichwort heißt Kollegialität.

(kleine Pause)

Int.: Wer möchte dazu was sagen?

Anna: Also ich glaube, in unserem Bereich geht es ohne das eh nicht. Also das Team muss sehr gut zusammenarbeiten. Und das ist auch immer wieder, - deswegen gibt es auch immer wieder Teambesprechungen. Das ist schon immer wieder harte Arbeit. Gerade eben in einem großen Haus, wir sind große Häuser. Also wir haben 23, 24 Mitarbeiter. Und da könnte es auch immer wieder Reibereien geben. Also es gibt da genug Konfliktpotenzial, sagen wir mal so. Aber im Großen und Ganzen funktioniert das gut, also funktioniert das ganze Haus einfach gut, weil alle relativ kollegial sind (lacht), sage ich mal so. (PK07: 329 ff.)

Dass eine offene und funktionierende **Kommunikation** im Zusammenhang mit Kollegialität wichtig ist, sieht auch eine Tiroler Pädagogin so. Sie setzt die Begriffe sogar gleich: Kollegialität heiße, "miteinander reden können". Allerdings ist das in ihrem Fall nicht so, sie kann mit ihrer Kollegin nicht reden, denn auf der persönlichen Ebene würde es einfach nicht klappen: "Wir könnten verschiedener nicht sein", sagt sie. Auch Assistentin Nora sagt zu einem spezifischen Konfliktfall, da sei das "Thema nicht Kollegialität, das ist ein Charakterzug" – und die Gruppe stimmt ihr zu (AT10: 418). Und so schließt sich ein Kreis: Persönliche **Sympathie und (gute) Kommunikation bedingen sich gegenseitig**. Dort, wo es Probleme oder Antipathien gibt, können strukturelle Angebote wie Supervision und Teamtage wichtige Unterstützer sein. Immer helfen diese jedoch nicht. Und so berichten unsere Interviewpartnerinnen, wenn sie auf das Thema Kollegialität angesprochen werden, auch von unkollegialem Verhalten. Dieses zeige sich zum Beispiel, wenn eine Kollegin "ratscht", statt sich um die Kinder zu kümmern, so dass dann eine andere einspringen müsse, obwohl es nicht ihre Aufgabe ist:

Int.: Gibt es so was typisch Unkollegiales im Kindergarten?

Rosi: Ja.

Selina: Ja, natürlich.

Rosi: Ich habe eine Kollegin, die ratscht liebend gern. Die muss sich ständig mitteilen. Und wir haben ewig mit ihr Konflikte. Und das geht zeitweise besser und dann wieder schlechter. Ich meine, Ratschen ist so, - Elterngespräche kann man es auch nennen. Aber wenn das halt ist, wenn andere laufen, und sie steht halt ständig mit irgendeinem Elternteil, und müsste aber eigentlich bei den Kindern sein. Und das empfinden aber alle sehr als unkollegial.

Auch Assistentin Nora hat ein Beispiel von nicht-kollegialem Verhalten aus ihrem Arbeitsalltag, und zwar in Bezug auf die Pädagoginnen. Sie ärgert sich, dass diese am Spielplatz beieinander sitzen, sich entspannen und wie selbstverständlich davon ausgehen würden, dass sich eine Assistentin – oder genauer Nora – darum kümmert, wenn es Streit unter den Kindern gebe. Sie selbst plaudern miteinander:

Nora: Wenn unsere Tanten (=Pädagoginnen) rausgehen, die Kinder sind am Spielplatz und sie hocken alle mit der Sonnenbrille auf der Bank und tun ratschen, brauchen wir nicht reden, was dann der Reihe nach alles passiert. Ich denke mir halt, wäre nicht gescheit, wenn sich eine zur Sandkiste stellt, die andere zur Rutsche. Wo halt meistens die Streitigkeiten rauskommen. Aber dass irgendwer,- das getraue ich mir einfach nicht gegen, weiß ich nicht, sechs Tanten die halt teilweise bis zu 35 Jahren da sind, dass ich das sage. Weil, ich kenne die Antwort schon.

Stephanie: 'Dann geh' halt du!'

Nora: Jetzt gehe immer ich und spring und lauf. Jetzt bin ich die einzige, die schwitzt. Weil ich von einem zum nächsten,- Also die hocken dann wirklich da und sagen: Mah, aber jetzt haben wir echt mal Ruhe an der Sonne verdient. (Gruppe lacht) (AT10: 437 f.)

Die Wiener Pädagogin Ines-Maria berichtet von einer ganz anderen Art von Unkollegialität, und zwar im Umgang mit jungen Kolleginnen. Hier würde sie sich professionelle Unterstützung wünschen:

Ines-Maria: Ich finde, es ist auch Mobbing ein Thema in unserem Bereich oder einfach, wie umgegangen wird mit neuen, mit jungen, Kolleginnen und so weiter. Und das, finde ich, da wird man sehr viel allein gelassen. Also Supervision haben wir ja überhaupt keine. (...) Wenn dann junge Kolleginnen kommen, (...) die werden einmal getestet, so sage ich jetzt spitz. (...) dass das schon auch noch so einzelne Dynamiken, die ich finde, die eigentlich bearbeitet gehören würden in einer professionellen Weise, ja. (PW04: 1208 ff.; 1277 ff.)

Ihre Kollegin Susanne berichtet wiederum von einer positiven Erfahrung in diesem Kontext. An ihrem Standort wird es so gehandhabt, dass neuen Kolleginnen "gleich am Anfang eine Mentorin zur Seite gestellt" wird (PW04: 1291 f.). Sie ist allerdings die Einzige aus der Runde der Wiener Elementarpädagoginnen, die davon weiß, dass es beim jeweiligen Träger oder Standort Mentoring für neu hinzukommende Pädagoginnen gibt. In etlichen Einrichtungen dürfte die Situation eher so sein, wie von Moni und Erika beschrieben:

Moni: Bis man wen findet, (...) bis dann der vielleicht auch zusagt. Und dann plötzlich beginnt das Arbeitsjahr und der steht in der Gruppe, neue Eltern, neue Kinder. Da ist es dann schwierig mit der sanften Eingewöhnung. (PW04: 1365 ff.)

Erika: Neue Kinder, neue Eltern, neuer Gruppenraum, stell' dich rein und mache. (PW04: 1384)

Grundsätzlich ist im Kontext Kollegialität noch festzuhalten, dass Unzufriedenheiten in punkto Zusammenarbeit nur selten artikuliert wurden, auch wenn sie atmosphärisch zu spüren waren. Freilich ist hier von Bedeutung, dass die Interviews zwar anonymisiert wurden, aber

doch in einem Gruppensetting stattfanden. Ausformuliert werden **Problematiken** eher, wenn sie nicht die eigene aktuelle Situation betreffen, sondern die **eigene Vergangenheit** oder eine andere Personen betreffen, zum Beispiel **Kolleginnen** in Nachbargruppen. Als in der Kärntner Assistentinnen-Fokusgruppe immer wieder auf die Erfahrungen anderer Assistentinnen verwiesen wird, fragt der Interviewer gezielt nach. Maria erzählt, bei ihnen lief die Teamarbeit ja gut, sie hätten "ein großes Glück", aber es gebe doch "sehr viele Kolleginnen, die jammern" (AK08: 211). Da sei die Pädagogin "herablassend" und bestimme die genaue Tätigkeit der Assistentin:

Int.: Was schildern denn so andere Kolleginnen und Kollegen zur Zusammenarbeit mit den Pädagoginnen? Wenn die nicht im Team arbeiten, wie Sie das formulieren?

Maria: Das Problem liegt dann darin, dass die Kindergartenpädagogin sehr herablassend der Kindergartenhelferin gegenüber ist. Das sie einfach wirklich nur Dinge machen darf, die eben eine (überlegt und sucht nach Worten), eine, - ja, eine Helferin, dass sie sagt 'du bist die Helferin, du machst eben nur (überlegt), - du schaust, dass die Kinder ruhig sind. Oder du spielst mit den Kindern'. Es wird bestimmt, was die Helferin machen muss, unter Anführungszeichen. Das ist keine freie Entscheidung der Person. Sie kann nicht sagen 'ich möchte heute so gern ein Märchen erzählen'. Oder 'ich möchte mit den Kindern nur spielen'. Oder 'wenn du Pause gehst, möchte ich gern mit den Kindern ein Lied singen'. Da wird bestimmt, was die Helferin macht. (AK08: 213)

Auch eine Pädagogin, Carina, berichtet von einem Fall aus einer Nachbargruppe, wo es darum geht, dass eine Assistentin von der Pädagogin so "runtergeputzt" wird, dass sie oftmals weint. Im Kindergarten mag man die Assistentin, ist auf ihrer Seite und hofft, dass sie möglicherweise in eine andere Gruppe wechseln kann.

Carina: Wir haben die gleiche Situation. Bei mir ist es auch die andere Gruppe. Ja. Dann war die Assistentin von der Pädagogin, die weint. Also regelmäßig steht sie im Gang, kann nicht mehr und so. Sagt, sie bleibt, weil sie so gern mit den Kindern arbeitet. Und wenn die Kollegin eben, MEINE Kollegin, die Leiterin in Pension geht, dann hofft sie halt, dass sie zu mir in die Gruppe kommt. Das wird auch so sein, das hat die Leiterin schon so in die Wege geleitet, dass das so sein wird. Weil, sie mag die Assistentin von drüben total gern. Die ist auch schon jetzt Mitte 50. Hat jetzt die auch noch die Assistentinnenausbildung extra gemacht, weil sie sie eben so runterputzt und sagt 'du kennst dich eh nicht aus'. (PT09: 469)

Basis einer guten Teamarbeit ist der wertschätzende Umgang. Nicht nur die Kommunikation zwischen Pädagoginnen und Assistentinnen, sondern auch mit der **Leitung** ist hierfür essenziell. Schwierig wird es, wenn diese durch nicht nachvollziehbares Verhalten einzelne Mitarbeiterinnen herabwürdigt, wie eine Assistentin aus Niederösterreich erzählt:

Christine: Wir sind die untere Schiene und die Pädagoginnen müssen halt die oberen, das ist bei uns sehr stark im Haus. (...) weil die schaut auch immer, ah, wer hat denn das gemacht und Ding, und wieso hast du das nicht ordentlich gemacht? (...) Und das Komische ist ja auch bei uns, wir müssen mit der Leitung per Sie sein, aber sie ist mit den Eltern per Du. (...) Wir sind nur mit der Leitung per Sie, mit den Pädagoginnen sind wir eh per Du. (AN02: 1548)

Aus Sicht der Leiterinnen nimmt Teambuilding einen erheblichen Teil ihrer Tätigkeiten in Anspruch. Dass sich die Anzahl der Stunden für Teamarbeit nicht nach der Anzahl der Mitarbeiterinnen richtet, wird problematisch gesehen:

Carla: Ich möchte auch sagen, also diese Kollegialität, das Team braucht auch Zeit. Weil, wir sind ein sehr großes Team und wir haben eine Stunde Teamgespräch, wie in einem kleinen Team, das ist viel zu wenig. Jetzt haben wir zwei Organisationsstunden ja, die zweite Stunde haben wir hinten angehängt, dass wir bei Bedarf nicht über die Zeit hinaus arbeiten, aber natür-

lich fehlt das den Kolleginnen wieder von der Organisationszeit, die sie für ihre Sachen benötigen würden. Und ich denke, dass es notwendig wäre, dass man einfach die Teamgröße beachtet und da auch Zeiten einräumt. Ich mache zurzeit gerade Mitarbeitergespräche, also das dauert viel Zeit, bis ich eben die 17 Personen vor mir sitzen habe, mit denen sprechen kann. Und das ist so wichtig. Ich sage einmal, Organisation für so ein großes Team ist eine Sache, die hat man irgendwann einmal fertig, muss immer anpassen, ist klar. Aber Teamarbeit ist tagtäglich gefordert von einer Leitung und ist nicht zu unterschätzen vom Aufwand, ja. Da ist einfach Wertschätzung, Respekt und das muss man vorleben und muss man auch immer wieder, man muss so wachsam sein. Also mich fordert das sehr stark das Team. Wir haben ein super Team, aber das ist sehr, sehr viel Arbeit, dass es auch so dasteht. Und das muss man, da muss man vielleicht auch in Hinblick auf so große Teams da ein bisschen was, einmal genauer hinschauen. (PN01: 1675 ff.)

Was nun die **Institutionalisierung** der oben angesprochenen Team-Building-Maßnahmen wie Teamtage oder Supervisionen angeht, stellt sich die Situation in den Ländern und den jeweiligen Einrichtungen recht unterschiedlich dar. Wie gesehen, erachten sowohl Pädagoginnen als auch Assistentinnen diese Maßnahmen als wichtige Zutat für eine gute Zusammenarbeit unter den Kollegen und Kolleginnen.

In der Runde der **Kärntner** Pädagoginnen wurde das Thema Supervision und Team-Building ausführlich aufgegriffen. Die Pädagogin Fanny unterstreicht noch einmal, es sei "ganz notwendig in (ihrem) Beruf, dass man regelmäßig Supervision hätte, um sich seinen Frust auch ein bisschen wegzureden." Zwar nehme sie sich zwischendurch Zeit, mal mit den Kolleginnen zu reden, und sie haben einmal pro Jahr einen "Team-Tag", doch das genügt ihr nicht. Sie würde sich über ein Mehr dieser Maßnahmen freuen. Rosi betont, dass die Verfügbarkeit (kostenloser) Supervisionen doch "auch wieder vom Erhalter und vom Budget abhängig" sei. Sie kritisiert, dass es "keine einheitlichen Regeln" gebe und "je nachdem, wo du hingehörst, gibt es Möglichkeiten oder keine" (PK07:94). Sie wünscht sich deshalb eine einheitliche gesetzliche Grundlage. Dass die Situationen unterschiedlich sind, zeigen tatsächlich auch die Beispiele: Im "Magistrat-Klagenfurt hat jeder Betrieb dreimal im Jahr die Möglichkeit, eine Supervision zu konsumieren", sagt Anni (PK07: 92) und konkretisiert an anderer Stelle, dass es dreimal zwei Einheiten sind, "also sechsmal im Jahr". Nina hingegen gibt an, bei ihnen gebe es gar keine Supervisionen.

Eine Interviewpartnerin berichtet aus ihrer Erfahrung in einem privaten Kindergarten, dass es helfen kann, wenn die Mitarbeiterinnen sich für ein Supervisionsangebot einsetzen. Dass sie jetzt Supervisionsangebote und Teambildungstage nutzen können, sei ihr eigener Verdienst, nachdem sie sich fünf Jahre lang dafür eingesetzt hätten:

Selina: Da bedarf es schon recht viel Flexibilität und einer positiven Einstellung, damit der ganze Apparat letztlich auch noch aufrechterhalten werden kann. Und das wird bei uns auch sehr stark mit Supervision, mit Jour Fixe, Teambildungstagen und dergleichen gefördert. Und das ist aber auch entstanden, weil einfach das Interesse von uns und auch letztlich das Drängen und der Nachdruck von uns echt so groß war, dass wir das wollen und dass wir das auch brauchen. Sonst hätten wir es vielleicht heute noch nicht. (...)

Man muss auch dazu sagen, wir haben ungefähr fünf Jahre gebraucht, bis das jetzt endlich gut rennt. Also seit zwei Jahren, kann man sagen, ist da jetzt wirklich Kontinuität drin. Und vor fünf Jahren haben wir damit begonnen. (PK07: 106, 538)

Eigeninitiative kann sich auch dann auszahlen, wenn konkrete Probleme anstehen und keine hausinternen Maßnahmen angeboten werden. Denn es gibt in Kärnten die Möglichkeit, zwei kostenlose Supervisions-Sitzungen beim Institut für Bildung und Beratung (IBB)² in Anspruch zu nehmen. Darauf wird in der Kärntner Fokusgruppe der Pädagoginnen auch Bezug genommen. Ob diese Unterstützung in akuten Problemfällen auch ad hoc verfügbar ist oder ob es Wartezeiten gibt, das haben die Interviewpartnerinnen unterschiedlich erlebt:

Anni: Aber es hat ja jeder den Anspruch vom IBB aus, da kann jeder Kindergarten, -

Barbara: Aber das weiß nur keiner, oder? Gell? Weil wir, - bei uns ist ja auch, -

OK: Was ist IBB?

(Alle reden durcheinander)

Rosi: Da musst du dich sehr lange vorher irgendwo melden, dass du das haben willst. Und eine Supervision, die brauche ich jetzt, und nicht in einem halben Jahr. Gell? Das sind oft so dringliche Sachen, die momentan wichtig sind.

Anni: Aber da kann man dann auch beim IBB anrufen, und die sind dann sehr flexibel und ändern den Termin. Und man kann das auch zeitlich verschieben.

Rosi: Aber das ist sehr begrenzt.

Anders als in Kärnten wurde in den **Tiroler** Fokusgruppen das Thema teambildender Maßnahmen kaum aufgegriffen und nur auf Nachfrage besprochen. Hanni hat mit ihren Kolleginnen an einer Supervision teilgenommen, beschreibt diese Erfahrung auch als positiv, es seien "schon gewisse Sachen rausgekommen", aber als große Verfechterin tritt sie nicht hervor, es sei schon auch ein "Geplärre" gewesen. Der Wunsch nach Supervision, so wie er in den Kärntner Fokusgruppen geäußert wurde, ist in den Tiroler Gruppen so nicht vorgebracht worden. Wie das Thema in der Tiroler Gruppe der Pädagoginnen diskutiert wurde, zeigt der folgende Interviewausschnitt. Es geht hier mehr um die Details der Organisation:

Rosalie: Schwierig finde ich manchmal den Umgang mit dem Team. Und dass man da eben irgendwie keine Hilfe kriegt wirklich, dass man das in den Griff kriegt. Weil, man kann schon beantragen Supervision oder dergleichen. Allerdings, wenn die Kolleginnen das nicht annehmen wollen, dann hat man keine Chance.

Hanni: Ist verpflichtend.

Rosalie: Ist es nicht.

Hanni: Ist es schon.

Rosalie: Ja, aber es nützt ja nichts, wenn du drin sitzt und du denkst, es nützt sowieso nichts, und dann, -

Hanni: Das ist schwierig. Aber wenn es eine gibt, dann ist es verpflichtend.

Rosalie: Ja, bei uns gibt es ja keine. Wir müssen sie ja beantragen.

Hanni: Jaja, das haben wir jetzt gehabt.

Rosalie: Und? Hat sich was geändert? (kritisch)

Hanni: Du, es sind schon gewisse Sachen rausgekommen. Das ist zwar eine Geplärre gewesen ohne Ende, - aber (allgemeines Lachen)

Int.: Also wie ist das? Wenn Sie jetzt einen Konflikt haben, dann müssen Sie sich mit der anderen Konfliktperson einigen, dass Sie eine Supervision zusammen haben? Geht das so?

Rosalie: Ja, genau. Die muss man ja dann beim Land, also bei der (Name) beantragen, und die muss das ja erst mal genehmigen. Ja. Und das ist ja auch ein beschränktes Kontingent. Also es ist gar nicht so einfach. Und da wäre halt dann wahrscheinlich noch selbst was zum Zahlen, und dann war es eh schon wieder aus und vorbei. (PT09: 207 ff.)

² Auf der Website des IBB (www.ibb-bildung-beratung.at) ist zu lesen: "Teams in Kinderbetreuungseinrichtungen, die Entwicklungsmöglichkeiten wahrnehmen wollen, können sich beim IBB melden. Die Kosten für die ersten zwei Sitzungen (je 60 Minuten) werden vom IBB zur Gänze übernommen, die weiteren Sitzungen sind von den Teilnehmer/-innen beziehungsweise vom Träger zu tragen." (Zugriff: 12.01.2015)

In den **Wiener** Fokusgruppen wird im Kontext "Teambuilding, Supervision und dem Umgang mit Problemen im Team" berichtet, dass in einer der Trägereinrichtungen die Leiterinnen der Standorte in Coaching-Methoden weitergebildet werden und dieses Angebot auch aktiv nutzen, um Konflikte im Team zu bearbeiten beziehungsweise diesen generell vorzubeugen:

Susanne: Wir besprechen Probleme oder wir versuchen Probleme auch immer wieder im Team zu besprechen. Und da ist unsere Leiterin schon auch so in diese Richtung mit Coaching-Ausbildung und so, dass sie dann, wenn sie merkt es gibt Probleme, zuerst einmal mit den Personen spricht, sich die einzelnen Personen holt oder mit einem Team von einer, also mit einem Dreierteam, also mit den zwei Pädagoginnen einer Gruppe und der Betreuerin dazu spricht. Also da wird versucht, schon die Probleme recht früh zu lösen und zu erkennen einfach. Also bei uns war bis jetzt Supervision noch kein wirklich großes Thema. (PW04: 1296 ff.)

Auch wenn das Bewusstsein für die Effektivität von Supervision nicht nur in konkreten Konfliktsituationen sondern auch als Präventivmaßnahme vorhanden ist, erschweren **institutionelle Hürden** den Teambuildingprozess, wie eine Leiterin aus Niederösterreich berichtet:

Lea-Anna: Teamgespräche gibt es einmal in der Woche, (...) Supervision, aber da müssen Probleme schon vorhanden sein. Ich wollte mal für mein Team, wir sind neun Personen, ich wollte für unser Team einmal so präventiv Stressprävention, so eine Supervision bewilligt bekommen und wurde da aber sehr scharf wieder zurechtgewiesen, dass wir ja, - ob wir ein Problem hätten? Sage ich: Wir haben kein Problem, aber vielleicht haben wir einmal eines, weil der Stress immer mehr wird.' – 'Nein, das ist nicht möglich, es muss ein, wirklich ein Problem bestehen, dann kann man eben sowas in Anspruch nehmen.' Da wurde ich von der Inspektorin sehr scharf... (PN01: 1667 ff.)

Als große Herausforderung im Kontext Teambuilding wird von den Wiener Pädagoginnen der teilweise häufige **Pädagoginnen-Wechsel** genannt. Julia berichtet hierzu von einem besonders drastischen Beispiel:

Julia: Im vorigen Haus war es so, dass wir irgendwie zwei vom Land hatten, die sind in kurzem Abstand zurückgegangen, weil sie endlich einen Job gekriegt haben am Land. (...) Innerhalb von einem Jahr. Beides Gruppenführende, 40-stündige. Und ab da ist es losgegangen, da ist ständig gewechselt worden. Mal war es eine Pädagogin, mal war es eine Assistentin. Da war immer irgendwie so ein Rad, und im Endeffekt war es dann schon so schlimm, dass wir teilweise, wenn eine gesagt hat, naja, die und die habe ich getroffen und wir so, wer ist das? Na, die hat bei uns gearbeitet, weißt eh, die. Und ich so, puh, wie hat sie ausgeschaut? Ah ja, genau. (PW04: 1423 ff.)

Insbesondere junge Kolleginnen würden dazu tendieren, häufiger den Arbeitsplatz zu wechseln oder überhaupt auch den Beruf. Dies stellt der Erfahrung von Erika nach einen großen Unterschied zu früher dar.

Erika: Also ich habe auch bei [Einrichtung anonymisiert] angefangen vor langer, langer Zeit, und da war es auch so, da hat man ein Haus nach der Schule direkt sozusagen zugeteilt bekommen. Ich habe gar nicht viel aussuchen können. Und normalerweise, wer dort zugeteilt war, der ist dort in Pension gegangen. (PW04: 1448 ff.)

In Niederösterreich werden **unfreiwillige, häufige Wechsel** intensiv diskutiert. Aufgrund der Karenzvertretungen und der Notwendigkeit der Ausschreibung freier Posten werden seltener Fixposten verteilt. Das erschwere nicht nur den Teambuildingprozess, sondern auch den Bindungsaufbau mit den Kindern und stoße demgemäß auch auf wenig Verständnis der Eltern:

Charlotte: Na vor allem dadurch, dass wir eigentlich gerade, - wir sind noch nicht fix zugeteilt. Wir sind,- jedes Jahr kriegen wir wieder neu den Brief, dieses Jahr bist du hier, dieses Jahr bist du dort. Und das ist natürlich schon, - ich meine, natürlich für das Team, wo wir hineinkommen, schwer, aber auch für uns wieder schwer, wir müssen uns neu einstellen auf ein Haus, lauter neue Eltern, lauter neue Kinder.

Uschi: Es kommt dann auch häufig die Kritik der Eltern eben, na, die Kinder haben sich schon so an Sie gewöhnt und warum müssen Sie wieder weg? Aber wir müssen eben jedes Mal sagen, ja, wir haben da absolut keinen Einfluss drauf und ja, das entscheidet alleine das Land. (...)

Int.: Warum ist das so, dass Ihr nicht fix zugeteilt seid?

Raphi: Es gibt Karenzvertretungen, es gibt dann den Fixposten und ja, das ist eben ein langer Weg. Man springt einmal, dann Karenzvertretung, Fixposten. Und bis man den Fixposten hat, dann ist eh alles geklärt. (...)

Charlotte: Nein, wir sind nicht Karenzvertretung, sondern wenn sich eine Kollegin jetzt auf einen anderen Fixposten hin bewirbt, dann kann der Posten ja noch nicht ausgeschrieben werden, weil, das ist ja noch, im Mai, wenn die sich für den und den Posten bewirbt, kann ja nicht ihr Posten dann auch schon ausgeschrieben werden. Weil, es ist ja nicht fix, dass sie hinkommt. Und da werden wir dann vorübergehend zugeteilt und sind halt dann dort eine Zeitlang.

Lisa: Ja, es ist überhaupt oft sehr schwierig. In dem Haus, wo ich bin ist zum Beispiel, es ist jetzt das vierte Jahr so, und es hat keine einzige Pädagogin einen Fixposten, auch ich nicht. Ich habe eigentlich meinen Fixposten jetzt noch in einem anderen Haus und bin jetzt seit eineinhalb Jahren provisorisch Leitung. Und werde es auch wahrscheinlich noch weiter provisorisch sein, bis dieser Posten dann irgendwann einmal ausgeschrieben wird oder dann irgendwann einmal das Land sagt, ich bekomme es. Bei uns müssen die Posten immer ausgeschrieben werden. (PN01: 1710 ff.)

Auch der häufige Wechsel der Leitung wird in Niederösterreich hinterfragt:

Luisa: Und das ist jetzt ein bisschen eigenartig vom Land her, also von den Inspektorinnen her und so, die wollen jetzt diese Kindergärten eher aufmischen. Die sagen – ich weiß zwar nicht warum und ich finde es auch völlig falsch – aber: Je besser ein Team zusammenarbeitet, umso mehr kommt auch für die Kinder raus, glaube ich. Und jetzt fangen sie aber an, also zumindest bei uns kommen im Bezirk jetzt relativ viele neue Leitungen, weil sehr viele in Pension gehen. Und jetzt hört man, man hört das so. Na, die Inspektorin will nicht haben, die will ein bisschen austauschen, dass nicht so eine Einsilbigkeit entsteht, dass ein bisschen was Neues kommt. Aber nur sollte man da schon ein bisschen schauen auf die Häuser, dass man auch sagt, ja gut, da wird eh super gearbeitet und da sind alle zufrieden und dann schauen wir, dass auch die Zufriedenheit im Kollegium passt. Weil, es hilft ja nichts, wenn jetzt,- ich meine, in unserem Haus, wir sind zehn Frauen im Haus, und wir verstehen uns wirklich irrsinnig gut. Es gibt nie ein Schimpfen oder über wen anderen, das gibt es nicht. Bei uns wird wirklich alles ausgesprochen. Und wenn man jetzt, - nächstes Jahr kriegen wir eine neue Leiterin. Und wenn dann jetzt eine kommt, die das Ganze durcheinanderwirbelt, kann das nicht gut sein. (...) Ich meine, man weiß ja nicht, was kommt, ja. Also, und wer da kommt. Und wenn da jetzt so eine junge Pädagogin kommt, die glaubt, sie muss jetzt alles über den Haufen schmeißen, - ich meine, natürlich, wir sind so viele Jahre beieinander alle, kommt eine gewisse Routine rein, ja. Und wenn dann irgendwer kommt und glaubt, das ist alles ein Blödsinn, was die machen, (...) dann kommt nämlich ein Zwist rein. Und das finde ich total schlecht. Also man müsste auch bei der Neubesetzung von einer Leitung ein bisschen schauen, was passt wirklich nicht, was gehört verbessert, aber nicht einfach irgendeine da reindrücken und sagen: So! Ich meine, dann kommt sowas raus. Kommt, glaube ich, auch auf den Bezirk drauf an. (AN: 1049 ff.)

Aus der Sicht von Julia hat eine sehr lange Kontinuität in der Teamzusammensetzung allerdings nicht nur Vorteile, sie gibt zu bedenken:

Julia: Wenn es ein Team schon zu lange gibt, dass (...) man auch so betriebsblind wird. Also grundsätzlich (...) sehen es die [Einrichtung anonymisiert] sehr gerne, dass man immer wieder

das Haus wechselt, um auch einmal was anderes wieder kennen zu lernen, offen für andere Arbeitsweisen. Ich finde es auch nicht schlecht. (PW04: 1466 ff.)

Nicht nur aus Teambuilding-Gründen, sondern auch aus Kinderperspektive – so Erika – sei dieser häufige Wechsel jedenfalls problematisch:

Erika: Dass ein Kind eine Kindergärtnerin von drei Jahren bis sechs Jahren durchgängig hat, ist nicht besonders oft. (...) Ich glaube, es gibt sehr wenige Kinder, die das haben. (PW04: 1480 ff.)

Dadurch besteht die Gefahr, dass Elementarpädagoginnen keine fixen Bezugspersonen mehr werden können für Kinder und zudem entsteht die Situation, dass sich Kinder immer wieder auf neue Abläufe, Regeln, Arbeitsweisen der jeweiligen Pädagogin einstellen müssen und aufgrund der häufigen Veränderung nie richtig an- und zur Ruhe kommen können.

3.4.3 Teamsituation in der Krippe

Als wichtigste **Kriterien für eine gute Zusammenarbeit** im Team nennen die Kleinkindpädagoginnen Merkmale wie Verlässlichkeit, Rücksichtnahme, die Bedürfnisse der Teampartnerinnen Wahrnehmen, Hilfe Anbieten und Annehmen, Loyalität und Zusammenhalt, die jeweiligen Stärken Anerkennen, Beobachtungen und Eindrücke von Teamkolleginnen ernst Nehmen und Verständnis Zeigen für die anderen (PW03: 1281 ff.).

Neben diesen eher "weichen" Faktoren, die von den jeweiligen Personen und ihrem Charakter abhängig sind, ist die Zusammenarbeit im Team aber auch von **strukturellen Rahmenbedingungen** geprägt. Auffallend waren vor allem die großen Unterschiede in der quantitativen Zusammensetzung der Teams. Während an manchen Standorten für 15 Kinder unter drei Jahren zumindest am Vormittag zwei Pädagoginnen und zwei Assistentinnen zuständig sind, ist in anderen Gruppen für die gleiche – oder sogar eine größere – Anzahl von Kindern nur eine Pädagogin mit einer Assistentin verantwortlich (PW03: 39; 52 f.; 65 ff.). Sophie, eine Pädagogin, die lediglich mit einer Assistentin zur Unterstützung eine Kleinkindgruppe leitet, sieht in dieser geringen Betreuungsdichte zum Beispiel folgendes Problem:

Sophie: Das ist auch das Problem, wenn man jetzt zu dritt in der Gruppe ist und eine fällt aus, ist das nicht so tragisch für die Kinder. Wenn ich jetzt zum Beispiel krank werde und es ist nur die Helferin da, - manche Kinder sind einfach auf dich mehr fokussiert. Dann ist das schon ein kleines Drama, was da ausbricht, wenn ich jetzt nicht da bin. Wenn da jetzt eine zweite Pädagogin wäre, glaube ich, wäre es vielleicht jetzt nicht so tragisch. Auch für die Kollegin nicht, ja, weil, das ist ja dann auch noch zusätzlich. (PW03: 716 ff.)

Und selbst wenn Pädagogin und Assistentin nicht krank sind, sei es in einem Zweierteam schwer, den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden, erzählt Sophie weiter: "Ich stehe zum Beispiel alleine auf mit 14 Kindern (...), da können manche nicht essen, ich muss aber wickeln, muss die Betten wegräumen" (PW03: 734 ff.). Während sie sich also ein Dreierteam wünscht, berichtet Hannah, dass ihrer Erfahrung nach auch drei Personen für die Betreuung einer Kleinkindgruppe nicht ausreichen:

Hannah: Auch wenn sich das Dreierteam, eine Dreierbesetzung, recht gut anhört, ist das dann de facto auch so, dass unser Betreuer Küchendienst hat, dass unser Betreuer die Betten fürs

Schlafen herrichten muss, dass unser Betreuer wickelt, mindestens eine Stunde durch, und nicht in der Gruppe ist. (...) Dann steht man entweder zu zweit drin oder die zweite Pädagogin, die Teilzeitpädagogin, ist eben nur in den Kernzeiten da. Das heißt, wenn es gut geht, von neun bis 12, um 12 ist man gerade mal mit dem Essen fertig, muss die Kinder hinlegen und hat dann 14 Schlafkinder, die man alleine hinlegen muss, weil die Teilzeitpädagogin aufhört, weil die Dienstschluss hat. (PW03: 723 ff.)

Ein strukturelles Problem dürfte auch darin bestehen, dass es durchaus möglich sein dürfte, die Höchstanzahl von 15 Kindern für eine Kleinkindgruppen zu überschreiten, indem sie als alterserweiterte Gruppe geführt wird, obwohl die ältesten Kinder der Gruppe drei Jahre alt sind (AW05: 190 ff.).

Auch Anzahl und Ausmaß der **Teambesprechungen** unterscheiden sich gravierend. Beispielhaft sind hier die Erzählungen Hannah und Käthe:

Hannah: Bei uns ist alle zwei Wochen zwei Stunden Teambesprechung und jede Woche eine Stunde Pädagogen-Sitzung und eine halbe Stunde Stammgruppenteam. (PW03: 601 f.)

Käthe: Ja, bei uns ist einmal im Monat vorgeschrieben eben gemeinsam. Und das auf Überstundenbasis, die aber für alle verpflichtend ist. Sowohl Pädagoginnen als auch Assistentinnen. Und dann, so Teambesprechungen (...) Ich meine, bei uns im Haus ist es so geregelt, dass dann die Pädagoginnen pro Tag zehn Minuten zusammenkommen, kurz einmal sagen, was heute passiert (...) Oder wenn wer krank ist und solche Sachen. Oder wenn was Wichtiges ist, aber das kann ich jetzt nicht als großartige Besprechung bezeichnen. (PW03: 608 ff.)

Worin sich hingegen alle Träger ähnlich zu sein scheinen, ist ihre offiziellen **Hierarchie**, die absteigend geordnet folgendermaßen aussieht: Leiterin des Standortes, Gruppenleiterin, Pädagogin, Assistentin. Bei größeren Trägereinrichtungen kommen dann noch Geschäftsführerin, pädagogische Leiterin und eventuell auch die Inspektorin hinzu. Diese Hierarchien werden sehr unterschiedlich ausgelebt und hängen von den handelnden Personen ab. Hannah zum Beispiel erzählt, dass es bei ihr "im Haus sehr flach ist, auch mit der Leiterin" (PW03: 1314). Wie ausgeprägt das hierarchische Verhältnis zwischen Pädagogin und Assistentin ist, hänge nach Meinung der anwesenden Pädagoginnen von der Persönlichkeit und auch von beruflichen Ausbildungen und Erfahrungen ab, die zeitlich vor dem Assistentinnenberuf lagen:

Gabriele: Na, ich denke mir auch, die Assistentinnen haben eine sehr unterschiedliche Ausbildung. (...) Von der Schulausbildung her schon, und dann auch vom Berufsleben her, ja. Also manche haben gar keinen Beruf erlernt, manche haben, weiß ich nicht, sehr unterschiedliche Berufe haben sie halt vorher gemacht. (PW03: 1336 ff.)

Käthe: Wenn jetzt wer mit Migrationshintergrund, die dort in ihrer Heimat Matura gemacht haben, (...) Volksschullehrerin in der Heimat, aber bei uns Assistentin, also ja. Weil einfach die Sprachbarriere zu groß ist oder das Alter dann zu weit ist, dass sie sagt, sie möchte sich das nicht mehr antun, dass eben von der anderen Sprache übersetzen zu lassen und nochmal die Prüfung zu machen. (PW03: 1344 ff.)

Die Assistentinnen wiederum sind der Ansicht, dass es "auf die Pädagoginnen ankommt" wie ausgeprägt das hierarchische Verhältnis ist (AW05: 678). Dass die beruflichen Vorkenntnisse eine Rolle spielen können, bestätigt auch Bine, wenn sie erzählt:

Käthe: Zum Beispiel heute, sie will 'Schneeflöckchen, Weißröckchen', - 'Sabine, hast du schon einmal so einen Rock irgendwo gesehen? Ich nähe manchmal auch, weil, ich habe das gelernt, also ich, - und kannst du mir so einen Rock nähen?' (AW05: 1044 ff.)

Das **Klima der Zusammenarbeit** wird sehr unterschiedlich beschrieben. Nathalie zum Beispiel erzählt, dass bei ihr auch mal die Pädagogin die fertig gewaschene Kleidung "aus der Waschmaschine rausnimmt und sie in den Trockner schmeißt". Bine hingegen meint, dass "ihre" Pädagoginnen da "sehr verwöhnt sind" und so etwas nicht machen würden (AW05: 607). Besonders schwierig dürfte eine Teamzusammensetzung der Kombination "junge Pädagogin und ältere, erfahrene Assistentin" sein. Zum Ausdruck kommt dies in folgenden Aussagen:

Saskia: Aber wir haben zum Beispiel eine ganz junge Pädagogin und von der haben sich am Anfang auch die Eltern sehr geziert so. Ja, die ist so jung und natürlich sind sie (Anm. die Eltern) dann zu uns. (AW05: 756 ff.)

Nathalie: Ich habe auch eine junge Pädagogin bei mir, die ist frisch von der Schule (...) Sie kommt und sagt: 'Du, kann ich das machen?' Sage ich: 'Du, ich bin nicht die Pädagogin.' (...) Sie hat zwar Schulerfahrung, viel pädagogisches Wissen, aber oft nicht den Plan, ja. (AW05: 772 ff.; 1097 f.)

Die **Kommunikation** zwischen den Mitarbeiterinnen sowohl des Großteams eines ganzen Standortes, als auch des kleinen Gruppenteams, ist auf die eine oder andere Art geregelt. In manchen Häusern wird ein Protokollbuch geführt, in dem wichtige Ereignisse, Anweisungen und Informationen weitergegeben werden. In anderen Einrichtungen gehen die Mitarbeiterinnen zu Beginn ihrer Arbeitszeit in die Kanzlei zur Leiterin und erhalten dort Arbeitsaufgaben und Informationen (AW05: 705 ff.).

3.5 Unterstützung und Vernetzung

In den Fokusgruppen wurde auch das Thema aufgegriffen, an wen sich die Pädagoginnen und Assistentinnen wenden, wenn es Probleme am Arbeitsplatz gibt. Gefragt wurde meist in der Art: "Wenn es einmal **Probleme** gibt, wer oder was sind da **wichtige Ressourcen** für Sie?". Oft nannten die Interviewpartnerinnen zunächst ihre **Kolleginnen**, zu denen sie das Gespräch suchten, sei es mit jenen, mit denen man konkret den Konflikt hatte oder sei es in einem größeren Setting wie in einer Teambesprechung. "Die direkte Ansprache" scheint das Credo zu sein, das auch in anderen Fokusgruppen erkennbar wurde. Erst in einem weiteren Schritt wendet man sich an die nächst höhere Stelle, die Leitung. Der folgende Interviewauszug zeichnet diesen Weg recht anschaulich nach und zeigt außerdem, dass Ressourcen außerhalb der Arbeitsstätte, also Vertraute aus dem privaten Umfeld, kaum "mitgedacht" werden, man möchte Probleme vor Ort besprechen und lösen:

Int.: Jetzt habe ich noch eine Frage: Wie ist das, wenn etwas passiert, was Ihnen gar nicht passt? Wenn Sie Probleme haben am Arbeitsplatz. Zu wem gehen Sie da? Wer sind Ansprechpersonen? Also ich frage jetzt bewusst auch ganz weit, wer ist da?

Selina: Der das Problem macht.

Anni: Die direkte Ansprache.

Selina: Zuerst einmal die Kollegin, der man sagt, wo das Problem ist. Und wenn das damit gelöst wird, dann hat je nachdem, wer involviert werden muss.

Rosi: Die nächste Station ist vielleicht mal die Leitung. Und für mich ist dann, wenn es wirklich massive Sachen geben würde oder einfach, - ja (wird unterbrochen)

Fanny: (redet dazwischen) Wenn da keine Lösung gefunden wird, dann kann man auch die Personalvertretung einschalten und ein Gespräch führen.

Rosi.: Ja.

Anni: Oder es wird in einem Jour Fixe angesprochen bei uns, wenn es irgendetwas gibt.

Selina: Genau.

Antwort: Bei uns ist es schon auch, - es kommt dann drauf an, was für ein Problem das jetzt ist, - also bei uns ist es dann auch so in Teambesprechungen, da sagt man mal in die Runde: 'Ma, wisst Ihr, mir geht's mit dem und dem so und so. Und da habe ich jetzt das, was glaubt Ihr? Wie soll ich da vorgehen? Oder wie meint Ihr das?' Oder wenn es was Persönlicheres ist oder wo man sagt, das ist mir unangenehm, gehe ich zur Leitung als nächstes, um zu schauen, wenn's vielleicht dann mal ein Gespräch gibt. Oder keine Ahnung, es kommt drauf an, was es ist.

Int.: Aber Sie nehmen es nicht so mit nach Hause?

(Pause)

Int.: Partner?

Allgemeines: 'ach sooooo' (Lachen) (PK07: 489 ff.)

Was nun allfällige Problematiken auf einer höheren Ebene angeht, nämlich der Pädagoginnen und Assistentinnen mit der Leitung oder des gesamten Kindergartenpersonals mit externen entscheidungsbefugten Stellen (zum Beispiel Bürgermeister), gestaltet sich die Situation schwierig: Aus Sicht der Interviewpartnerinnen gibt es hier **zu wenige Möglichkeiten von vermittelnden Gesprächen oder einer Interessensvertretung**. Sowohl in Kärnten als auch in Tirol äußern die Interviewpartnerinnen einen gewissen Unmut, dass eine Vertretung fehlt. Manche fühlen sich hilflos und allein gelassen:

Karoline: Also ICH habe nicht das Gefühl, dass wer da ist, der mich wirklich vertritt. Wenn ich ein Problem habe. Meine Leitung, mein Bürgermeister, ja. Aber wenn das nicht ist, wenn das nicht passt (...), dann bist du mutterseelenallein. Das ist wirklich so. (PT09: 598)

Rosi: Na, wir haben keine Gewerkschaft. Wir haben niemanden hinter uns. (PK07: 161)

Aurelia: Was für eine Gewerkschaft gibt es zum Beispiel für Kindergärtnerinnen? Ich glaube, gar keine. Oder? (AT10: 541)

Auch bei den Fokusgruppen in Wien wird im Kontext Interessensvertretung über eine vorhandene oder nicht vorhandene gewerkschaftliche Vertretung sehr kritisch diskutiert. Während manche Pädagoginnen gar nicht wissen, welche Gewerkschaft für sie zuständig wäre oder es überhaupt eine für ihre Berufsgruppe gibt, sehen andere Kolleginnen die Arbeit ihrer gewerkschaftlichen Interessensvertretung sehr kritisch:

Johanna: Wobei, Gewerkschaft ist so eine eigene Sache. (...) Offiziell schon, aber inoffiziell vertreten die uns nicht wirklich. (PW04: 2704 ff.)

Erika: Wenn uns die Gewerkschaft vertreten würde, hätten wir genau so Streiks wie die Lehrer, meiner Meinung nach. (PW04: 2713 f.)

Thematisiert wird in Tirol in diesem Zusammenhang auch, dass sich die Berufsgruppe von Kindergarten- und Hortpädagoginnen des Landes aufgelöst habe,³ weil es "da zu wenige gegeben, die mitgearbeitet haben" (PT09: 570). Eine Pädagogin sucht den Fehler bei sich selbst. Es mangle an Engagement, für die eigenen Interessen einzutreten:

Sanna: Ich glaube, dass das ein ganz großes Problem ist, dass wir uns selber zu wenig schätzen. Also das sieht man ja allein schon deswegen, dass sich die Berufsgruppe in Tirol zum Beispiel aufgelöst hat. Dass es niemanden gibt, der sich da wirklich einsetzt. Dass wir es nicht schaffen, dass wir da jetzt wirklich einmal eine Gruppe bilden, die sich für die anderen einsetzt. Also ich glaube, das ist schon mal ein riesen Problem. (PT09: 567)

Eine weitere Instanz, namentlich die der Kindergarteninspektorin, scheint ebenso nicht mehr vorhanden. In der Tiroler Fokusgruppe herrschte Verwirrung: Gibt es die Inspektorin noch oder nicht mehr? De facto scheint der Posten besetzt, aber "gesehen" wurde eine Kindergarteninspektorin schon lange nicht mehr, wie die Zitate nahelegen:

Britta: Wir haben eigentlich – ich weiß nicht, wie es bei Euch ist – aber wir haben keine Inspektorinnen mehr, die irgendwas überprüfen können. (PT09: 470)

Britta: Na ja, geben tut es sie schon, sie kommen nur nicht. (PT09: 578)

Hanni: Fachberaterin des Landes heißt sie jetzt. (PT09: 583)

Britta: Ich habe 7, 8 Jahre keine mehr gesehen. (PT09: 585)

Karoline: Und die sind früher jedes Jahr einmal gekommen. Und seit acht Jahren habe ich keine mehr gesehen. (PT09: 588)

Aurelia: Ich habe die ein einziges Mal gesehen, in den vier Jahren. (AT10: 465)

Karoline fügt erklärend an: "Ja, der Aufgabenbereich ist ein anderer. Sie dürfen gar nicht mehr inspizieren kommen" (PT09: 579). Dabei wäre diese Kontrollfunktion aus Sicht der Interviewten aber doch notwendig, finden die Interviewpartnerinnen. Um die Qualität der päd-

³ Alle Berufsgruppen der Bundesländer sind Mitglied im Österreichischen Dachverband der Berufsgruppen der Kindergarten- und Hortpädagoginnen (ÖDKH). Die Berufsgruppen in Tirol, in Vorarlberg und in der Steiermark sind derzeit nicht aktiv (Quelle: <http://www.oedkh.at>, Zugriff 27.01.2015).

gogischen Arbeit zu erhalten beziehungsweise zu fördern, wünscht sich zum Beispiel Aurelia, dass auch "wir Erwachsenen" in ihrem Arbeitsumfeld und in ihrem Tun besucht und beobachtet werden:

Aurelia: Was ich schwierig finde, weil es keine Kontrolle, - wir Erwachsenen, - im Grunde sollten wir keine brauchen, - Im Grunde gehört eine Kontrolle für zum Beispiel Kindergartenpädagoginnen, Institutionen her. Wir haben ein Konzept, oder jeder Kindergarten hat mittlerweile ein Konzept. Wer verfolgt das? Wer kontrolliert inwieweit, - was für Förderungen Kinder erhalten? Oder ob der Bildungsrahmenplan erfüllt wird? Oder kann jeder eigentlich tun und machen, was er will? (AT10: 461)

Auch was Sachverhalte und Fragen anlangt, die innerhalb der eigenen Institution nicht geklärt werden können, ist unklar, an wen man sich wendet. Das heißt, die fehlende kindergartenspezifische Interessensvertretung bedeutet auch, dass es **keinen zentralen Informationspunkt** gibt. Für eine "ganz banale" Frage hat zum Beispiel Babette "drei Tage lang" herumtelefoniert und sich an verschiedene Stellen gewandt. Babettes Zitat zeigt, dass ein oft enormer Aufwand nötig ist, über persönliche Netzwerke zum Ziel zu kommen:

Babette: Aber für alltägliche Fragen, ich habe jetzt eine Frage bezüglich einer Gesunden Untersuchung gehabt, also etwas ganz Banales, ich habe nur eine Auskunft gebraucht. Und ich habe dann vom Land die (Name) nicht erwischt und die (Name) nicht erwischt, drei Tage lang. Und ich habe dann einfach mal eine E-Mail herausgeschrieben an so verschiedene Leiterinnen, die man halt so kennt mittlerweile. Weil ich nicht gewusst habe (lacht hilflos), wer mir da jetzt weiterhelfen kann. Und im Endeffekt habe ich es heute noch mal probiert, den ganzen Vormittag, bis ich da mal jemanden erwischt habe. Und meine Auskunft gekriegt habe. (PT09: 612)

Es gibt aber auch Beispiele, die eine bessere Vernetzung belegen. So fungiert in Niederösterreich die Inspektorin im Bedarfsfall als Mediatorin zwischen Eltern und Pädagoginnen:

Raphi: Naja, das Ganze (Anm.: die Elternarbeit) muss man selber machen. Ja, man kann schon die, - es gibt die Inspektorin natürlich dann, und man kann mit der Gemeinde Kontakt aufnehmen. Wenn es ganz gebrannt hat, muss ich sagen, habe ich sehr viel mit dem Jugendamt gearbeitet. Im vorigen Kindergarten, wo es wirklich nicht mehr anders möglich war. (...) Ist aufreibend und ich habe da teilweise Bedrohungen von den Eltern gehabt. Das war das Endergebnis dann, wo man dann sagt, ja, eigentlich habe ich es sieben Jahre gemacht und jetzt reicht es.

Int.: Aber es gibt keine Beratungsstelle, die dann manchmal vielleicht auch so als Mediatorenfunktion zwischen Eltern und Pädagoginnen steht?

Lisa: Na, die Inspektorin, oh ja.

Int.: Das wäre die Inspektorin, die man dann dazu holen könnte?

Lisa: Die wird dann, wenn es wirklich, dass man sie dann, genau, die kann man dann holen.

Heidi: Da kriegt man einen Termin, da muss man dann den Termin abwarten. Wer weiß, was in der Zeit dann war. (PN01: 791)

Hilfreich in jenen Situationen der Informationssuche oder in persönlichen Konflikten sind oft die Kolleginnen. Gerade weil institutionelle Anlaufpunkte fehlen, erscheinen **persönliche Netzwerke wertvoll**, die man innerhalb der Kollegschaft in der Einrichtung oder auch außerhalb aufbaut und pflegt und dann im Bedarfsfall nutzen kann:

Sanna: Ich glaube, dass man sich einfach selber ein Netzwerk aufbauen muss. Ich habe einfach so von Fortbildungen verschiedene Leute, die ich kenne, und wo ich mir denke, maaah,

die hat, - da habe ich gehört, die hat das schon mal gehabt, ein Integrationskind oder was und dann rufe ich die halt einmal an oder so. Also aus dem Leitungslehrgang kenne ich jetzt relativ viele, wo wir immer noch irgendwie in Kontakt sind. Und da findet schon immer ein Austausch statt. Und in dem großen Haus, wo wir halt sind, das ist auch fein, dass einfach immer irgendjemand da ist, mit dem man sich austauschen kann. (PT09: 632)

Charakteristisch für das Thema Unterstützung und Vernetzung ist, dass vor allem Defizite genannt wurden. Einerseits mangle es an Unterstützung seitens der Politik, was vor allem ein bundesweites Rahmengesetz angeht.. Andererseits ging es um die – in den Augen der Fokusgruppenteilnehmerinnen – nicht vorhandene Interessensvertretung für Kindergartenpädagoginnen und Assistentinnen.

Im Zusammenhang mit dem Thema Unterstützung wurde noch ein weiteres Thema aufgegriffen: die **politische Unterstützung**. Hier wünscht man sich "ein bisschen mehr ein (offenes) Ohr von der Politik, was wir wirklich brauchen" (PK07: 668). Zentral aus Sicht der Interviewten sind dabei österreichweite **einheitliche Standards**, die im Rahmen eines Bundesgesetzes ihren Niederschlag finden können, das sei "das Allerwichtigste" (PK07: 159). Aus Sicht der Pädagoginnen und Assistentinnen würde ein einheitliches Gesetz sich sehr gut eignen, um spezifische Bereiche zu regeln, zum Beispiel die Gruppengröße und den Betreuungsschlüssel, den "Urlaubsanspruch" der Kinder oder eine Supervisions-Regelung:

Selina: Und wir brauchen echt massive Unterstützung für ein einheitliches Gesetz. ... Aber wir brauchen wirklich jemanden, der uns vertritt, dass wir ein gescheites, einheitliches Gesetz bekommen. Wo nämlich genau die Supervisionen drinnen sind, wo genau gesetzlich verankert sein müsste, wie viele Urlaubstage am Stück ein KIND haben muss. (PK07: 162)

Selina ergänzt, dass eine gesetzliche Regelung dieser Bereiche nicht nur de facto hilfreich wären, sondern auch eine gute Argumentationsgrundlage liefern würden, wenn es um themenspezifische Aushandlungen mit Dritten geht:

Selina: Und wenn gewisse Dinge vereinheitlicht wären, dann wäre das auch ganz leicht, und dann hat man ganz leicht den Mut, nach außen hin, dem Bürgermeister gegenüber, den Eltern gegenüber, der Gesellschaft gegenüber einfach seine Meinung zu vertreten. Ich sage jetzt immer: Im Sinne des Kindes. Gell?! (PK07: 162)

Eine durchaus übliche Form der **professionellen Unterstützung** im Sozialbereich steht den Mitarbeiterinnen im Kindergarten, je nach Bundesland, nur bedingt, bis gar nicht zur Verfügung: Die **Supervision**. Welche Angebote konkret zur Verfügung stehen, dass die Supervision vor allem von den Teilnehmenden der Kärntner Fokusgruppe thematisiert wurde, dass sie sich bei Problemen eine zeitnahe Unterstützung (also ohne Wartezeiten) wünschen, aber gleichzeitig beobachten, dass manche Erhalter aus Kostengründen zu wenige Angebote machen, ist bereits in Kapitel 4 ("Team") erläutert worden.

Ein besonders drastisches Beispiel aus Niederösterreich zeigt, dass selbst bei dringendem Informationsbedarf aus gesundheitlichem Risiko, professionelle Beratung nur auf Eigeninitiative der Pädagoginnen oder Assistentinnen erfolgt:

Lilly: Wir haben auch voriges Jahr ein Integrationskind gehabt mit Dravet-Syndrom, ich weiß nicht, ob das irgendwem bekannt ist. (...) Das ist eine ziemlich schwere Form von Epilepsie (...) und das Kind kann, wir haben das nach gegoogelt, kann mitunter im Schlaf sterben. Wir

haben einmal von unserer Leiterin gar nichts erfahren, wir haben nicht einmal gewusst, wo das Stesolid ist, wo wir das kriegen. Und das Kind durfte im anderen Kindergarten nur bis 12 gehen, bei uns durfte es bis 15 Uhr gehen. Und keiner hat gewusst, wenn was zu tun ist, was er tun soll. Und keiner hat gefragt, ob irgendwer damit umgehen kann, das war...

Sabi: Na vor allem, bei mir hat er beim Schlafen zweimal einen Anfall gehabt. Das erste Mal habe ich es noch gerade erwischt und das zweite Mal habe ich den Notarzt müssen rufen. Habe ihm Zäpfchen gegeben, alles.

Lilly: Wir wurden ja eingeschult, wir mussten es ihm geben.

Christine: Wenn es lebenswichtig ist, schon.

Luisa: Mit einer ärztlichen Einschulung.

Helga: Habt Ihr die gehabt, die ärztliche Einschulung?

Sabi: Die haben wir uns selber geholt.

Lilly: Ja, aber nach Drängen.

Sabi: Wir haben den Hausarzt einfach angerufen, der ist dann gekommen und hat uns aufgeklärt.

Lilly: Also wir sind da ziemlich allein gelassen worden, in der Weise, was Integrationskinder anbelangt. (PN02: 271))

Was aus der Perspektive der Wiener und niederösterreichischen Elementarpädagoginnen nur sehr unzureichend funktioniert, ist die Vernetzung und Kommunikation an der Schnittstelle Kindergarten und Schule. Gerade bei der Einschätzung der Schulfähigkeit greifen Momentaufnahmen einer einzigen Testung oft zu kurz. Pädagoginnen aus Wien und Niederösterreich berichten von ihren Erfahrungen:

Julia: Dieses Projekt Portfolio. (...) dieses öffentlich Machen, was tut man eigentlich mit den Kindern, was können die Kinder schon, was haben sie schon gelernt? (...) Wir haben das nämlich den Eltern, den Vorschulkindern mitgegeben und haben gesagt: 'Nehmt es mit in die Schule, Ihr könnt das herzeigen.' Und es waren nicht wenig Direktorinnen, die die Mappe geschlossen zurückgeschoben haben und gesagt haben: 'Ich mache mir mein eigenes Bild.' Und da waren dann Kinder dabei, die nicht aufgenommen wurden, weil sie nicht schulreif waren. Hätten sie die Mappe einmal aufgemacht, hätten sie gesehen, dass diese Kinder mehr als schulreif waren. (PW04: 1075 ff.)

Lisa: Oder am Schulanfang, ja. Aber ich habe auch schon, - also die Schule sieht das eigentlich ganz anders als wir und eigentlich sehr abschätzig. Also die, - weil, ich habe jetzt auch voriges Mal gehört von einem Kind, das die Mappe voll Freude mitgenommen hat, und die Direktorin hat gesagt: 'Ah, für das habe ich jetzt keine Zeit.' Also es ist überhaupt, - wird überhaupt nicht wertgeschätzt. Das Kind nicht und die Mappe nicht und unsere Arbeit eigentlich auch nicht, von der Schule. Sicher nicht von allen, aber das habe ich jetzt schon ein paar Mal gehört. (PN01: 1443 ff.)

Bonita: Weil es auch ein Zeitproblem ist. Also ich weiß von einer Mutter, die mir wirklich freudestrahlend erzählt hat, - die sind übersiedelt nach Deutschland, da war es in einer Privatschule, das Kind. Und diese Mappe hat eigentlich die Grundlage geboten für ein Gespräch mit dem Kind. Und, - also eigentlich hat sie gesagt, da sind so viele Dinge herausgekommen, sprachlich hat sich das Kind präsentiert, also, was es erlebt hat, es ist einfach dokumentiert worden. Und die waren sehr glücklich und haben sich wirklich sehr oft bedankt, dass sie diese Mappe überhaupt mitbekommen haben. (PN01: 1450 ff.)

Das Desinteresse der zwei von drei Beispielen könnte mit der Geringschätzung der Bildungsarbeit von Elementarpädagoginnen oder mit unterschiedlichen Bildungsbegriffen zu tun haben. Ein weiterer Grund könnte auch sein, dass sich die Direktorin (im ersten Beispiel) tatsächlich ein unabhängiges Bild der Kinder machen möchte, ihnen unvoreingenommen begegnen möchte. All diese Erklärungsmodelle können jedoch von der betroffenen Pädagogin nicht verifiziert werden, da es in diesem Fall weder einen individuell-persönlich etablier-

ten Kontakt zwischen Elementarpädagogin und Volksschullehrerin gibt, noch einen strukturell vorgesehenen Kommunikationsweg zwischen Kindergarten und Volksschule.

3.5.1 Unterstützung und Vernetzung in der Kleinkindgruppe

Eine Form der Unterstützung, die in den Fokusgruppen mit Wiener Krippenpädagoginnen sehr geschätzt wird, sind unterschiedlichste Formen der **Fachberatung**. Es dürfte bei den verschiedensten Trägereinrichtungen ein gut ausgebautes Netz an Ansprechpersonen und mobilen Fachkräften wie Logopädinnen, Psychologinnen und Sonder- beziehungsweise Heilpädagoginnen geben, die kurzfristig und leicht erreichbar sind. Diese Fachkräfte kommen entweder in die Gruppe, um direkt mit den betroffenen Kindern zu arbeiten, oder sie stehen den Pädagoginnen beratend zur Seite (PW03: 629 ff.).

Was von den Pädagoginnen jedoch vermisst wird, ist regelmäßige und im Berufsbild verankerte **Supervision**. Dazu hat uns Käthe erzählt:

Käthe: Das wäre auch sehr wichtig, weil das zwar nicht immer notwendig ist, aber es ist doch vermehrt, weil man immer wieder mit Problemen konfrontiert ist, wo man sagt, man tauscht sich zwar aus mit Kolleginnen, aber es wäre gut. (...) Und vor allem die Möglichkeiten mehr wären. Ich meine, wir haben das Angebot zwar, dass wir es anfordern können in der Freizeit und so weiter, (...) aber es ist einfach die Zeit, wann dann das Ganze ist, das muss man dann wieder selber machen. Man muss sich selber organisieren, man muss sich einen Raum organisieren und so weiter, diese Nebensachen, wo ich mir denke, im Krankenanstalten-Verband ist es so, dass Supervision tagtäglich dabei ist (...) Und ich denke mir, Patientenkontakt hat genauso viel, wie wir Kinderkontakt haben. Und genauso eine hohe Wichtigkeit in dem Sinne, wo ich sage, das ist notwendig eigentlich für Kolleginnen. Gerade, wenn sie jung im Beruf sind oder nur kurz im Beruf sind, dass sie einfach den Rückhalt haben, das passt. Einfach da nicht den Frust zu kriegen, wo ich mir denke, ja, wenn man jung reinkommt und wirklich mit vielen verhaltensauffälligen Kindern gleich konfrontiert ist, ist es schwierig. (...) Supervision wäre wichtig, dass das eben auch in dem Berufsstand mehr sich etablieren würde. (PW03: 2649 ff.)

Die befragten Kinderkrippen-Assistentinnen nützen vor allem die monatlichen Hauskonferenzen, bei denen das gesamte Team zusammenkommt oder auch die wöchentlichen Assistentinnen-Besprechungen, um sich bei Bedarf **Ratschläge von Kolleginnen** zu holen. Oder, wie Nathalie es ausdrückt: "Wenn irgendetwas ist, es kommt der eine zum anderen" (AW05: 1953). Wenn in diesem direkten Kontakt der betroffenen Kolleginnen keine Lösung des Problems gefunden werden kann, ist der nächste Schritt meist der Gang zu Leiterin:

Saskia: Dann sitze ich bei der Leiterin. Und dann suchen wir dann gemeinsam irgendwie einen Weg, wie wir das hinkriegen oder so. (AW03: 2019 ff.)

Eine Assistentin berichtet davon, dass es bei ihrem Träger auch einen Coach gibt: "Die kommt ab und zu im Haus vorbei. Ja, fragt ob es Probleme gibt und man kann sich mit ihr einen Termin ausmachen" (AW05: 2036 f.).

Manch eine nützt auch ihr privates Umfeld um Herausforderungen und Probleme am Arbeitsplatz zu besprechen oder zu bewältigen, wobei hier die Erfahrungen damit unterschiedlich sind:

Bine: Ich kann es meinem Mann erzählen und der hört mir auch gern zu, aber er kann mir dann nicht irgendwie helfen. Wir lachen dann darüber, wenn es lustige Situationen waren, aber im Prinzip, ja, kann er mir jetzt keinen Rat geben. (AW05: 1959 ff.)

Elisabeth: Also für mich persönlich ist, - mir hilft mein Freund schon sehr viel. Oder Freunde. Oder einfach das, dass ich zu Hause oder so in meiner Umgebung irgendwo eine Stabilität habe oder Harmonie habe. (...) Und das ist mir schon sehr wichtig. Harmonie vor allem, Ruhe, dass ich zu Hause wirklich mich wohlfühlen kann, abschalten kann. (AW05: 1976 ff.)

Grundtenor der Diskussion ist jedoch, dass Probleme im Team auch angesprochen werden sollten, dass "es auch einmal krachen darf" und dann an dem Thema gemeinsam gearbeitet werden sollte. Hilfe von außen scheint in diesem Kontext jedoch nur sehr ungern in Anspruch genommen zu werden, auch wenn das Angebot von Seiten der Trägereinrichtung besteht.

Bine: Da muss es schon sehr kriseln, glaube ich. Also da muss schon, da geht dann schon nichts mehr, dass da jemand ins Haus kommt. (...)

Nathalie: Ich habe noch nie ein Haus erlebt, wo es so kracht. (AW05: 2084 ff.)

3.6 Anerkennung und Entlohnung

In den Fokusgruppen wurde den Teilnehmenden das Stichwort "Anerkennung" gegeben. Sie sollten selbst entscheiden, was sie darunter verstehen und sich dann dazu äußern. Die Interviewpartnerinnen nahmen in ihren Beiträgen Bezug auf die sozial-emotionale Wertschätzung seitens der Kolleginnen, Vorgesetzten, der Öffentlichkeit (gesellschaftliche Anerkennung), der Eltern und der Kinder. Außerdem wurde das Thema Gehalt angesprochen, die Anerkennung in ihrer finanziellen Komponente.

3.6.1 Gesellschaftliche Anerkennung

Wenn die Interviewpartnerinnen auf eine gesellschaftliche Anerkennung ihrer Arbeit zu sprechen kommen, wo also personal unbestimmt von "der Gesellschaft", "der Öffentlichkeit" oder "den Medien" gesprochen wird, stehen meist negative Wahrnehmungen im Vordergrund. Rosi sagt etwa, dass sie als Elementarpädagoginnen "in der Gesellschaft einfach nicht diese Wertigkeit haben" (PK07: 442) und Pädagogin Anni betont am Ende der Kärntner Fokusgruppe, als jede noch einmal sagen soll, was ihr besonders wichtig ist, sie würde sich "eine größere gesellschaftliche Anerkennung unseres Berufs wünschen" (PK07: 638). Die fehlende Anerkennung sehen die Interviewpartnerinnen vor allem darin, dass ihre Arbeit im Kindergarten **als Bildungsarbeit generell unterschätzt** würde. Hanni sagt, sie (die Elementarpädagoginnen) seien "in der Gesellschaft die Basteltanten, die die Kinder am Vormittag ein Stück haben" (PT09: 555). Auch die nächsten beiden Zitate von Karoline und Nora deuten an, dass der Kindergarten von vielen eher als Aufbewahrungsstätte denn als Bildungseinrichtung wahrgenommen würde und es deshalb an Anerkennung mangle:

Karoline: Aber es wird trotzdem wenig angesehen. Für viele ist es einfach nur angenehm, und Hauptsache, es (das Kind) ist den ganzen Tag irgendwo. Und von dem her ist Anerkennung schon wenig. (PT09: 532)

Nora: Ich glaube wirklich, dass sie alle meinen, wir hocken alle da und setzten und ein bisschen zu den Tischen dazu und spielen ein bisschen und das war es. (AT10: 281)

Die Wiener Pädagogin Erika, die schon 25 Jahre in diesem Beruf arbeitet, hat hier zwei konträre Eindrücke. Einerseits findet sie, es sei "besser geworden", andererseits ist sie aber auch der Ansicht, dass heutzutage ein verstärkter Druck herrsche, sich als Berufsgruppe beweisen zu müssen:

Erika: Dieses ständige 'es nach außen beweisen müssen'. Weil, nachdem ich 25 Jahre länger schon arbeite, weiß ich, dass das am Anfang nicht so war. Da war eher so die Kindergärtnerin noch die Respektsperson, da wollten eher die Eltern vor uns gut dastehen. (...) hat mein Kind das richtige Turnsackerl und so, war das ja am Anfang, ja. Und hat es eh kein Schimpfwort gesagt, ja. Und jetzt ist es eher umgekehrt, dass wir ständig beweisen müssen sozusagen, was wir machen. (PW04: 868 ff.)

Dabei legten die elementarpädagogischen Einrichtungen "den Grundstein, neben dem Elternhaus", findet Fabienne (AT10: 538). Ein größeres Verständnis dafür hätte es zwischenzeitlich "damals, als die PISA-Studie das erste Mal gemacht wurde" gegeben, meint die Kärntner Pädagogin Rosi. Man hätte erkannt "dass das grundlegend ist, was wir machen", sagt sie. Im Zuge der Einsparungsmaßnahmen der Regierung sei die Kindergartenpädago-

gik aber dann wieder vernachlässigt worden, was die Investition in die Etablierung eines Ausbildungsweges auf Universitätsniveau angeht, sagt sie (PK07: 426).

Als besonders schmerzlich nehmen manche Elementarpädagoginnen die gesellschaftlich offenbar unterschiedlichen Wertigkeiten von Kindergarten und Volksschule wahr:

Susanne: Also ich merke ganz stark den Unterschied zu den Lehrern. Ich habe eine Freundin, die hat jetzt als Volksschullehrerin begonnen und die ist wer anderer. Die ist die Frau Lehrerin, ich bin die Tante, teilweise noch immer.

Erika: Also den Unterschied zu Lehrern, den sehe ich auch, dass da ein großer Imageunterschied ist.

Susanne: Und rein theoretisch überschneidet sich das aber so, weil, die gehen bei mir raus und gehen bei ihr rein. Und sie ist die Große und ich mache halt alles davor und egal was. Das muss dann halt rechtzeitig fertig sein, wenn die Kinder zu ihr gehen. Dann muss alles passen.

Susanne: Und wenn das nicht passt, dann fällt es aber auch auf dich zurück.

Johanna: Ja, sicher, du hast nicht gescheit gearbeitet, deshalb funktioniert das Kind nicht. (PW04: 1990 ff.)

Julia meint diesbezüglich, dass die Gleichstellung mit Lehrerinnen in puncto "Gehalt, Vorbereitungszeit und Ferienlösungen" eine wichtige Entwicklung für die stärkere, gesellschaftliche Anerkennung des Berufs der Elementarpädagoginnen wäre (PW04: 2129).

Als eine weitere Form der fehlenden Anerkennung nennt Erika den Umstand, dass Elementarpädagoginnen vor etwaigen Veränderungen in der Institution Kindergarten als Berufsgruppe nicht nach ihrer Einschätzung und Expertise gefragt würden, was zum Beispiel die Auswirkungen auf das Gruppenleben betrifft.

Erika: Also ich habe das Gefühl, wir werden nicht gefragt zu den Inhalten. Die Inhalte werden vorgegeben, eben aus ganz anderen Gründen, ja. (...) die Basis wird nicht gefragt, ja. Es wird vorgegeben, und wir haben das dann sozusagen zu erfüllen, ja. Und ich merke es einfach gerade, dass junge Kolleginnen auch glauben, sie können das alles erfüllen. Ich nicht mehr, also ich bin da relativ abgebrüht. Ich sage, ja, das geht nicht, Punkt. (...) Aber ja, also dieses 'Frage die Basis', also eigentlich, was Ihr gerade macht sozusagen, ja. Und daraus sollten dann eigentlich auch die Forderungen und die Rahmenbedingungen entstehen und nicht umgekehrt. (PW04: 2174 ff.)

Ein stärkeres Bewusstsein der Schule für die elementarpädagogische Bildungsarbeit wird eingefordert:

Lisa: Na, es gehörte wirklich einmal von oben herab, - dass einmal von der Schule auch gesagt wird, was da an die Volksschullehrer herangetragen wird, was wir jetzt arbeiten und dass das sehr wichtig ist unsere Arbeit eigentlich. Es wird immer, - es fängt alles erst bei der Volksschule an. Also uns gibt es ja eigentlich gar nicht, also wir machen ja gar nichts. Eigentlich das, was Anerkennung, - die Schule bekommt Anerkennung, negative, positive, aber die bilden. Und wir bilden für Viele noch immer nicht, so ist es einfach. (PN01: 2353)

3.6.2 Am Arbeitsplatz

Rückmeldungen, die unmittelbarer wirken als jene der gesellschaftlichen Wahrnehmung kommen freilich direkt vom Arbeitsumfeld: Die Pädagoginnen nehmen Bezug darauf, inwieweit sie eine Anerkennung ihrer Arbeit von den Eltern, von den Kindern, aber auch von der Kollegschaft und Vorgesetzten, inklusive des Trägers, wahrnehmen.

Am häufigsten genannt werden in diesem Zusammenhang die Eltern. Insgesamt wird das Feedback der Eltern positiv erlebt, wobei die Gruppe der Eltern freilich heterogen ist und die Interviewpartnerinnen deshalb von "Anteilen" wie "90Prozent" oder "der Hälfte" sprechen:

Fanny: Also die Wertschätzung ist sicher gegeben. Also zum Großteil, würde ich sagen, von 90 Prozent in meiner Gruppe habe ich ein ganz gutes Verhältnis auch mit den Eltern. (PK07: 253)

Babette: Es gibt die Hälfte von den Eltern, die das wirklich wertschätzen, was wir machen und das auch sehen. Und dann gibt es die andere Hälfte, für die das einfach so selbstverständlich ist (...). (PT09: 533)

Ein Begriff, der für das Gefühl der elterlichen Anerkennung eine große Rolle zu spielen scheint, ist das **Vertrauen**. Dies wiederum ist damit verknüpft, dass vor allem die Pädagoginnen, aber auch die Assistentinnen, **um Rat gefragt** werden und damit ihre Rolle als Fachperson und Sozialisationsinstanz betont wird. Die folgenden Zitate veranschaulichen, dass dieses Gefragt-Werden besonders positiv erlebt wird:

Petra: Von den Eltern wird man auch anerkannt. Hab ich schon das Gefühl. Bei uns schon auch. Weil sie genauso kommen zu den Helferinnen, wie auch zu den Pädagoginnen und fragen. Dann hat man schon das Gefühl. (AK08: 237)

Selina: Es gibt keinen Tag, wo wir nicht um Rat, um Idee gefragt werden, wie sie eben letztlich ihr Leben leichter oder besser gestalten können. Das macht einen schon irgendwie ein bisschen demütig und auch froh, dass das Vertrauen vorhanden ist von den Eltern. Dass die überhaupt einmal eine andere Meinung hören wollen. Und dann meistens dann aber sogar auch noch darum bitten, dass man sich einbringt. (PK07: 104)

Aber auch, wenn Eltern die Arbeit der Pädagogin mit den Kindern einfach wahrnehmen, positiv reflektieren und auf Angebote der Pädagogin eingehen, wird dies als Anerkennung empfunden:

Erika: Dass sie ganz, - also wenn sie ganz konkrete Dinge sozusagen bemerken, dass sozusagen, aha, das ist, ich finde das so gut, (...) das sind so tausend kleine, ähnliche Dinge, jemand bemerkt und das ausdrückt: 'Das finde ich super, dass Ihr das so macht.' Oder auch, dass sie zu den Dingen kommen. Also wir machen Elternnachmittage jeden Monat einmal, wo die Eltern reinkommen können, ein bisschen schauen, eine Arbeit am Tisch haben, wo sie selber ein Angebot machen können. Und wenn da so immer wieder fünf, sechs Eltern da sind, dann sehe ich das auch als Anerkennung. (PW04: 2036 ff.)

Umgekehrt ist es die Absenz dieser Kommunikation auf Expertenebene, die den Pädagoginnen und Assistentinnen die Rolle zuschreibt, die weiter oben schon erläutert und von Hanni mit dem Begriff der "Basteltante" versehen wurde. Dass nicht diese Bastelarbeiten oder "Spiele, Spiele" im Vordergrund stehen, wie Stephanie es nennt, sondern eben die Bildungsarbeit, werde von einigen Eltern nicht gesehen, so empfinden es die Interviewpartnerinnen. Dies zeige sich zum Beispiel im elterlichen Unverständnis für einige Regeln im Kindergarten, die sicherstellen sollen, dass sich das pädagogische Personal in Ruhe den Kindern widmen kann:

Stephanie: Spiele, Spiele. Das ist ja überhaupt die Meinung. Drum wird auch nicht verstanden, warum die Tür zugesperrt wird. Dass man da wirklich die Zeit braucht, um mit den Kindern zu arbeiten. Dass man Einheiten macht, das sehen ganz viele nicht. (AT10: 282)

Babette fühlt sich von einem Teil der Eltern auf eine Aufpasser-Rolle degradiert – wobei sich das noch nicht mal auf die Kinder selbst, sondern auf deren Stofftiere bezieht:

Babette: Und dann gibt es die andere Hälfte, für die das einfach so selbstverständlich ist. Und wo es wichtig ist, dass wir auf die Stofftiere von den Kindern ja brav aufpassen. Dass nichts kaputt geht. Das ist das Einzige, was ich den ganzen Tag mache (lacht ironisch). (PT09: 533)

Daher hat sich Babette dazu entschlossen, diesem für sie inakzeptablen Bild entgegenwirken, und eine eigene Maßnahme gesetzt: In einem eigens dafür anberaumten Elternabend möchte sie den Eltern erklären, warum sie bestimmte Regeln haben, das heißt, was ihre Bildungsarbeit umfasst:

Babette: Ich mache auch einen Elternabend zu dem Thema. Ich möchte das einmal zumindest sagen dürfen, was WIR eigentlich alles tun den ganzen Tag. Und das habe ich mir heuer vorgenommen und heuer mache ich es. Jetzt habe ich einen Elternabend geplant, wo ich vorstelle: Die Jahresplanung, und was gehört da alles rein? Was wird da alles organisiert? Wie schaut das aus? Geburtstage? Und wenn man von einem Fest zum anderen radelt. Und die pädagogischen Aufgaben dazu, mit dem Bildungsrahmenplan. Was sind Bildungsaufgaben? Wie wird so ein Thema aufgebaut? Was gehört da alles rein? Und dann auch begleitend dazu Montessori. Wie wir das halt im Kindergarten umsetzen. Weil eigentlich doch circa 80 Prozent der Arbeit im Freispiel Montessori ist. Und auch vom ganzen Sein mit den Kindern. Weil sie bei uns auch viel selber machen müssen. Und die Eltern das, glaube ich, oft nicht nachvollziehen können, warum wir so penibel sind mit dem, dass sie im ganzen Satz reden. Oder dass sie selber sich gegenseitig die Hosenknöpfe zumachen und nicht ich. Dass man das ein bisschen erklären kann, warum wir was machen. Und da bin ich gespannt. (PT09: 562)

Die Wiener Pädagogin Erika verfolgt eine ähnliche Strategie und rät den anderen Pädagoginnen:

Erika: Von den Eltern muss man es sich halt teilweise holen, da muss man eben schon recht gut auftreten und sehr wohl eben auch transparent machen, ja. (...) Von selber kommt relativ wenig, ja, das von den Eltern, jetzt von selber. Wenn man sie dann fragt, dann kommt sehr viel Positives. (PW04: 2017 f.; 2026 f.)

Julia wiederum hat den Weg gewählt, Eltern fallweise in den Gruppenalltag einzubinden, um ihnen die Intensität und das Ausmaß der pädagogischen Arbeit im Kindergarten vor Augen zu führen:

Julia: Das fängt ja auch schon an, wenn sie sehen, dass das, was wir tun, auch wirklich Arbeit ist. Das habe ich ganz viel gesehen, wenn ich die Eltern miteingebunden habe, in Ausflüge, Laternen Basteln oder sonst irgendwas. Wo sie dann oft so am Schluss sagen: 'Puh, und das schaffen Sie den ganzen Tag? Hochachtung!' (...)Aber man muss sie halt einbinden (...) und zeigen, was das wirklich, was da dahinter steckt. Dass wir nicht nur den ganzen Tag am Tisch sitzen und Spiele spielen. (PW04: 2056 ff.)

Die **hauptsächliche oder für sie wichtigste Anerkennung**, so legt die Interpretation der Interviews nahe, erfahren die Pädagoginnen und Assistentinnen über die **Kinder** selbst. Sie werden oft als erste genannt, wenn in den Fokusgruppen das Stichwort "Anerkennung" gegeben wurde:

Int.: Ich würde Ihnen gern noch einmal ein Stichwort geben, das heißt Anerkennung. Was fällt Ihnen dazu ein?

Barbara: Ja, also die Hauptanerkennung, glaube ich, kriegen wir von den Kindern. Also ich erlebe es halt so. Von den Eltern zum Großteil. (PK07: 422)

Maria: Viel Anerkennung hat man von den Kindern, denke ich mir mal. Weil, wenn die Kinder mit Freuden zu Ihnen kommen, dann ist das die größte Anerkennung. Das ist ja auch das Schöne an unserem Beruf. Wenn man merkt, dass die Kinder gern kommen. (AK08: 236)

Petra: Und die Kinder auch. Wenn sie oft kommen: Ma, Tante, ich habe dich so lieb. Kommst du mit mir nach Hause? Dann sagt man,- Die Anerkennung ist beiderseits da. (AK08: 237)

Int.: Da passt vielleicht noch ganz gut ein Stichwort, das wir Ihnen gern geben wollen: Anerkennung.

Sanna: Finde ich, kriegen wir am meisten über die Kinder. (PT09: 528)

Die Anerkennung der Kinder im Sinne von emotionalem Feedback, "etwas zurückbekommen", erscheint also als besonders wichtig für die Pädagoginnen und Assistentinnen. Dass die Dankbarkeit der Kinder auch nach einigen Jahren noch zu spüren sein kann, wenn nämlich ehemalige **Kindergartenkinder sich positiv an ihre Pädagogin erinnern** und sie auf der Straße ansprechen, hat Britta als besonders schön erlebt und berichtet davon:

Britta: Anerkennung?! Es ist wirklich das Schönste über die Kinder. Durch das, dass ich schon so viele Dienstjahre habe, ist es oft der Fall, dass, wenn ich im Dorf bin, dass viele jungen Menschen sagen: Ah, hallo Tante Britta (lacht). Und das ist einfach eigentlich wirklich das Schönste. Das ist wirklich, - da kriegst du einfach wieder etwas zurück. Und die erinnern sich dran. Und wenn es nicht schön gewesen wäre, irgendwie im Hinterkopf, dann würden sie dich nicht anreden jetzt. (PT09: 540)

Von Susanne aus Wien wird diese Fokussierung beziehungsweise auch dieses Begnügen mit der Anerkennung durch die Kinder nicht nur positiv gewertet:

Susanne: Ja, aber wir holen es [die Anerkennung] noch nicht (...) Wir sind halt so genügsam und sagen, ja, die Kinder freuen sich (...) Aber wir gehen dadurch schon unter. Und deshalb hört uns auch keiner, weil wir halt auch nichts sagen. (PW04: 2099 ff.)

Das Thema Anerkennung wird nicht nur im Zusammenhang mit jenen diskutiert, die die Dienstleistung quasi erhalten (Kinder, Eltern, Gesellschaft insgesamt), sondern die Pädagoginnen und Assistentinnen erwähnen auch immer wieder, dass ihre **Kolleginnen** ihnen ein Gefühl der Anerkennung und Wertschätzung vermitteln. Anerkennung erfährt die Tiroler Assistentin Gina etwa darüber, dass sie ein "gleichwertiges Arbeiten" erkennt und "dass man wertgeschätzt ist für das, was man tut". Sie meint damit vor allem die Pädagogin ihrer Gruppe (AT10: 212). Und auch Karoline empfindet die Anerkennung im Kolleginnenkreis als wichtigen Aspekt:

Karoline: Also Anerkennung, da sind die Kolleginnen auch noch wichtig zu dem Ganzen dazu. Das ist bei uns eigentlich auch mit dabei. Also bei uns läuft es gut. (PT09: 542)

Auch Ines-Maria in Wien ist der Meinung, dass "man sich im Team selber viel Anerkennung gibt (...), dass da viel über die Kolleginnen eigentlich geht, was man gar nicht so bedenkt" (PW04: 2013 ff.). Ihre Kollegin Susanne ergänzt diesbezüglich, dass "das Team schaut, dass es einem selber gut geht (...) Und was man halt von außen nicht immer kriegt, dann schauen wir halt, dass wir es uns gegenseitig geben" (PW04: 2082 ff.).

Auch die nächst höheren Ebenen, nämlich die Kindergartenleitung (Wertschätzung "meiner Chefin") und der Träger, wurden genannt. Maria-Sophie ist in diesem Kontext sehr bescheiden:

Maria-Sophie: Dass du nicht die Kündigung kriegst, nur weil du jetzt, weiß ich nicht was für eine Operation gehabt hast. Ist auch eine Anerkennung. Bei der Privatwirtschaft ist das anders, da ist Tür, kannst dich melden, wenn du wieder gesund bist. (AW06: 1699 ff.)

Besonders motivierend wirkt eine Anerkennung durch die Leitung, wenn nicht nur lobende Worte ausgesprochen werden, sondern den Mitarbeiterinnen, insbesondere auch den Assistentinnen, Mitspracherechte zugesprochen werden:

Luisa: Na, ich muss sagen, die Anerkennung haben wir also in unserem Haus schon sehr. Auch von der Leiterin. Und immer wieder auch kommt die Leiterin und sagt: Na, was glaubst denn du, wie könnten wir das oder das machen?' oder so. Also das ist, - bei uns funktioniert das wirklich gut. (AN02: 1293 ff.)

In Niederösterreich ist Anerkennung durch die Gemeinde als Dienstgeber ein wiederkehrendes Thema:

Helga: Und auch von der Gemeinde, das muss ich auch sagen. Also ich finde, im Prinzip ist die Gemeinde der Dienstgeber, und der sollte genauso hinter seinen Leuten stehen wie hinter denen, die im Büro sitzen. (AN: 1276 ff.)

Eine andere Ebene thematisiert Babette aus Tirol, wenn sie ihren Erläuterungen über den Begriff Anerkennung am Schluss noch hinzufügt:

Babette: (...) Und den Träger gibt es ja noch. (Pause)

Int.: Wie spüren Sie das?

Babette: Vertrauen. Ganz viel Vertrauen. Ja. Also es wird nie hinterfragt und ich fühle mich nicht kontrolliert. Oder kritisiert. Die sind noch immer hinter mir gestanden und hinter unserer Arbeit. (PT09: 534ff.)

Die Wiener Assistentin Maria-Sophie hingegen meint, dass sich ihr Bedürfnis nach Anerkennung ohnehin in Grenzen halte:

Maria-Sophie: Aber ich brauche jetzt keinen, der mir auf die Schulter klopft und sagt, hallo, hast du gut gemacht. Es ist mein Job, es ist meine Arbeit. Die Anerkennung sind für mich nur die Kinder. Das ist die Anerkennung für mich. Mein Gott na, wie viele Assistentinnen gibt es bei [anonymisiert]? Wenn da jetzt eine jede wartet, dass irgendwer kommt und ihr auf die Schulter klopft, na da kann sie lange warten. (AW06: 1338 ff.)

Auch ihre Kollegin Marlene hält nichts davon, auf die Anerkennung von außen zu warten, sie "möchte was tun, wo ich dann am Ende meiner Tage sagen kann, ich habe mich zumindest bemüht, irgendwas zu tun für andere oder einen Sinn zu erfüllen" (AW06: 1526 f.).

3.6.3 Gehalt

Schnell kommen die Interviewten beim Thema Anerkennung auf die finanzielle Entlohnung ihrer Tätigkeit zu sprechen und äußern eine **große Unzufriedenheit und Unmut** über die geringe Bezahlung: Mehr Gehalt "für die Verantwortung, die wir haben" (Hanni), für die "Probleme, die man mit ins Bett nimmt" (Rosalie) und für die "Belastungen, denen man teilweise echt ausgesetzt ist" (Nora) wird gefordert. Anni führt als Vergleich an, dass man "viel

dafür zahlt, wenn man zu einem guten Arzt geht" und meint, das sollte für gute Pädagogen ebenso gelten. Schließlich leisten diese "Beziehungsarbeit. Das ist ganz eine wertvolle Sache, die zu wenig honoriert wird" (PK07: 441).

Fabienne: Wir sind nicht anders als alle anderen, in jeder Berufsgruppe. Wir lechzen eigentlich alle nach Anerkennung. (AT10: 493)

Luisa: Nämlich aufgrund dieser Wandlung unseres Arbeitsbildes. Aufgrund der Verantwortung, die wir mittlerweile haben. Und auch von den Anforderungen her, ist es wirklich eine Frechheit, in meinen Augen. Eine Entlohnungsgruppe drei. Es ist wirklich eine Frechheit.

Lilly: Da kriegt, - der Leichenwäscher kriegt mehr.

Luisa: Ja, also das, nein, weil es ist, - es sind die Anforderungen an den Job. Und es ist vorher zur Sprache gekommen, dass quasi noch, - der eine hat gesagt, na, eine Betreuerin ist eh eine Putzfrau. Das sind wir lange nicht mehr.

Lilly: Das hat sich sehr geändert. (AN02: 2142 ff.)

Stephanie entgegnet ihr daraufhin, dass sie aber auch Besonderes leisten und vergleicht ihre Arbeit als Kindergartenassistentin mit einem Bürojob. Selbstbewusst fügt sie an, das gebe "es eigentlich in keinem anderen Beruf, dass du fünf Sachen gleichzeitig tun musst":

Stephanie: Du musst aber auch ehrlich sagen: In welchem anderen Beruf gibt es das, dass du fünf Sachen gleichzeitig tun musst?! In keinem Büro. Wenn ich da vielleicht ein E-Mail schreibe, dann lasse ich vielleicht das Telefon derweil läuten. Das gibt es eigentlich in keinem anderen Beruf, dass du fünf Sachen gleichzeitig tun musst. Ich denke, da haben wir uns Anerkennung verdient. (AT10: 493)

Gerade der "**Bürojob**" wird – wie schon zuvor in anderem Zusammenhang – **als Vergleich** herangezogen, wenn es darum geht, den arbeitsintensiven Alltag einer pädagogischen Kraft zu betonen. Auch Nora stellt diesen Vergleich an und findet es ungerechtfertigt, dass sie sich jetzt "einen Haxen ausreißt", aber viel weniger verdient als vorher im Büro:

Nora: Davor habe ich einen Halbtagsjob im Büro gehabt. Und da habe ich 1200 Euro netto für 20 Stunden. Also ein ganz normaler Bürojob, am Computer E-Mails beantworten. Also wenn ich mir denke, - da war ich wirklich ein bisschen unterfordert. Wenn ich mir jetzt denke, was ich jetzt, - Jetzt reiße ich mir echt eine Haxen aus und verdiene um fast 500 Euro fast weniger. Ich meine, ich würde es nicht tun, wenn ich es nicht gern tue. Also mich erfüllt der Job total. (AT10: 278)

Einige formulieren die Kritik am Gehalt vorsichtiger. Nora sagt zum Beispiel, sie habe "ein bisschen Kritik an der Bezahlung", und Babette stellt die Frage in die Runde: "Also die Bezahlung, kann man schon ändern, oder?" Auch Fabienne stellt ihre leichte Unzufriedenheit eher hinten an und sagt ganz diplomatisch, dass doch eigentlich jeder mehr Gehalt haben möchte, es sei einfach ein Symbol dafür, dass die eigene Leistung anerkannt wird.

Vereinzelt gibt auch Stimmen, dass die Höhe des Gehalts in Anbetracht der Urlaubszeiten angemessen wäre. Die Tiroler Pädagogin Karoline zum Beispiel widerspricht ihrer Kollegin, die ein höheres Gehalt einfordert:

Karoline: Ich finde es nicht so. Es beschweren sich aber alle, dass es so wenig ist. Und ist es wirklich so wenig? Wenn du die Ferien reinrechnest, ist es wirklich so wenig? Ich weiß es so von anderen, die buckeln und haben irgendeinen Job und verdienen viel weniger als ich, muss ich wirklich sagen. (PT09: 765)

Ein weiterer Aspekt, der hier angesprochen wird, ist die Verquickung eines niedrigen Gehalts und dem Mangel an männlichen Kollegen: Ein paar Interviewpartnerinnen geben zu bedenken, dass hier ein Zusammenhang besteht. Die Pädagogin Barbara bringt das auf den Punkt:

Barbara: Also in Bezug auf Gehalt, finde ich, ist die Anerkennung nicht wirklich da. Es heißt auch zum Beispiel immer, die Kinder brauchen eine männliche Betreuungsperson und es gibt kaum Männer in unserer Berufssparte. Was auch, glaube ich, vielfach am Gehalt liegt. (PK07: 428)

Diese Überlegung, dass Männer mehr auf die Höhe des Gehalts achten als Frauen, entspricht freilich einem bestimmten Rollenverständnis, nämlich dem der traditionellen Rollenaufteilung mit dem Mann als Ernährer der Familie. Auch andere Interviewpartnerinnen teilen dieses Verständnis, so wie zum Beispiel die Assistentin Fabienne. Zwar ist sie mit ihrem Gehalt zufrieden, aber nur in dem Sinn, dass es für die Familie reicht, denn ihr Mann verdient den Hauptteil. Männer, die als Kindergartenpädagogen arbeiten, könnten hingegen keine Familie ernähren:

Fabienne: Eben. Bei uns in der Ausbildung ist ein Mann Kindergärtner. Und wenn du eine Familie mit zwei, drei Kindern hast, das leistest du dir nicht. Mit 1.600 Euro. Oder? Also als Mann, wenn du Familienerhalter bist, geht sich das nicht aus. Meine Meinung. (AT10: 550)

Zur Unzufriedenheit mit dem Gehalt mischt sich in Niederösterreich der Frust über mangelnden gewerkschaftlichen und politischen Rückhalt in diesen Belangen:

Luisa: Und es kämpft ja die Gewerkschaft schon seit 2006 um die Entlohnungsgruppe vier und es ist immer wieder auf unseren Rücken ausgetragen worden. Einmal hat es sogar geheißen: 'Wenn Ihr Euch das nicht aus dem Kopf schlägt, dass die Betreuerinnen in die Vierer kommen, dann kriegt Ihr das und das und das auch nicht'. Und dann sind wir wieder zurückgestuft worden. Also, und mittlerweile sind wir jetzt wieder genau dort. Zuerst hat es geheißen, 2012 kriegen wir die Entlohnungsstufe vier, war wieder so ein Gespräch. Und jetzt sind wir in 2014 und wir haben es noch immer nicht. Also das ist wirklich die größte Frechheit. (AN02: 2155 ff.)

Lilly: Ja, nur, ich weiß ja nicht, in welcher Gehaltsstufe Ihr seid. Wir haben, - unsere Gemeinde hat sich herabgelassen, dass sie uns in die Viererstufe gibt. Es gibt ja wirklich noch viele, die in der Dreierstufe sind. Das weiß ich von unseren Personalvertreterversammlungen. Und da gibt es wirklich einen Herren, der sagt, eine Betreuerin ist eine Putzfrau. Also die Leute, Politiker, ja, die Leute gehören einmal aufgerüttelt, wirklich aufgerüttelt. Und die müssen sich einmal eine Woche in einen Kindergarten reinsetzen. Die machen um den Kindergarten einen Bogen, die wissen gar nicht, was da drinnen los. (AN: 1307 ff.)

3.6.4 Das Thema Anerkennung und Entlohnung bei Krippenpersonal

Im Zentrum der Aussagen zum Thema Anerkennung bei den befragten Krippenpädagoginnen steht die **Anerkennung von den Kindern**:

Gabriele: Auch dieses Feedback dann, was man von den Kindern zurückbekommt (PW03: 161).

Hannah: Wenn ich dran denke, man macht die Tür auf und dann hat man das Kinderlachen (PW03: 178).

Vor allem der Eindruck, dass die Beziehung zwischen Krippenpädagogin und Kind eine sehr innige ist, vermittelt den Krippenpädagoginnen ein Gefühl der Anerkennung:

Sophie: Ich glaube auch, dass die Beziehung vielleicht von einem Krippenkind zu der Pädagogin ein ganz ein andere ist. (...) Da merkt man doch noch mal, dass das ein bisschen tiefer gegangen ist bei uns. Also weil sie wirklich immer noch gerne kommen und sagen: 'Das ist die Sophie und da war ich.' Also das ist nochmal eine ganz andere Beziehung. (PW03: 1072 ff.)

Aber auch positive **Rückmeldungen von Eltern**, insbesondere, wenn sie an "hoher Stelle" geäußert werden, "tun gut". Diese wird allerdings keineswegs als selbstverständlich hingenommen und auch nicht ausschließlich darauf zurückgeführt, ob gut gearbeitet wird, sondern in Zusammenhang mit dem "Klientel" des Standortes in Zusammenhang gebracht (PW03: 2429 ff.). In der Wahrnehmung durch die Eltern bemerken Elementarpädagoginnen mit vielen Dienstjahren auch insofern einen Unterschied, als die Eltern heutzutage stärker auf die Unterstützung durch die Kinderkrippe angewiesen sind. Käthe erinnert sich und vergleicht:

Käthe: Wobei ich jetzt nach den Dienstjahren, die ich habe, schon gemerkt habe, dass jetzt immer mehr die Unterstützung vom Kindergarten für manche Eltern notwendig wird. Weil ich kann mich erinnern an die Zeiten, wo ich angefangen habe und auch damals in der Krippe gearbeitet habe, (...) Und da waren die Eltern einfach auf ein soziales Umfeld gebettet, wo Großeltern noch da waren, die auch wirklich Großeltern waren, die schon zu Hause waren. Jetzt ist es so, dass die Großeltern selber noch berufstätig sind, oft noch jahrelang berufstätig sind und gar keine richtige Stütze für die Eltern sein können, zeitmäßig nicht (...) Ich denke, da hat sich eine riesen Veränderung ergeben. Und manche Eltern brauchen jetzt oft viel mehr Unterstützung, weil einfach dieser familiäre Hintergrund nicht da ist, durch Migrantenfamilien, durch einfach Zuzug in die Stadt, wo die Eltern am Land leben oder so, wo gar niemand so schnell greifbar ist. Das hat sich da stark verändert. Und gerade da ist diese Anerkennung dann noch wichtiger, dass ich sage, dass das wirklich auch anerkannt wird, dass das wichtig für die Eltern, aber auch für die Kinder ist, dass wir da eine Unterstützung sind für die beiden. Und dass sie es auch brauchen teilweise. Und das ist noch nicht so in den Köpfen der Allgemeinheit drinnen, der Öffentlichkeit. (PW03: 2466 ff.)

Die Assistentinnen Bine und Saskia hingegen finden, dass die Anerkennung durch die Eltern merklich weniger wird: "Die sehen das als Aufbewahrungsstätte für die Kinder, denen geht es gut und wir sind nett und alles andere ist egal", wohingegen früher die Eltern gefragt hätten: "Braucht Ihr was, sollen wir was helfen, sollen wir was sammeln?" (AW05: 2363 f.; 2380 f.).

Von den Assistentinnen in der Kleinkindgruppe wird vor allem auf die Anerkennung, die sie von Kolleginnen, Pädagoginnen, Leiterinnen und teilweise auch von den Trägerorganisationen bekommen, hingewiesen. Bine beschreibt in diesem Kontext eine besondere Form der Anerkennung: **Sonderzahlungen** für besonders motivierte Assistentinnen.

Die **gesamtgesellschaftliche Anerkennung** der Kinderkrippe als erste Bildungseinrichtung hingegen wird als sehr gering wahrgenommen (PS03: 2443 f.). Gabriele, Käthe und Hannah äußern sich dazu wie folgt:

Gabriele: In der Öffentlichkeit sind wir noch immer die spielenden Tanten, ja. (...)

Käthe: Es ist ja die Meinung noch immer, du spielst ja den ganzen Tag. Und wenn du jetzt heutzutage auf die Straße rauskommst, was macht eine Kindergartenpädagogin, was macht eine Elementarpädagogin? - Schauen sie die erstens einmal groß an, was ist das überhaupt? Weil der Begriff für viele gar nicht so richtig deklarierbar ist. Na, du bist die Kindergartenante, na du spielst eh nur mit den Bausteinen und mit den Puppen. Und obwohl es besseres Wissen eigentlich einige wissen müssten, sie akzeptieren es aber trotzdem nicht. Es ist nach außen hin das Bild auch immer noch so. (PW03: 2452 ff.)

Hannah: Na, ich finde, Kindergärten werden in einer öffentlichen oder in der Mediendiskussion immer so abgetan, das fällt immer raus. Es geht um die Schulen, es geht um die Lehrer, es geht um die Universitäten. Kindergarten ist immer eigene Schiene, und ich finde das nicht gerechtfertigt. Und da fehlt mir die Anerkennung. (PW03: 2584 ff.)

Als Repräsentanten gesellschaftlicher Anerkennung werden aber nicht nur von Entscheidungsträgerinnen schwer beeinflussbare Parameter, wie das öffentliche Bild von der Arbeit einer Krippenpädagogin, herangezogen, sondern auch so konkrete Maßstäbe wie das Qualifikationsniveau, die Höhe des Gehalts oder auch die zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen:

Hannah: Aber im Grunde sieht man den Wert dann, wenn diese Sachen gemacht werden wie PISA-Studie und alles, dann umgewälzt wird auf den Kindergarten mit: 'Wir müssen Sprachstands-Erhebungen machen, wir müssen Sprachförderung machen.' Bekommen keine finanziellen Mittel, keine Ausbildung, kein zusätzliches Personal, aber wir müssen das machen, damit es den Kindern in der Schule besser geht. (...) Und ich finde aber auch, dass eine höhere Ausbildungsform zum Pädagogen eine höhere Anerkennung bringen würde. Andererseits auch ein höheres Gehalt bringen würde und dadurch den Beruf attraktiver machen würde. (PW03: 2487 ff.; 2600 ff.)

Auch Sophie ist der Ansicht, dass die Entlohnung viel über die Wertigkeit eines Berufs in der Gesellschaft aussagt und setzt den geringen Lohn auch in Beziehung mit der geringen Attraktivität des Berufes für Männer:

Sophie: Das hat auch was mit Anerkennung zu tun, weil, ein Mann kann natürlich seine Familie mit diesem Gehalt, das wir jetzt verdienen, nicht erhalten. Das geht nicht. Also ich könnte das nicht, ja, alleine jetzt. (PW03: 2492 ff.)

3.7 Räume, Ausstattung, Konzept

3.7.1 Räume

Was die Räume angeht, überwiegen in den Tiroler und Kärntner Fokusgruppen eher die negativen denn die positiven Beschreibungen. Dabei stehen zwei Dimensionen im Mittelpunkt: architektonische Problematiken und generell mangelnder Platz. Die an der Studie teilnehmenden Wiener Pädagoginnen hingegen sind überwiegend zufrieden mit den Räumlichkeiten, die ihnen zur Verfügung stehen. Als Selbstverständlichkeit werden großzügige Räumlichkeiten von ihnen dennoch nicht wahrgenommen. So betont die Pädagogin Moni immer wieder, "wir sind wirklich verwöhnt, was das Platzangebot betrifft" (PW04: 1789 f.). Dies liegt vor allem daran, dass diese Pädagoginnen wissen, dass es auch engere und mangelhafter konzipierte Gruppenräume gibt, als jene, in denen sie aktuell tätig sind.

Die **architektonischen Unzulänglichkeiten** beschreiben die Interviewpartnerinnen mit "schon problematisch gebaut und nicht praktisch" (AK08: 15). Für die Pädagoginnen und Assistentinnen sind die Planungen oft nicht nachvollziehbar. Es scheint eher so, dass die Fachleute der (Innen-)Architektur "ihren Traum verwirklichen wollen. Und da war halt nicht möglich, dass man eine Tür oder so anders versetzt. Dass es für uns praktischer wäre" (PT09: 68). Die Assistentin Gina aus Tirol beschreibt, dass zum Beispiel ein teures und empfindliches Holz in ihrer Einrichtung verwendet wurde. Schnell werde dieses ramponiert:

Gina: Dann sind da irgendwelche Innenarchitekten und Architekten. Super, schaut hammermäßig aus. Aber wie es dann im Endeffekt dann drinnen ausschaut, haben sie nicht gemacht. Ich meine, aber ich brauche keine Kästen, super Holz, aber wenn ich einmal drangehe, habe ich tausend Tackern drin. Kosten ein Schweinegeld. Da wäre es gescheiter, sie würden das Budget vom Kindergarten ein bisschen erhöhen und ein Holz rein tun, was robust ist. Wo ein Kind einmal einen Stuhl hinwerfen kann. Oder mal egal wie, wo es sich einfach bewegen kann ohne, dass irgendwo gleich tausend Tackern drin sind. (AT10: 583)

Von einer – in ihren Augen – architektonischen Fehlplanung berichtet auch die Assistentin Stephanie. In ihrem Tiroler Kindergarten bekamen sie "eine Garderobe, ohne Ablage. Da war nur der Haken, keine Ablage. Kannst alles rausreißen" (AT10: 586). Nora berichtet von einem Kindergarten, "wo sie so Regale gehabt haben, in die du nicht einmal Bücher reinstellen kannst, weil das Regal zu schmal ist" (AT10: 585) und Rosalie erzählt von ihrem Büro "mit einem wunderbaren Tisch für Elterngespräche. Leider ist da eine Glaswand drin. Und du kannst eigentlich keine anonymen Elterngespräche führen, weil immer geht jemand vorbei und sieht das, wer da drinsitzt, und dass ist natürlich das Getuschel in einem Dorf riesig" (PT09: 68).

Obwohl die Interviewpartnerinnen in Tirol und Kärnten anklingen lassen, dass sie mitunter in Umbauvorhaben miteinbezogen werden (sollen), bleiben die Ergebnisse für das Kindergartenpersonal trotzdem enttäuschend: "Aber im Endeffekt bringt es eh wieder nix", sagt Rosalie resigniert (PT09: 68). Auch die Assistentin Gina aus Tirol äußert sich dahingehend und kritisiert vor allem den mangelnden Praxisbezug der planenden Architekten:

Gina: Das sind keine praktischen Leute (Anmerkung: Die Architekten). Da gehören viel mehr die Pädagoginnen oder die Assistentinnen zusammengesetzt, und gesagt: Hey, wir bauen das. Wie könnten wir das super einrichten, dass für die Kinder das Bestmögliche da ist? Bau-

en sie eine super Hütte und dann haben wir einen Speisesaal, wo es aussieht wie in einer Mensa. Da, wo wir uns gedacht haben, mit allen möglichen Mitteln probieren wir das jetzt abzutrennen, dass es ein bisschen kindgerecht ist. Da hat sich kein Mensch Gedanken gemacht. Das sind so Sachen, die ich mir wünschen würde. (AT10: 581)

Von einer architektonisch besonders schwierigen Situation steht die Wiener Pädagogin Ines-Maria, deren **Gruppenraum ein Durchgangsraum** ist. Der Umstand, dass immer wieder Personen durch die Gruppe gehen, bringt natürlich einiges an Unruhe mit sich.

Ines-Maria: Und vor allem habe ich das Problem, dass meine Gruppe eine Durchgangsgruppe ist, also die hat, wisst Ihr, was das ist, kennt Ihr das? (...) Dass einfach die Leute alle durch meine Gruppe durch müssen, wenn sie in den Hort wollen, wenn sie in die Küche wollen, wenn sie zur Chefin wollen. (...) Also das ist wirklich sehr mühsam, ja. Weil es einfach eine Dynamik reinbringt, die man nicht, - also ich habe wirklich ein Jahr gebraucht, bis ich mich überhaupt an die Räumlichkeit da gewöhnt habe. (PW04: 1819 ff.)

Die zweite Unzulänglichkeit ist der **fehlende Platz**. Er erschwert den Pädagoginnen und Assistentinnen die tägliche Arbeit mit den Kindern. "Das ist oft schon mühsam", sagt Petra. Manchmal würde sie die Gruppe gern teilen, aber der Platz sei dafür nicht da. Auch im Waschraum sei "alles irgendwie klein", und wenn man den Bewegungsraum nutzen möchte, müsse man jedes Mal die Betten wegräumen (AK08: 15). Dabei ist der von ihr schon erwähnte Bewegungsraum auch für die anderen Interviewpartnerinnen oft Thema, zum Beispiel weil er gänzlich fehlt, wie etwa in einem Tiroler Kindergarten, in dem Fabienne arbeitet. Gerade "für die ganz aktiven Kinder" wäre ein solcher Raum wichtig, "die bräuchten das unbedingt", sagt sie und hofft, dass ihr dieser Wunsch erfüllt werden kann. (AT10: 556). Auch Fabienne formuliert ihre Bedenken aus Kinderperspektive und kritisiert, dass die Kinder "viel: zu wenig Raum haben, weil die meisten Kindergärten keinen Bewegungsraum dabei haben" (AT10: 374). Und in einem Kindergarten in Kärnten teilen sich "vier oder sechs Gruppen nur einen Bewegungsraum" (PK07: 644). Gina ist eine der wenigen Interviewpartnerinnen, deren Kindergarten über einen eigenen Turnsaal verfügt. Sie ist froh darüber, verweist aber gleichzeitig wiederum auf das Platzproblem und dass grundsätzlich aus ihrer Sicht von viel zu wenig Platz pro Kind ausgegangen wird:

Gina: Wir haben jetzt ein neues Haus bekommen und haben einen eigenen Turnsaal, das ist wirklich super. Weil, davor waren wir drüben im Schulturnsaal. Aber die Gruppenräume waren im alten Haus riesig. Und jetzt ist es wirklich, - Ich meine, es ist für weniger Kinder gedacht. Auf 20 Kinder. Wir haben jetzt angemeldete 20 Kinder und 19. Aber es ist so klein. Ich meine, ich weiß nicht, wie viel pro Kind gerechnet wird. Keine Ahnung. (AT10: 375)

In der Diskussion um das Platzproblem im Kindergarten zeigen sich auch andere Dimensionen, wie zum Beispiel die Bedürfnisse der Kinder und die Auswirkungen auf die Kinder (siehe auch Kapitel 9). Fanny verweist auf die fehlenden Rückzugsmöglichkeiten und dass sie deshalb nie dem "Lärm" entkommen können, den Fanny in den Gruppen wahrnimmt:

Fanny: Und unser Haus ist sehr groß, hat aber für die vielen Kinder, die unser Haus hat, einfach zu wenig Platz. Und das ist dann schon sehr schwierig, weil es in unserem Haus immer sehr laut zugeht und man irgendwie das Gefühl hat, man kommt nie zur Ruhe. Und auch für die Kinder finde ich, dass es wenig Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder gibt. Und die sind auch ständig dem Lärm dann den ganzen Tag ausgesetzt, besonders die, die den ganzen Tag gehen. (PK07: 58)

3.7.2 Ausstattung

Ein sehr spezifischer Aspekt, der die Ausstattung von Kindergärten betrifft, wurde von einer Assistentin angesprochen: Das **dauerhafte Sitzen auf den kleinen Kinder-Sesseln** bringt für einige Pädagoginnen und Assistentinnen Probleme mit dem Bewegungsapparat mit sich. Etliche Kindergärten sind bereits mit Hochstühlen ausgestattet, die eine Lösung dafür bieten. So können sich Erwachsene und Kinder auf Augenhöhe miteinander kommunizieren. In Nicoles Kindergarten jedoch gibt es diese Stühle nicht, obwohl sie diese schon seit 20 Jahren herbeiwünscht und mit Rückenproblemen zu tun hat:

Nicole: Es ist auch mit dem Sitzen zum Beispiel, wenn ich an meinen Bewegungsapparat denke, ist der nicht mehr so gut beieinander. Weil wir eben auf diesen kleinen Sesseln sitzen. (...) In den neuen Kindergarten gibt es diese hohen Tische mit den Tripp-Trapp-Sessel für die Kinder und einen richtigen Sessel für die Erwachsenen, damit die auf der gleichen Höhe mit den Kindern was machen können. Das ist für mich ein Anliegen, schon seit zwanzig Jahren. (AK08: 185)

Auch die **mediale Ausstattung** sei nicht mehr zeitgemäß, wie die Pädagoginnen aus Niederösterreich kritisieren. Medienerziehung müsse auch im Kindergarten erfolgen, schließlich fordern dies die Kinder ein. Dafür mangle es aber an der nötigen Computer- und Internet-ausstattung:

Heidi: Und ich hätte noch eine Sache: Es müsste unbedingt in jeder Gruppe mindestens einen Laptop geben. Weil, die Kinder werden mit Medien groß und wir sind so weit weg von der Medienerziehung. Also, weil manchmal muss man halt schauen, weiß ich nicht, wie viele Einwohner hat Afrika? Das weiß ich so auf Anhieb leider auch nicht und dann muss ich nachher warten, bis ich irgendwo an irgendeinen Computer komme. Also es gehört einfach ein Fortschritt in den Kindergarten. Ja, es gehört ein Laptop, Internetanschluss, es gehört sowas einfach in den Kindergarten. Für die Kinder, dass man gemeinsam mit den Kindern arbeiten kann an sowas, ja. Weil, manchmal sind so Fragen.
Devrim: Wie groß wird ein Chamäleon? Habe ich heute gehabt.
Heidi: Da musst du dann sagen: 'Entschuldige bitte, ich muss dann morgen' - Aber morgen ist das Chamäleon leider nicht mehr interessant. (PN01: 2312 ff.)

Neben den baulichen Gegebenheiten des Kindergartens spielen selbstverständlich auch die **zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen** eine wichtige Rolle für die Ausstattung des Kindergartens, zum Beispiel auch, was Spielsachen angeht. Dies beeinflusst somit auch direkt die tägliche Arbeit der Pädagoginnen und Assistentinnen. Gemeinden und Städte, die von budgetären Einsparungen betroffen sind, geben diese auch an die Kindergärten weiter. So spricht Rosi, Pädagogin und Leiterin in einem Kärntner Gemeindekindergarten davon, dass man irgendwie "ständig dem Bürgermeister ein bisschen ausgeliefert" sei (PK07: 155) und Kürzungen in der Gemeinde auf den Kindergarten umgelegt würden. Manchmal höre sie von den Entscheidungsgremien in ihrer Gemeinde verständnislose Kommentare wie "du wirst ja genug Spielsachen gekauft haben" (PK07: 155). Auch Stephanie, Assistentin in einem Tiroler Gemeindekindergarten, beklagt das knappe Budget ihrer Einrichtung. Dazu komme, dass auch die Eltern kaum bereit wären, selbstständig in die Bastelkasse einzuzahlen. Das behindere ihre Arbeit:

Stephanie: Also wir haben im Gemeindekindergarten ganz wenig Budget. Und dann kassieren wir auch noch Bastelgeld. Und dann sind die Eltern eh schon so knausrig geworden: "Was, Ihr wollt zehn Euro für drei Monate?". Und das ist einfach schwierig, wenn du einfach kaum finanzielle Mittel zur Verfügung hast. (AT10: 366)

Das knappe Bastelgeld wird auch von anderen Teilnehmerinnen angesprochen und sei vor allem deshalb problematisch, weil die Eltern die pädagogische Arbeit im Kindergarten gerade über die Bastelarbeiten bewerten würden: " Der Kindergarten und die Gruppe werde immer nur nach den Bastelarbeiten irgendwie beurteilt. (...) Wobei das zweitrangig sein sollte" (AT10: 577). Jedoch zeigen die Interviewpartnerinnen auch Verständnis für die Eltern und deren oft angespannte finanzielle Situation:

Gina: Meistens haben sie nicht nur ein Kind. Dann heißt es pro Jahr um die 25 Euro Bastelgeld. Ja, wenn es dann noch zwei-, dreimal außertourlich noch mal zehn Euro sind, denke ich mir auch,-. (AT10: 576)

Für die Verfügbarkeit finanzieller Mittel spielen jedoch auch die personelle Komponente der Entscheidungsträger eine Rolle, gibt die Tiroler Pädagogin Karoline zu bedenken. Es gehe um "die Einstellung" derjenigen, die über die Verwendung finanzieller Mittel letztlich entscheiden. Und dabei spielen sogar eine Rolle, meint eine andere, ob man eigene Kinder im Kindergartenalter hätte und deshalb anders vom Thema betroffen sei:

Karoline: Ja, und wo halt Leute im Gemeinderat drinsitzen oder wo der Bürgermeister das auch schätzt (allgemeines Ja!). Also da geht es wirklich um die eigene Einstellung von den Leuten, die da drinnen sitzen (Zuspruch von allen Seiten: "Ja", "genau", "hmm"). (PT09: 235)

Rosalie: Ja, wenn Sie vielleicht noch eigene Kinder haben, die in den Kindergarten gehen, dann geht es noch besser. Aber wir haben alles eher ältere Gemeinderäte, wo die Kinder schon lange irgendwo sind, und – ja. (PT09: 236)

Ines-Maria, die bei einer größeren Trägereinrichtung in Wien tätig ist, beklagt sich, dass die jeweiligen Standorte nicht selbst entscheiden können, welche Ausstattung an Inventar und Materialien sie benötigen:

Ines-Maria: Da hören sie aber zu wenig hin, was die einzelnen Häuser brauchen. Das ist dann immer so das Gesamtkonzept, was weiß ich, die MA10 bekommt neue Sessel, dann kriegen wir alle supertolle rückenschonende Sessel, aber das eigentlich für uns vielleicht vorrangig wäre, dass das isoliert wird, lärmisoliert, das ist dann nicht, ja. Das finde ich einfach da diesbezüglich, ich weiß nicht, ist es bei Euch auch so? (PW04: 234 ff.).

3.7.3 Pädagogisches Konzept

In Bezug auf das pädagogische Konzept lassen die Interviewpartnerinnen unterschiedliche Ansätze in das Gespräch einfließen, wie in den jeweiligen Häusern gearbeitet wird. So gibt es zum Beispiel den so genannten **Bewegungskindergarten**. Bei Nina ist er als ein Projekt gestartet, der über eine gesonderte Finanzierung mit einem fix angestellten Sporttherapeuten verfügt hat.

Nina: Also der Unterschied zu einem Regelkindergarten ist, dass wir nicht den ganzen Tag in der Gruppe sind, sondern unser Haus ist offen. Die Kinder dürfen im Haus laufen, Rad fahren, schaukeln, klettern. Es sind einfach ganz viele Möglichkeiten, die sie im Haus auch machen dürfen. Der Turnsaal ist den ganzen Tag geöffnet, den dürfen sie mitbenutzen. Sie können eigentlich sich frei im Haus bewegen. Und die Gruppen sind nur zum Jausen, auch für die Bewegung und zum Essen. Und da gibt es einen riesen Garten mit vielen Möglichkeiten. (PK07: 26)

Einige Häuser bieten ihren Mitarbeiterinnen, obwohl sie nicht als Bewegungskindergarten geführt werden, dennoch genügend (Spiel)-Raum für die Verwirklichung eigener Konzepte

im Kontext Bewegung. Nora zum Beispiel, Assistentin in einem Tiroler Kindergarten ist ausgebildete Zumba-Trainerin. Zumba ist ein eingetragener Markenname eines Fitness-Konzeptes zu Musik. In ihrem Kindergarten ist es möglich, dass sie täglich ein paar Kinder mit in den Bewegungsraum nimmt, mit ihnen probt und sogar eine Aufführung einstudiert hat. Im Rahmen ihrer Abschlussarbeit war dies möglich. Die Kinder seien "total begeistert" und sie ist dankbar, dass sie ihr Können einbringen kann:

Nora: Dann habe ich mir ein Konzept überlegt und das ist jetzt auch meine Abschlussarbeit, also meine Projektarbeit im Kurs. (...) Und die sind dann so fanatisch nachher. Wir haben im Fasching eine Aufführung gemacht. Mit den Liedern und den Eltern. Sie sind wahnsinnig begeistert. Und wenn es mal ein paar Tage kein Zumba gibt, dann kommen sie: Tante, wann machen wir wieder Zumba? (...) Das mache ich eigentlich mit allen sechs Gruppen. Also auch mit denen oben im Montessori-Bereich. Wirklich jeden Tag. Also so, dass halt jede Woche eine Gruppe drankommt.... Aus meiner Sicht, finde ich, dass die Bewegung für die Kinder total wichtig ist. Ob es jetzt Zumba ist oder sonst halt Bewegung. Finde ich, da könnte man noch viel mehr machen. (AT10: 103 ff.)

Ein Konzept, das von Pädagoginnen und Assistentinnen insgesamt sehr wohlwollend aufgenommen und von manchen praktiziert wird, ist die **Arbeit nach Montessori**. Unter den Interviewteilnehmerinnen gab es einige, die in einem nach der Montessori-Pädagogik geführtem Haus beziehungsweise in einer speziellen Gruppe arbeiten. Im Vordergrund der Arbeit stehen aus Sicht der Interviewpartnerinnen "die Montessori-Themen, dass (die Kinder) respektvoll miteinander umgehen, dass wir sie zur Selbstständigkeit hinführen (PT09: 568)". Nicht immer scheinen die pädagogischen Inhalte von den Eltern akzeptiert werden. Sie könnten "oft nicht nachvollziehen, warum wir so penibel damit sind, dass die Kinder im ganzen Satz reden. Oder dass sie selber sich gegenseitig die Hosenkнопfe zumachen und nicht ich (PT09: 562)." Welche Leitlinien es außerdem gibt, fasst Aurelia zusammen, eine diplomierte Montessori-Pädagogin, die in einer ebensolchen Einrichtung als Assistentin arbeitet:

Aurelia: Die Selbstständigkeit ist bei uns eben das Allererste. Dass die Kinder sich selbstständig und frei bewegen können. Natürlich nur mit den Grenzen, die wir ihnen setzen. So ist halt das Konzept bei uns. Und darum haben wir eigentlich viele so Sachen, dass die Kinder dauernd schreiben oder so, das gibt es bei uns nicht. Oder wenn einer was umschüttet. Der steht auf, holt sich einen Lappen, wischt das zusammen, wäscht den aus, mit einem Fetzen wischt er drüber. Haben wir auch alles bildlich überall hängen, wie das funktioniert. Auch das Decken. Wie das mit Messer gedeckt wird. Wird das nur mit Löffeln gedeckt? Wie die Nachspeise gedeckt wird. Das kann ein Kind alles ablesen, braucht keine Erklärungen dafür. Es ist alles, oder das meiste, selbsterklärend. Das gibt halt den Kindern schon den Freiraum und uns halt auch die nötige Ruhe, dass man wirklich mit den Kindern arbeitet. (AT10: 359)

Den letzten Gedanken dieses Zitats greift auch Britta, Teilnehmerin aus einer anderen Fokusgruppe auf und unterstreicht die große Bedeutung des Montessori-Materials, das eine enge Beschäftigung des pädagogischen Personals mit den Kindern einfordert und gleichzeitig die kindliche Selbstständigkeit fördern soll:

Britta: Also bei uns ist das ja so mit dem Montessori-Material: Du bist einfach ständig bei den Kindern. Das ist etwas, was ich sehr schätze. Weil, früher hat es mir mal oft geheißt: 'Jetzt geh rüber, hol dir die Lego-Kiste, jetzt geh, mach' – Natürlich bist du auch trotzdem bei den Kindern. Aber mit dem Material, du bist einfach ständig beim Schauen. Du zeigst dem Kind das und sagst: 'OK, wenn du Hilfe brauchst, dann kommst du.' Und dann gehst du zum Nächsten. ... Das ist ganz wurscht, ob du Montessori-Material oder ob du Kisten oder didaktische Spiele machst. Du bist einfach da in der Gruppe. Und da kannst du nicht sagen: Jetzt

stelle ich mich mal her und quatsche mit meiner Kollegin. Das geht nicht. Du bist wirklich permanent von der Minute, die du drin bist im Gruppenraum, nur für die Kinder da. (PT09: 400)

Eine ganz spezielle Form zu arbeiten wird von Erika aus Wien eingebracht, ihre Einrichtung folgt dem **waldorfpädagogischen Konzept** Kernpunkt dieser Herangehensweise ist, dass die Kinder in alltägliche Reproduktionsarbeiten aktiv und regelmäßig eingebunden werden.

Erika: Und wir haben ein besonderes Konzept, also der Schwerpunkt ist eben halt waldorfpädagogisches Konzept. (...) Das Konzept heißt eigentlich, - das Pädagogische, - das Leben ist das Konzept. Das heißt, wir denken uns nichts aus, was wir basteln oder Schwerpunkt machen, sondern das, was normal im Leben vorkommt, sozusagen das ist das, an dem die Kinder lernen. Also wir kochen gemeinsam, wir putzen gemeinsam, wir haben keinen Koch, keine Köchin, keine Putzfrau. Wir stellen unser Spielzeug gemeinsam her, wir pflegen unseren Garten gemeinsam. Und aus dem heraus und natürlich ganz stark aus den Jahreszeiten, ergeben sich sozusagen die Lernumfelder. (PW04: 104 ff.)

Ein weiteres Konzept, von dem berichtet wird, ist das "**Offene Arbeiten**", bei dem in mehrgruppigen Häusern jeder Gruppenraum einen eigenen Schwerpunkt hat und die Kinder des ganzen Hauses sich eigenständig zwischen den Gruppenräumen bewegen können.

Susanne: (Träger anonymisiert) arbeitet offen, in unserem Haus ganz besonders und wir haben Schwerpunktgruppen. Also ich weiß nicht, inwieweit Euch das was sagt, aber zum Beispiel meiner Gruppe ist eher eine kosmische Gruppe. Wir haben halt das Basismaterial zum Beispiel im Bereich Bauen oder Malen, aber jetzt nicht extrem viel Material für diese Schwerpunkte. Da gibt es andere Gruppen, die haben zum Beispiel den Bereich Bauen übrig, da gibt es spezifisches Material fürs Bauen. Oder eine Sinneswelt, da gibt es verschiedene Sachen zum Thema Sinne. Oder eine Gruppe, die sich spezialisiert hat auf das kreative Gestalten, also das ist so unser Konzept. (PW04: 59 ff.)

Wieder ein anderes Konzept von dem Pädagoginnen unterschiedlicher Trägereinrichtungen berichten, sind **bilinguale Gruppen**. In diesen Gruppen ist neben der deutschsprachigen Pädagogin eine englischsprachige Betreuungsperson anwesend. Diese übernimmt die Rolle der Assistentin und ist zusätzlich für die Präsenz der englischen Sprache zuständig.

Johanna: Das ist eigentlich ein Schwerpunkt, das ist bei (Träger anonymisiert) sehr viel verbreitet, so eine bilinguale Gruppe hat einen Native Speaker in der Gruppe. (...) ja, das ist mein Assistent dann im Prinzip, der Native Speaker. (...) Ja, also er spricht den ganzen Tag über Englisch mit den Kindern. Ich mache schon englische Angebote mit den Kindern, Liedereinführung und was auch immer, das schon. Aber er ist wirklich für die Kontinuität im Englischen da. (PW04: 80 ff.; 837 ff.)

Eine Wiener Pädagogin, die in einer Gruppe arbeitet, die von vielen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache besucht wird, sagt von sich, dass sie **Deutsch Lernen als Konzept** verfolgt. Über ihre Motivation diesbezüglich erzählt sie Folgendes:

Ines-Maria: Und mein Anspruch ist es, schon auch den Kindern ein bisschen was mitzugeben, dass sie dann einfach in dieser Gesellschaft bestehen können und auch in der Schule die gleichen oder ähnliche Möglichkeiten haben wie ein Kind, das gut Deutsch kann. (PW04: 563 ff.)

3.7.4 Räume, Ausstattung und Konzept in Kleinkindgruppen

3.7.4.1 Räumlichkeiten

Die Krippenpädagoginnen berichteten uns durchgehend, dass sie bis auf einige Kleinigkeiten zufrieden mit ihren aktuellen Gruppenräumlichkeiten sind. Besonders hervorgehoben werden immer wieder die Aspekte "viel Platz", "viel Freiraum", "viele Möglichkeiten, wo sich die Kinder bewegen können", "großer Garten" und "Bewegungsraum" (PW03: 1609 ff.). Die Fokusgruppenteilnehmerinnen weisen aber auch darauf hin, dass sie schon in weniger geeigneten und großzügigen Räumlichkeiten tätig waren. Diesbezüglich vertritt Gabriele die sehr pragmatische Auffassung, dass sich Kinder, genauso wie Erwachsene, an die Bedingungen anpassen (PW03: 1800 ff.). Wenn eine Pädagogin wirklich motiviert ist, den Kindern trotz eines kleinen Gruppenraums möglichst viel Platz zu bieten, kann dies laut den Erfahrungen von Käthe auch dazu führen, "dass die Kinder freier sind":

Käthe: Sie haben ganz andere Freiheiten gehabt, (...) Dort war es eben so, dass sie wirklich gleich raus sind nach dem Gabelfrühstück und den ganzen Vormittag draußen waren.(...) Im Garten oder in dem Außenbereich dann eben, in dem Raum, in dem Haus drinnen. Weil, die haben eine große Aula gehabt, die sie mitbenutzen konnten. (PW03: 1775 ff.)

Hannah wiederum berichtet von eher unangenehmen Erfahrungen mit kleinen Gruppenräumen:

Hannah: Ich habe das schon erlebt, dass, wenn recht viele Kinder auf engem Raum zusammen sind, dass es einfach irrsinnig unruhig wird und oft auch laut wird. Und wenn dann wer zum Weinen anfängt, dass sich die gegenseitig anstecken und das kann irrsinnig anstrengend werden. Für die Kinder und für die Betreuerin, die dabei sind. (PW03: 1808 ff.)

Vereinzelt wird von den Krippenpädagoginnen auch über **architektonische Unzulänglichkeiten** geklagt. Hannah zum Beispiel meint, sie habe mit zwei Terrassen und einem großzügigem Gruppenraum genügend Platz in ihrer Gruppe, findet aber, "dass es ein bisschen viel konstruiert ist für einen Kindergarten" und beschreibt ihr Problem im Detail:

Hannah: Das Ganze ist ein Passivhaus mit Umluft-System und wir haben überall im Boden schöne Lüftungsschächte. Das heißt, es sind überall solche Deckel mit Rillen, wo das Spielzeug schön reinpasst. Dann gibt es ein Heizungssystem, das sind ganz lange Rillen, da passt das Spielzeug noch besser rein. Und das ist für einen Kindergarten sowas für unbrauchbar. Die Decke ist so konstruiert, dass man eigentlich nichts aufhängen kann, nichts Schweres. Das sind so, ich weiß nicht, diese Decken mit den Löchern drinnen (...), wo man eine Schraube reindreht, aber eben nichts Schweres aufhängen kann. (...) Wo ich mir denke, warum macht man sowas? Wenn man das neu baut und weiß, da kommt ein Kindergarten rein?! (PW03: 1698 ff.)

Käthe berichtet von früheren Erfahrungen ebenfalls in einem Neubau:

Käthe: Die hatten zum Beispiel mitten im Raum so eine riesengroße Säule stehen. Äußerst unpraktisch. Die Kinder waren immer dahinter oder irgendwas, hat aber auch den Kindern Spaß gemacht und hat sie auch fasziniert. Für die Kolleginnen war es halt wieder ein Problem, weil man sich überlegen hat müssen: Wie stelle ich das, wie mache ich das, dass das für die Kinder nicht gefährlich ist? Gerade die Krippenkinder. (PW03: 1748 ff.)

Diese Pädagogin vertritt sowohl in Bezug auf die Größe der Räumlichkeiten, als auch in Bezug auf deren architektonische Gestaltung die Haltung, dass man als Pädagogin lernen könne, mit diesen Gegebenheiten umzugehen und findet es wichtig, "dass man wirklich sich mit dem versucht zu arrangieren, was da ist" (PW03: 1754 f.).

Eine andere Pädagogin berichtet von einer sehr positiven Erfahrung im Kontext Raumplanung. In ihrer Trägerorganisation war unter Beteiligung der Pädagoginnen ein neues Raumkonzept erarbeitet worden. Die Ergebnisse wurden in einem Handbuch zusammengefasst, das nun für alle Standorte als Orientierung dient.

Hannah: Da gab es eben Arbeitsaufträge, die hat man in die Häuser getragen, dort bearbeitet, die Ergebnisse mitgenommen und das wurde zusammengetragen und gemeinsam verschriftlich. (PW03: 2044 ff.)

3.7.4.2 Ausstattung

Das Thema Ausstattung wurde vom Krippenpersonal im Rahmen der Fokusgruppe nur am Rande aufgegriffen. Dabei wurde in der Diskussion dazu weniger ein Mangel beklagt, sondern eher berichtet, wie die Beschaffung neuer Möbel oder Spielsachen abläuft. Größere Träger haben hier meist die Regelung einer zentralen Verwaltung und Bestellung:

Käthe: Wir können anfordern, und wenn ein Budget bei (Träger anonymisiert) da ist, dann wird es (Träger anonymisiert) genehmigt. Da gibt es für (...) jedes Haus ein gewisses Budget (...) je nachdem, wie viele Gruppen sind, (...) da wird dann aus dem besorgt. (PW03: 1621 ff.)

Hannah: Für die Grundausrüstung gibt es ein gewisses Hausbudget. Und alles andere muss man sich teilweise erkämpfen, wenn man halt sieht, man braucht mehr Materialien. (PW03: 1626 ff.)

Im Laufe des Gesprächs berichtet die Pädagogin Gabriele über die Vorteile einer **flexiblen Raumgestaltung**, die eine multifunktionale, vielseitige Nutzung des Raumes ermöglicht:

Gabriele: Es hat sich auch in den letzten Jahren viel getan in der Raumgestaltung (...) Wir haben da viele Tische oder Kästen aus dem Gruppenraum verbannt und viele Teppiche den Kindern geschaffen, (...) Es ist einfach flexibler geworden, ja. (...) Einfach mehr Freiräume für die einzelnen Bereiche, auch, dass sie anderweitig genutzt werden können, wenn man sie einmal braucht. Oder auch so von der Raumgestaltung, dass schnell einmal was beiseite geschafft ist, dass man wirklich viel Platz auch hat für ein Bewegungsangebot oder so. (PW03: 1828 ff.)

Gerade die Verbannung von Tischen löst aber auch eine kontroverse Diskussion unter den anwesenden Pädagoginnen aus. Einige vertreten – so wie Sophie – die Ansicht, dass sie "ihre Tische brauchen". Im Laufe der Diskussion stellt sich schnell heraus, dass der Umstand wie viele Tische gebraucht werden, vor allem von der Gestaltung der Essenssituation abhängig ist. Einrichtungen, bei denen "gleitend gegessen" wird, kommen auch mit weniger

Tischen aus, wohingegen Gruppen, in denen alle Kinder zeitgleich essen, selbstverständlich mehr Tische und Sessel in ihren Räumlichkeiten benötigen.

Die Ausstattung der Räumlichkeiten wird aber auch in Bezug auf die Bedürfnisse der Mitarbeiterinnen besprochen. Sophie erzählt in diesem Kontext von den unterschiedlich hohen **Sitzgelegenheiten** in ihrer Gruppe. Diese erleichtern ihr die Essenssituation, da die kleinen Kinder auf Hochstühlen sitzen und damit die Pädagoginnen und Assistentinnen beim Essen auf Stühlen für Erwachsene sitzen können:

Sophie: Wir haben einen kleinen Tisch drinnen, wo wirklich die Kleinen, Mittleren sitzen können. Und einen großen Tisch, (...) Und wir haben zwei Krippenbänke, (...) Da sitzen drei Kinder nebeneinander. (...) Das ist so wie bei Tripp-Trapp-Sesseln, nur ist das dann eine Tripp-Trapp-Bank. (...) Und das genieße ich auch so, dass ich einmal auf einem großen Sessel sitzen darf und mein Mittagessen nicht SO essen muss, sondern halt oben sitzen darf. Und da sitzen halt nur die Kleinen, die ich auch füttere und, ja. Und die Großen dürfen dann schon unten sitzen. (PW03: 1895 ff.)

Gabriele wiederum erzählt von positiven Erfahrungen mit speziellen Hockern für Pädagoginnen und Assistentinnen, die deren Rücken entlasten, aber es ihnen gleichzeitig ermöglichen, auf Augenhöhe der Kinder zu agieren:

Gabriele: (Wir) haben jetzt diese Hocker schon dazu mit den Rollen, was wirklich eine Erleichterung für uns ist. Also man sitzt da oben in Kinderhöhe, hat aber trotzdem den Rücken ein bisschen entlastet. Muss auch nicht jedes Mal aufstehen, wenn man zu einem anderen Kind gehen möchte. (...) Und das geht eigentlich recht gut, weil man dem Kind von hinten her so schön helfen kann und nicht über das Kind drüber gebeugt ist oder so. Oder eben steht und das Kind da unten ist. Also ist wirklich alles schön auf Kinderebene, kann ich nur empfehlen, diese Hocker. (PW03: 1976 ff.)

3.7.4.3 Konzept

In Bezug auf unterschiedliche pädagogische Konzepte, die in den jeweiligen Einrichtungen der teilnehmenden Pädagoginnen verfolgt werden, findet in der Fokusgruppe mit Krippenpädagoginnen vor allem ein Austausch zu Eingewöhnungskonzepten sowie der Gestaltung der Essenssituation statt.

In Bezug auf **Eingewöhnungskonzepte** stellt sich die Situation so dar, dass ähnliche Herangehensweisen in den verschiedenen Einrichtungen verfolgt werden dürften, wobei alle an das "Berliner Modell" angelehnt sind. Der Grundtenor dabei ist, dass für jedes einzugewöhnende Kind genügend Zeit vorhanden sein sollte – sowohl in Bezug auf die Aufmerksamkeit, die das Krippenpersonal dem Kind widmen kann, als auch in puncto Dauer der Eingewöhnungsphase. Die Eingewöhnung sollte möglichst individuell, den Bedürfnissen des Kindes entsprechend, gestaltet werden. Dies würde auch den Eltern so vermittelt:

Sophie: Wir sagen schon auch dazu, dass die Eltern vier bis sechs Wochen mit ihrem Kind eingewöhnen sollen, müssen. (PW03: 351 f.)

Die Anforderung, jedem Kind genug individuelle Aufmerksamkeit in der Eingewöhnungsphase widmen zu können, stellt die Pädagoginnen nicht nur vor pädagogische, sondern auch vor logistische Aufgabenstellungen:

Sophie: Und dann versuchen wir also einen Stundenplan zu erstellen, da kommen die und dann gehen die, dann kommen die, damit sich die auch nicht begegnen, weil, wenn jetzt ein Kind schon alleine bleiben kann, sollte ja da keine Mama drinnen sitzen, weil, sonst beginnt das Kind wieder zu weinen. Also das muss man da auch bedenken, wie man das staffelt. (PW03: 353 ff.)

Die **Gestaltung der Essenssituation** ist im Gegensatz zur Eingewöhnung unterschiedlich geregelt. Hier gibt es vor allem zwei Lager: jene Gruppen, in denen alle Kinder gemeinsam das Essen einnehmen und jene Gruppen, in denen es "gleitende Essenszeiten" gibt. Die Pädagogin Käthe beschreibt die Vorteile der gleitenden Essenseinnahme in der Krippe:

Käthe: Dadurch, dass nicht alle Kinder bei uns gleichzeitig essen, suchen wir uns immer zwei, die man füttern muss. Und dann vier Große dazu. Und das versuchen wir dann immer so auszugleichen, dass es dann durch das Gleitende wirklich vier Kinder oder drei Kinder, die selbstständig sind und dass nur einer wirklich immer eingesetzt ist für das Füttern, um dem anderen wirklich auch zu helfen. (...) Und da ist auch der Übergang zum Schlafen dann gleich so. Weil, dann legen wir die Kleinen gleich hin, die schlafen relativ schnell ein und dann kommen die anderen essen. (...) Vor allem, wir haben dann von den Kindern recht rasch bemerkt, der kommt heute später, der ist noch nicht so müde, den geben wir später zum Essen. Und so hat sich das ergeben dann, dass , - jeder weiß eigentlich, wann wer essen gehen kann. Dass man auf die Kinder eben schaut, der braucht mehr Schlaf, na, den schicken wir gleich als Erstes essen, der schläft aber auch gleich ein. (PW03: 1937 ff.)

3.8 Struktur, institutionelle Vorgaben und Gestaltungsspielraum

Ein wichtiger Aspekt im Arbeitsalltag der Pädagoginnen und Assistentinnen ist, dass sie genügend Zeit haben, mit den einzelnen Kindern in Interaktion zu treten, ihnen Aufmerksamkeit zu schenken und sie so in gebührendem Ausmaß zu fördern. Inwieweit dies gelingen kann wird durch verschiedene strukturelle und institutionelle Vorgaben bestimmt, die wiederum einen unterschiedlichen Gestaltungsspielraum ermöglichen. Zentrale Aspekte sind die **Anzahl der Kinder pro Gruppe** (Gruppengröße), der **Betreuungsschlüssel** und schließlich auch der **Umgang mit Ausfallzeiten** anderer Kolleginnen durch Krankenstand oder Urlaub der Kolleginnen.

Das zentrale Thema, das in diesen Zusammenhängen diskutiert wird, ist, dass man als Pädagogin oder Assistentin mit den Kindern öfter allein ist, als es erträglich oder vorgesehen ist. Daraus ergeben sich Situationen, die sowohl für das Betreuungspersonal als auch für die Kinder nicht angenehm sind. Carina erzählt, dass sie nicht einmal die Toilette aufsuchen könne, man könne die Kinder ja nicht allein lassen. Hanni hat das gleiche Problem und hat es so gelöst, dass sie ein Kinderklo benutzt, von dem aus der Gruppenraum per Glaswand einsehbar ist – und umgekehrt:

Carina: Wenn eine wirklich mal aufs WC muss, es tut mir Leid (lacht auf), ich kann nicht einmal gehen. Kannst ja nicht die Kinder allein lassen. (PT09: 395)

Hanni: Ja, wir haben da so eine Glaswand, ich geh auch immer, - ich hock mich auch immer aufs Kinderklo. (PT09: 396)

Auch für die Kinder habe es Konsequenzen, wenn sie als Pädagogin alleine mit 23 Kindern in der Gruppe ist, sagt Carina. Sie könne den Wünschen der Kinder nicht nachkommen, wenn sie es "auch so gern tun" würde:

Carina: Also für mich ist es am stressigsten jetzt im Freispiel. Weil, wenn eben die Leitung gegangen ist und ich bin allein mit 23, dann ist das immer recht (stoppt, lacht): 'Tante, kannst du mir DAS geben, Tante, was soll ich tun? Ich weiß nicht, was ich tun soll. Schau'. – Dann gebe ich dann DAS, und derweil fängt der andere wieder an: 'Mei, ich komme da nicht hin, kannst du mir mal, - und soll ich? Und – maaah – und kannst du mir bitte die Hose anziehen, kannst du sie mir zu machen?' – Viele Kinder sagen: 'Spielst du mit mir was?' Da bist du eigentlich echt traurig, die Leute meinen, man tut nichts anderes, und dabei kommt man gar nicht dazu. Ich würde das so gern tun. (PT09: 397)

3.8.1 Gruppengröße und Betreuungsschlüssel

Dass oft zu wenig Personal in den Gruppen vorhanden sei, wird am meisten in Zusammenhang mit den rechtlichen Regelungen zu Gruppengröße und Betreuungsschlüssel diskutiert. Dabei ist die Festlegung des Betreuungsschlüssels und der maximalen Gruppengröße in elementarpädagogischen Einrichtungen in Österreich Ländersache. In den hier untersuchten Bundesländern liegt die Höchstgrenze in Wien, Niederösterreich und Kärnten bei 25 Kindern pro Gruppe, in Tirol bei 20 Kindern. Der Betreuungsschlüssel (inklusive aller Fach- und Hilfs-

kräfte) liegt in Kärnten und Niederösterreich bei 1:12, in Tirol bei 1:10 und in Wien bei 1:17 (Klamert et al. 2013: 21).⁴

Die **Gruppengröße** ist das am stärksten diskutierte Thema in diesem Bereich. Grundsätzlich herrscht in den verschiedenen Fokusgruppen Einigkeit, dass die Gruppe nicht mehr als 20 Kinder umfassen sollte, eine Höchstgrenze, die nur in Tirol so vorgesehen ist (andernorts ist sie höher). In den Wiener Fokusgruppen werden noch weniger Kinder pro Gruppe favorisiert: 15 bis 18 Kinder empfinden die Pädagoginnen als optimal (PW04: 301).

Erika: Die Anzahl der Kinder eine große Rolle spielt, ab einem gewissen Punkt. Also ich habe zum Beispiel erfahren, (...) Also wann immer man das allgemeine Gefühl hat, ah, heute läuft es ruhig, waren es unter 15 Kinder. (PW04: 288 ff.)

Ines-Maria, die in Wien mit einer maximalen Gruppengröße von 25 Kindern arbeitet, plädiert für eine Senkung und verweist darauf, dass mit einer so großen Anzahl von Kindern nicht mehr sinnvoll gearbeitet werden könnte.

Ines-Maria: Und ab 20 ist es eigentlich immer noch, dass man wartet, dass der Tag vorbei ist. Also da machst du einfach nur noch, nicht mehr richtige Förderungen oder wie soll ich jetzt sagen? Da ist eher so ein bisschen drauf schauen, dass nichts passiert, nichts Größeres. (PW04: 305 ff.)

Die Wiener Assistentin Marlene wählt eine besonders provokante Ausdruckweise bei ihren Erklärungen über den Zusammenhang zwischen Raumgröße und Gruppengröße:

Marlene: Das kommt auf die Quadratmeter an, ja. Das ist so wie, grob gesagt, wie im Schweinestall. Ich glaube, jedes Kind drei Quadratmeter oder irgend sowas, und die schlichten wir da rein.. (...) Weniger wäre immer angenehmer, weil die Kinder Platz brauchen, aber ja, wir brauchen Betreuungsplätze. Und drum ist alles angefüllt bis obenhin. (AW06: 2047 ff.)

Aus der Perspektive der Pädagoginnen ist es aus finanziellen Gründen allerdings kaum möglich, dass die Trägereinrichtungen von sich aus die Gruppengröße verkleinern. Dies hängt mit den Förderstrukturen zusammen, wie Moni, Julia und Marlene aus Wien erklären:

Moni: Wir werden pro Gruppe gefördert, aber auch pro Kind. Und jetzt ist es natürlich ganz wichtig, um auch dieses Fördergeld zu bekommen, weil die Beiträge ja sonst fehlen (...) dass die Plätze voll sind, ja. Also sobald ein Kind abgeht, - also wir sind im September voll, ja. (PW04: 622 ff.)

Julia: Grundsätzlich sollte es auch so sein, dass im September die Gruppen voll sind, die Listen stehen. Und vom Träger haben wir jetzt noch Aufschub gekriegt, dass wir bis November Zeit haben. Bis ersten November und am ersten November ist Stichtag. Und sollten da dann noch freie Plätze da sein, ist es so, dass sie uns von der Gemeinde Wien grundsätzlich zugewiesen werden können die Kinder. (PW04: 657 ff.)

Erika weist diesbezüglich darauf hin, dass die einzige Möglichkeit, kleinere Gruppengrößen zu finanzieren, ist, den dadurch fehlenden Förderungsbeitrag an die Eltern weiterzugeben

⁴ Klamert, Stephanie; Hackl, Marion; Hannes, Caterina; Moser, Winfried (2013): Rechtliche Rahmenbedingungen für elementarpädagogische Einrichtungen im internationalen Vergleich. Wien: Institut für Kinderrechte und Elternbildung.

oder unterschiedliche "Tricks" anzuwenden, um entweder die laufenden Kosten zu reduzieren oder die Einnahmen zu erhöhen:

Erika: Dann haben die eben zum Beispiel nur eine Betreuerin in Wahrheit drinnen und die zweite ist eine wechselnde Person von 'Grenzenlos' zum Beispiel. Das sind ganz Unausgebildete, die ständig wechseln und nicht Deutsch können. Haben auch zwei Leute drinnen, nicht, zahlen aber nur ein Gehalt wirklich. So kann es vielleicht gehen. Es kann ganz ehrlich mit Schummeln gehen, indem ich Kinder anmelde, die nicht da sind, Plätze teile, (...) Drei Tage kommt ein und zwei Tage kommt das andere Kind. (...) In manchen Gruppen wird es sicher auch so sein, dass sie geteilt sind, wo sie nicht geteilt sind, ja. (...) Auch eine Möglichkeit, zu Geld zu kommen, die Betreuerin möglichst oft zu wechseln, kriegt man relativ viel Geld für sechs Monate immer vom AMS, dass man halt immer wieder sowas kriegt wie Eingliederungsbeihilfen. (PW04: 711 ff.)

Auch dort, wo eine Maximalgrenze von 20 Kindern gesetzlich festgeschrieben ist, also in Tirol, sind die Mitarbeiterinnen verärgert. Denn: Es kann dort immer wieder dazu kommen, dass die Gruppen doch mit mehr Kindern besetzt werden, also es zu einer **Überschreitung der Höchstzahl** kommt. Diese kann beantragt werden, wenn zum Beispiel ein Kind aus einer anderen Gemeinde zuzieht und im letzten Jahr vor Schuleintritt einen Anspruch auf einen Kindergartenplatz hat. "Das ist ja dann nicht maximal, wenn ich es überschreiten kann", empört sich Carina über die "lasche" Gesetzeslage:

Carina: Deswegen hocke ich da, denn ich finde einfach das gesamte Gesetz ist so lasch. Du sagst, maximale Gruppengröße sind 20 Kinder. Aber, dann kommt das große Aber: Die Gruppengröße kann überschritten werden. Ja, dann ist das ja nicht maximal, wenn ich es überschreiten kann?! Das nächste ist, wir haben paar-und-zwanzig vom BEGINN gehabt! Nächstes Jahr haben wir 23 von Beginn. (PT09: 249)

Carina: Bei uns ist es jetzt so, - sicher, heißt es jetzt so 'maximal 20'. Jetzt hast du die 20 und jetzt kommt wer bei uns. Jetzt haben wir April, jetzt ist ein Kind von (Ort) umgezogen nach (Ort), jetzt ist die im letzten Kindergartenjahr. Das ist sogar Pflicht! Das heißt, der hat nicht nur das Recht, in den Kindergarten zu gehen, sondern die hat sogar die Pflicht. Das heißt, wir müssen die jetzt nehmen. (...) Und jetzt haben wir 22. (PT09: 816)

In Tirol stellen die Pädagoginnen und Assistentinnen in Frage, ob das neue Landesgesetz die Situation wirklich verbessert hat. Hier regelt der Gesetzgeber einerseits, dass eine Kindergartengruppe von einer pädagogischen Fachkraft geleitet und andererseits **pro 15 Kinder eine Betreuungsperson** zur Verfügung stehen soll, d.h. ob eine Assistentin (als weitere Betreuungsperson) anwesend ist, errechnet sich nach der tatsächlichen Kinderzahl. Diese Regelung führt im Alltag zu Verwirrungen und führte auch in den Interviews zu Aussagen, die nicht immer ganz nachvollziehbar sind. Fakt ist jedenfalls, dass eine Senkung des Betreuungsschlüssels nicht den erhofften Erfolg hatte. "Die haben uns das totale Ei gelegt", findet Karoline:

Karoline: Also wir sind jetzt bei uns ab 21 zu dritt, das hat dann die Gemeinde bewilligt. Da geht es jetzt uns ganz gut. Aber eben Mindestpersonalstand ist so wie bei Euch. Bei uns ist es auch sechs Gruppen, sind sechs Pädagoginnen, sechs Assistentinnen. Beim Mindestpersonalstand sind sechs Pädagoginnen und EINE Assistentin für sechs Gruppen. Von der Kinderanzahl her, wenn man bei 20 ist, gell? Also da haben sie uns ein Ei gelegt damals mit dem neuen Gesetz. Und ich habe es auch erst kapiert, wie alles vorbei war. Die haben uns das totale Ei gelegt! (PT09: 394)

Offenbar bringt diese neue rechtliche Regelung mit sich, dass man Assistentinnen untereinander "teilt". Dies führt wiederum dazu, dass das o.a. "Alleinsein" in der Gruppe Gang und Gäbe ist, selbst wenn es in der Kindergartengruppe Kinder mit erhöhtem Betreuungsbedarf gibt, die über die so genannte Einzelintegration gefördert werden sollen:

Rosalie: Ich weiß, dass es normal nicht geht. Ja, also in dem Fall, - eine Kollegin hat die Assistentin zwei Tage in der Woche, und die Leiterin hat sie drei Tage, und meine Stützkraft einen Tag.

Babette: Wie, Ihr teilt Euch die Assistentin auch?

Rosalie: Ja, genau, wir haben eine Assistentin. Babette: Für drei Gruppen?

Rosalie: Ja genau. Karoline: Wenn du die neuen Teilungszahlen nimmst, dann kommst du schon auf das. Int.: Und das heißt, dann sind Sie allein in der Gruppe? Wenn weder Assistentin noch Stützkraft da sind, dann sind Sie allein? Rosalie: Ja, einen Tag bin ich allein. Hanni: Mit drei Integrationen? Rosalie: Ja. Karoline: Um Gottes Willen. Rosalie: Ich hab ja die Ausbildung, ich schaffe das locker (ironisch).

Gruppe: Ja, locker... ja klar (allgemeine Belustigung) (PT09: 82 ff.)

Das Thema Betreuungsschlüssel wird in zwei Bereichen noch besonders diskutiert. Barbara, die in Kärnten auch ein- bis dreijährige Kinder betreut, meint, dass gerade der Kleinkindbereich einen großzügigeren Betreuungsschlüssel nötig hat:

Barbara: Und in dem Kleinkindbereich, - also ich merke es jetzt, wir haben in der Gruppe zum Beispiel drei einjährige Kinder, die wirklich eigentlich fast eine 1:1-Betreuung brauchen. Das ist aber nicht möglich bei dem Schlüssel, den wir haben. Und das finde ich auch schade, dass es keinen einheitlichen Schlüssel gibt. Weil, wir wissen zum Beispiel, dass es in der Steiermark im Kleinkindbereich einen 1:3-Schlüssel gibt. Und bei den unter-Zweijährigen ist das noch ein bisschen besser. Und bei uns ist der 1:5-Schlüssel, wobei der nicht einmal gesetzlich verankert ist. Also das kann man auch dann so nach Gegebenheiten drehen. Das finde ich eigentlich sehr erschwerend und belastend. Als für uns und für die Kinder natürlich sowieso. (PK07: 150)

Außerdem wird die besondere Situation des Mittagessens angesprochen. Gerade zu dieser Zeit wäre ein Bedarf an zusätzlichen Personen da, mit 28 Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren seien zwei Personen zu wenig, findet Karoline aus Tirol. Doch eine Nachfrage beim zuständigen Landesamt half nicht weiter:

Karoline: Und zum Beispiel, also ich weiß nicht, wie Ihr das mit 36 macht, aber wir haben bis zu 28 Kinder, drei bis sechs Jahre zum Mittagessen. Und bei uns ist es eben so an die 20 gegangen, da waren wir zu zweit da, da ist uns vorgekommen über 20, sollten wir eigentlich zu dritt sein. Dann habe ich mal beim Land nachgefragt, wie das ist. Dann habe ich als Antwort gekriegt: Es gibt keine spezielle Regelung für den Mittagstisch, das heißt, pro Betreuungsperson 17 Kinder. Das heißt, wir wären vom Gesetz her für 36 Kinder zu zweit beim Mittagessen. Und wer zwei, drei kleine Kinder mal daheim gehabt hat, kann sich das vorstellen, oder? (PT09: 394)

Auch in Niederösterreich werden Gruppengröße und Betreuungsschlüssel diskutiert. Auch hier würde man sich eine maximale Gruppengröße von 20 wünschen, die Interviewpartnerinnen merken aber an, dass auch damit alltäglich Praxisprobleme nicht gelöst wären, wie eine Assistentin erzählt:

Luisa: Es geht nämlich jetzt, - das kommt auch von oben, - die Arbeitsweise der Pädagoginnen. Es sollte die Gruppe den ganzen Tag geteilt sein. Das heißt, man sollte in Kleingruppen arbeiten. Jetzt nimmt sich die Pädagogin vielleicht, - wir haben zum Beispiel sechs Schulkinder, also sechs Vorschulkinder, sagen wir so, und die geht jetzt mit den sechs Kindern weg und ist eine Stunde nicht da. Und dann bin ich mit 18 Kindern alleine. Und da wird es dann

eng. Dann hast du womöglich ein Kind drin, nein, muss gar kein Wickelkind sein, einer macht sich an. Jetzt muss ich im Waschraum sein, muss das Kind umziehen, was tun die anderen 17? (...) Und deswegen wäre eigentlich mit 25 Kindern, auch mit 20 Kindern, weil, wenn die heute mit fünf Kindern weggeht, mit 15 ist es dasselbe Problem. Weil, es ist egal, ob du, ob jetzt 14 alleine sind oder ob 18 alleine sind. (AN02: 1651 ff.)

Die zitierte Luisa würde sich daher eine dauerhafte zusätzliche Kraft wünschen, die zwischen den Gruppen im Haus springt. Dies würde nicht nur die Betreuerinnen entlasten, sondern auch eine intensivere individuelle Förderung der Kinder ermöglichen:

Luisa: Also ich meine, ich sage jetzt vielleicht zumindest eine zusätzliche Kraft für zwei Gruppen. Wie man es früher gehabt hat überhaupt, weil früher, wie ich angefangen habe, haben wir in jeder Gruppe 35 Kinder gehabt. Und die damals noch Helferin war für zwei Gruppen zuständig. Also du bist nur hin- und her gesaut. Und, also, wenn ich jetzt sagen kann, ich habe, - in einem zweigruppigen Haus habe ich zwei Betreuerinnen, die drinnen sind in der Gruppe, und eine die herumphüpft. Die, die einfach dort ist, wo Not am Mann ist. Dann kann ich nämlich von der pädagogischen Betreuung her auch sagen, ich gehe halt heute einmal nur mit einem Kind oder ich gehe mit zwei Kindern. Und ich meine, wir haben so viele Kinder mit einschlägigen, - oder Bedarf, das hat einfach mit dem Sprechen ein Problem. Und da setzt sich auch die Kindergärtnerin hin und tut üben. Oder ganz kleine, banale Sachen, was man einfach so auch als normale Pädagogin, nicht jetzt als Sonderkindergärtnerin. Es gibt so viele Probleme, die man auch als normale Pädagogin ausmerzen kann, aber da kann ich eben nur mit ein oder zwei Kindern arbeiten. Und wenn dann die Betreuerin mit den restlichen immer alleine ist, da wird es schwer. (AN02: 1683 ff.)

3.8.2 Gruppenstruktur und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

Als eine spezifische Herausforderung im Zusammenhang mit der Gruppenstruktur und mit dem Betreuungsschlüssel wurde in Kärnten als auch in Tirol die Tatsache angesprochen, dass in manchen Gruppen mehr als die Hälfte der Kinder mehrsprachig, mit Deutsch als Zweitsprache, aufwächst. "Was sicher eine Herausforderung ist, sind nicht-deutschsprachige Kinder", sagt die Assistentin Nora aus Tirol. Damit drückt sie bereits aus, was auch in den anderen diesbezüglichen Wortbeiträgen sichtbar wird: Es geht in erster Linie um die **sprachlichen Schwierigkeiten**, und nicht um kulturelle Aspekte des Miteinanders. Teilweise beginnen Kinder den Kindergarten ohne jegliche Deutschkenntnisse. "Die kommen im Herbst rein und verstehen gar nix, kein Wort", berichtet Britta, eine Pädagogin in einer Tiroler Marktgemeinde. Wörter wie "Klo" und "Händewaschen" würden die Kinder nach einiger Zeit verstehen, aber es sei ein anstrengender Weg. Auch Fanny, Pädagogin in einem städtischen Kindergarten, sieht die Integration der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, das Kontaktknüpfen mit ihnen, als besondere Herausforderung ihres Arbeitsalltags und beobachtet zudem, dass die Zahl dieser Kinder zunimmt:

Fanny: Dass wir immer mehr Kinder haben, die Deutsch nicht als Muttersprache haben, das ist ganz schwierig, dann einmal zu den Kindern Kontakt zu kriegen. Weil das Kinder sind, die sich dann zurückziehen und oft gar keinen Kontakt suchen. Und das ist sehr mühsam. Und anstrengend. (PK07: 88)

Dabei spielt durchaus eine Rolle, wie viele Kinder in einer Gruppe eine andere Erstsprache haben (**quantitativer Aspekt**), denn sind es viele, haben sie kaum die Möglichkeit von den Kindern mit deutscher Erstsprache zu lernen. Dann ist es die alleinige und oft als mühsam

empfundene Aufgabe des Kindergartenpersonals, den Kindern die deutsche Sprache beizubringen. "Das ist auch für die Pädagogen demotivierend", meint Aurelia.

Was diesen quantitativen Aspekt angeht, gibt es zwischen den Kindergärten **große Unterschiede**. Carina arbeitet als Pädagogin in einem Gemeindekindergarten, der sich in einer gut situierten Tiroler Marktgemeinde befindet. Sie hat in ihrer Gruppe nur drei Kinder mit Migrationshintergrund. Weil diese unterschiedliche Erstsprachen haben und sich in dieser nicht untereinander unterhalten können, lernten sie, so schließt Carina, die deutsche Sprache recht schnell:

Carina: Wir haben nur ein Kind serbisch-sprachig, ein Kind mit bosnisch und mit türkisch, und so können sich die nicht miteinander unterhalten, um das geht es! (PT09: 720)

Wie hoch der Anteil der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in anderen Kindergärten mitunter ist, zeigen die folgenden Zitate:

Maria: In meiner Gruppe zum Beispiel sind 20 Kinder, davon haben wir vier österreichische Kinder. (AK08: 19)

Britta: Wir haben das Problem (zögert), unter Anführungszeichen, wir haben sehr viele Migranten bei uns in (...) (anonymisiert). Und hauptsächlich türkischstämmige (überlegt) Mitbewohner. Wir haben mehr als 50 Prozent türkische Kinder in den Gruppen drin, und das bringt schon Probleme mit sich. (PT09: 46)

Dass es nicht nur an der Anzahl der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache liegen kann, sondern die Wahrnehmung dieser "Problematik" wohl auch von der eigenen Einstellung beeinflusst wird, zeigt die Tatsache, dass dieses Thema in den Wiener Fokusgruppen kaum eine Rolle spielte und wenn, dann eher gelassen betrachtet wird, obwohl in Wien viele Menschen und damit auch Kinder mit Migrationshintergrund leben.

Brigitte: Gerade, wenn man die Eingewöhnungsphase gut hinbringt, langsam hinbringt, das Kind wirklich Vertrauen hat, dann ist das nicht das Problem, wenn es nicht Deutsch spricht. (AW05: 128 ff.)

Die meisten Interviewpartnerinnen **zeigen große Empathie für die Kinder mit Migrationshintergrund**, anerkennen ihre Leistung des schnellen Spracherwerbs ("Sie lernen so schnell, da staunt man nur so!") und stellen sich mitfühlend vor, wie es denn für sie selbst in einem fremdsprachigen Destinationsland wäre ("ich meine, wenn ich in die Türkei gehe, - mit wem tu ich reden?! Mit denen, die ich nicht verstehe oder mit den Österreichern?"). Umso mehr erfreut sich die Tiroler Assistentin Gina daran, mitzuerleben, wie die Kinder Deutsch lernen. Der beste Indikator dafür, dass sie sich in der deutschen Sprache sicherer und wohler fühlten, sei dann, dass die Kinder das "Ratschen" (= Tirolerisch für petzen) anfangen. Gina müsse sich "oft das Lachen verbeißen, wenn einer (petzen) kommt", und sie fügt an: "Das ist für mich echt jeden Tag eine Herausforderung, aber auch schön" (AT10: 214).

Die Wiener Assistentin Marlene geht mit ihrer Anerkennung der Kinder einen Schritt weiter. Nicht ihre Leistungen will sie positiv anerkennen, sondern die Persönlichkeiten der Kinder:

Marlene: Die Kinder sind Personen (...), die haben alle ihre Familiengeschichten, alle sind sie anders, was ich auch irgendwie berücksichtigen und anerkennen muss. Ja, die sind halt so.

Ich kann halt schauen, OK, wir machen das im Kindergarten so und natürlich unsere, so vom Sozialverhalten und so weiter wäre es schon schön, wenn wir doch alle so, aber ich muss auch anerkennen, was das Kind kann. (...) Jeder kommt vielleicht auch aus einem anderen Land, da ist das Ganze anders. Und dass ich das dann auch anerkenne und nicht sage, so, das ist eine Erziehungsmaschine, jeder kriegt einen Stempel. Die sind halt so. Das ist so ein, ja, Gegenseitiges auch, ja. Ich akzeptiere dich, du akzeptierst mich (AW05: 1463 ff.)

Jedoch gibt es auch Stimmen, die eher die **Kinder mit deutscher Erstsprache im Blick** haben und kritisieren, dass diese ob der Sprachprobleme der anderen Kinder zu wenig Aufmerksamkeit genießen. So empfindet zum Beispiel die Pädagogin Britta:

Britta: Unsere einheimischen Kinder kommen einfach zu kurz.

Int.: Wo sehen Sie das Hauptproblem?

Britta: Im sprachlichen Bereich. (...), Weil, ich habe, - ich muss ständig die Gruppe teilen. Ich kann nicht so arbeiten, wie ich früher gearbeitet habe. Dass ich einen Schwerpunkt mit der ganzen Gruppe gemacht habe, das funktioniert nicht mehr. (PT09: 697f.)

Um die Problematik zu entschärfen und sowohl den Kinder mit Deutsch als Erstsprache, als auch jenen mit Deutsch als Zweitsprache genügend Aufmerksamkeit widmen zu können, sollten **weniger Kinder in einer Gruppe** sein, so der Konsens unter den Interviewpartnerinnen. Positiv berichtet wurde auch von gezielten Einstellungen von Kindergartenpersonal, das die Erstsprache der Kinder mit Migrationshintergrund spricht. Vor allem **türkischsprachige Pädagoginnen, Assistentinnen oder auch Praktikantinnen** seien sehr hilfreich. Sie unterstützen vor allem jene Kinder, die noch überhaupt keine Deutschkenntnisse haben, wenn sie in den Kindergarten kommen.

Um zu wissen, wie viele Kinder tatsächlich eine Sprachförderung benötigen, müsse man beachten, dass es nicht darum geht, Kinder mit ausländischer Staatsbürgerschaft zu zählen, sondern spezifisch jene, die kein Deutsch sprechen. Das müsse auch den politischen Entscheidungsträgern nahe gebracht werden, meint Britta:

Britta: Die Fragestellung vom Land ist immer: Wie viele ausländische Kinder haben wir? – Wir haben keine ausländischen Kinder, wir haben alles österreichische Staatsbürger. Man müsste sagen, wir haben Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache. (PT09: 697)

Sicherlich stellen muttersprachliche Betreuerinnen einen Gewinn für jeden Kindergarten dar. Allerdings bedarf es nicht zwingend einer kulturellen Nähe, sondern in erster Linie eines Einfühlungsvermögens und idealerweise einschlägiger Fortbildungsmöglichkeiten, wie beispielsweise in Niederösterreich: Hier wird eigens eine Ausbildung zur interkulturellen Mitarbeiterin angeboten, die sich in der Praxis als wichtige Vermittlungsperson zwischen Eltern und Kindergarten etabliert hat. Demgemäß erweist sich die Einstellung und der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt in den niederösterreichischen Fokusgruppen sehr reflektiert und lösungsorientiert. Der Fakt, dass Kinder mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen in Kinderkrippen oder -gärten sind, wird nicht problematisiert, sondern als Herausforderung angesehen, die proaktiv anzugehen ist. Brücken zu bauen, liegt in der Verantwortung der elementarpädagogischen Einrichtung, so der Tenor:

Heidi: (...) Dann haben wir einmal die Woche ein IKM, weil wir haben, also die interkulturelle Mitarbeiterin. Sie kommt einmal in der Woche, ja. Ich habe, glaube ich, die mit den meisten interkulturellen Kindern. Ja, also wir sind fünf Nationen. (...)

Int.: OK, verstehe. Und die interkulturelle Mitarbeiterin, wofür ist die genau zuständig, Sprachförderung, oder?

Heidi: Sprachförderung, Probleme des Alltags einfach durchgehen, einfach da sein, genau. Und halt viel, also wir machen viel mit Elternarbeit oder versuchen es zumindest, dass mal die Eltern herankommen. Weil, erst wenn man die, - also wir haben so festgestellt, erst, wenn die Eltern gerne zu uns kommen, dann kommen natürlich die Kinder auch gerne, ja. Und da arbeiten wir jetzt, ja, genau.

Int.: Und die haben eine eigene Ausbildung, diese interkulturellen Mitarbeiterinnen?

Heidi: Ja, die haben eine eigene Ausbildung.

Int.: Was haben die für eine Ausbildung?

Heidi: Das gibt es richtig beim Land,...

Raphi: Ja, das wird anerkannt als eigener Ausbildungsweg.

Heidi: Ja, genau, ja. (PN01:125 ff.)

3.8.3 Ausfallzeiten

Nicht nur eine längerfristige und strukturell bedingte Personalknappheit, sondern auch kurzfristige und spontane Ausfälle von Kolleginnen, zum Beispiel durch Urlaube, Krankenstände oder anders bedingte kurze Ausfälle seien "immer eine große Herausforderung, da man dann echt eng zusammenzuarbeiten und sich aushelfen muss", sagt zum Beispiel die Kärntner Pädagogin Selina (PK07: 106). Fallweise gebe es (ganze) "Tage, wo jeder in der Gruppe nur alleine ist", sagt ihre Kärntner Berufskollegin Anna (PK07: 378).

In der Diskussion wird deutlich, dass bei Personalausfällen spontane und kreative Lösungen gefragt sind, da kaum fixe Abläufe dafür vorhanden sind. Rosalie berichtet von ihrem Tiroler Gemeindegarten mit drei Gruppen, dass es für den Krankenstand "überhaupt keine Regelung" gebe (PT09: 481), und auch Hanni meint, eine "Grundregel" gebe es nicht (PT09: 499). Jedoch gibt es situationsbedingte Absprachen unter Kolleginnen, inklusive der Nachbargruppen, oder **formlose Gepflogenheiten, die sich eingebürgert haben, wie zum Beispiel einen Radldienst**, wie Britta ihn beschreibt. Trotz einer fehlenden institutionalisierten Lösung scheinen die Interviewpartnerinnen kurzfristige Ausfälle gut zu meistern, wie die folgenden Zitate nahelegen:

Karoline: Also bei uns ist es so, dass wir auch, dass jede Gruppe doppelt besetzt ist, eigentlich genug Personal sind, dass man sich hilft. Und dann schaut eigentlich immer die Nachbargruppe bei der anderen mit. Und wenn eine Kindergärtnerin krank ist, dann komme ich in die Gruppe. Also bevor eine Assistentin allein ist, bin ich als Kindergärtnerin allein und schicke meine Assistentin da zu denen. Und da wird einfach schnell besprochen, wer hat wann wie Zeit? Sage ich: Heute kann ich ihn hergeben, morgen bekochen wir, da geht es nicht. Und das machen wir uns aus, und das funktioniert eigentlich ganz gut. (PT09: 501)

Hanni: Also so eine Grundregel gibt es keine. Ich meine, ein Krankenstand ist meistens spontan. Und dann ist es halt irgendwie so, dass man halt dann jemanden fragt: Kannst du länger bleiben? Oder kannst DU länger bleiben? Oder man bleibt halt selber. Weil die anderen alle nicht können (PT09: 499)

Britta: Wenn jemand krank ist bei uns, wenn eine Pädagogin krank ist, dann ist die Assistentin allein im Zimmer, dann ist es bei uns so, dass die Assistentinnen ein Radl haben: Den ersten Tag ist meine Assistentin allein, den zweiten Tag kommt die von der nächsten Gruppe, dann kommt die Nächste, Nächste, Nächste. Also dann ist jeder einmal irgendwie allein. Und die aber alle einen Tag. Also bei uns im Haus läuft das wirklich gut. (PT09: 500)

Es liegt auf der Hand, dass dort, wo es keine Regelungen gibt, die **Bereitschaft der beteiligten Personen, sich füreinander zu engagieren, eine entscheidende Rolle** spielt. So sagt denn auch Fanny über ihre Einrichtung, dass es bei ihnen nur wegen des Zusammenhalts unter den Kolleginnen so gut funktioniert:

Fanny: Es funktioniert deshalb so gut, weil wir uns untereinander so verstehen. Wenn natürlich eine dabei ist und dann sich weigert, irgendetwas zu machen, schaut es ein bisschen anders aus. Es kommt immer aufs Team drauf an, wie das dann funktioniert. (PK07: 391)

Diskutiert wurde ebenfalls der Einsatz von Personal, das speziell für Vertretungssituationen eingestellt wird und flexibel arbeitet. Manche Kindergärten haben eine interne Lösung in Form der so genannten "Hauspringerin" gefunden. Das betrifft vor allem größere Häuser. Im Gespräch sind auch hausunabhängige Springerinnen und die Idee eines so genannten **Vertretungspools** von Mitarbeiterinnen, die flexibel eingesetzt werden können. In Tirol habe es früher einmal solch eine Springerin gegeben, erinnert sich die Tiroler Pädagogin Rosalie, "aber gibt es jetzt nicht mehr", weiß sie (PT09: 495). Anna wiederum berichtet, dass es solch einen Pool ihres Erhalters gibt, man würde sich, "wenn es wirklich ganz arg ist", gegenseitig anrufen und aushelfen. Dieser Austausch sei zwar "mühsam", aber man müsse eben nie "ganz zusperren":

Anna: Also bei uns gibt es schon so einen Pool irgendwie. Also, man kriegt dann von einem anderen Haus auch zum Beispiel jemanden. Also bei uns ist es generell schon so, wenn es wirklich ganz arg ist, dann ruft man eben an (lacht kurz). Oder untereinander, - oder unter den Leitungen, dass man fragt: 'Hast du wen über, schick' uns die'. Oder so. Also das ist schon so, dass man sagen muss, da schaut der Erhalter eigentlich schon. Dass es dann eben aufrecht bleibt. Natürlich ist es für die, die da sind, trotzdem mühsam. Aber es ist schon so, dass wir nicht ganz zusperren. (PK07:390)

Einige Interviewpartnerinnen äußern den Wunsch, dass ein "Pool" an Mitarbeiterinnen gegründet werden sollte, der für die jeweilige Region oder den Bezirk kurzfristig Aushilfskräfte zur Verfügung stellen kann:

Rosi: Also manchmal bist du schon am Limit, weil dann wirklich so wenig Personal da ist, dass du wirklich über Tage fast nicht drüber kommst. Wenn dann zwei, drei Leute fehlen in so einem kleinen Betrieb, das ist wirklich schlimm dann. Ich glaube, es hat jetzt in den letzten Jahren einmal so Tendenzen gegeben, wo sie so ein Vertretungspool irgendwo einrichten wollten. Und das hat aber auch nicht richtig funktioniert. (PK07: 379)

Martina: Ich denke mir so bezirksmäßig. Das kann ja nicht so sein, dass in Oberkärnten eine nach Unterkärnten kommt. Weil, das ist ja unmöglich. Aber ich denke mir so bezirksmäßig, dass es einfach jemanden gibt. So eine Ressource, die einfach da ist, wenn Not am Mann ist. Und die man dann hinschickt, das wirklich als Überbrückung, für, na ja, ich weiß nicht wie lange, eine Woche oder, dass die halt aushilft. (AK08: 320)

Allerdings wird diese Idee des "Springens" auch kritisch diskutiert, die Kinder müssten sich dann "wieder an eine ganz fremde Bezugsperson" gewöhnen, findet Maria. Sie wisse "nicht, ob das so geschickt ist?!", sagt sie in die Runde der Kärntner Assistentinnen (AK08: 321). Auch aus Sicht der handelnden Pädagoginnen ist der Einsatz von Springerinnen mit Problemen verbunden, da sie die Kinder und Gruppenabläufe nicht kennen und mitunter mehr Unruhe in die Gruppe bringen, als wenn die Assistentin für einen bestimmten Zeitraum die Leitung der Gruppe übernimmt. Der Idealfall aus Kinderperspektive – so der Tenor der Wiener Fokusgruppe – wäre, wenn die Kinder im normalen Gruppenalltag von zwei oder mehr Pädagoginnen betreut werden.

dagoginnen betreut werden würden, die den Ausfall einer Kollegin dann im Interesse der Kinder kompensieren könnten (PW04: 1622 ff.):

Erika: Das sind eben keine Pakete, die Kinder, wo man sagt, schau, jetzt wickelt dich halt der und geht der mit dir in den Garten, so läuft das ja in Wahrheit nicht. (PW04: 1629 f.)

Die Leiterinnen wiederum nehmen den Einsatz von Springerinnen aus drei Gründen positiv war: Zunächst stellen Springerinnen eine Entlastung für das gesamte Team dar. Außerdem können Anfängerinnen als Springerinnen vielfältige Eindrücke über das Berufsfeld gewinnen und letztlich auch erfahrene Pädagoginnen und Assistentinnen ihren pädagogischen Horizont erweitern:

Charlotte: Das muss ich sagen, das war schon, wie ich Stammhaus-, also wie ich Springerin war und dann die paar Tage im Haus, waren immer fünf oder so, die ich wirklich im Stammhaus war, das war schon eigentlich für alle sehr angenehm. Ich habe es dann so gemacht, ich war dann zwei Stunden in der Gruppe und zwei Stunden in der Gruppe und zwei Stunden in der Gruppe. Und das war schon für alle sehr angenehm, weil, ich bin dann zum Beispiel mit einem kleinen Teil in den Turnsaal gegangen oder bin mit einem kleinen Teil dort geblieben. Das ist schon, war für alle wirklich sehr förderlich, weil einfach plötzlich eine dritte Kraft da ist. Clara: Und ich denke mir oft, für junge Kolleginnen, wenn man gleich nach der Schule, nach der Ausbildung herauskommt. Ja, ist es schon ein großer Brocken an Verantwortung, die man plötzlich hat. Und wenn man in einem Haus tätig ist, ein großes Haus zum Beispiel, wo man als Stammhaus-Springerin eingesetzt ist, könnte man da hineinschnuppern, seinen Teil leisten, ja. Unterstützt natürlich und kommt schön langsam hinein in das Berufsfeld, lernt es kennen. Erfährt einmal das Wichtigste, ja. Weil man, - ich weiß noch von mir, ich habe überhaupt nichts gewusst, ja. Die Schule war vorbei, aber es hat mich niemand aufgeklärt, was ist alles zu leisten? Ich habe, -also ich weiß nicht, wie es jetzt ist, ja, ist schon viele Jahre her, aber das, denke ich mir, wäre für alle ein bisschen eine Chance.

Anita: Ja, dass man so ein Praxisjahr nach der Ausbildung, weiß ich nicht. (...)

Uschi: Mir hat das beim Springen immer gefallen, also auch die Flexibilität. Also das ist in dem Beruf, finde ich auch, sehr, sehr wichtig. Einmal bist du in DEM Haus, einmal bist du in DEM Haus. Die Kinder sind anders, die Kolleginnen arbeiten anders, agieren anders. Also so das, auch so eine gewisse Anpassungsfähigkeit an die Situation jetzt individuell.

Devrim: Und man kann seinen eigenen Weg finden. Man kann so verschiedene Sachen anschauen und dann wirklich das finden, was für einen selber am besten passt.

Uschi: Genau, das übernimmt man oder übernimmt man nicht.

Bonita: Das will ich sicher und das will ich sicher nicht.

Charlotte: Aber es ist auch einfach auch ganz interessant, dieses Haus gefällt mir, in diesem Haus wird eine Stelle ausgeschrieben, da bewerbe ich mich hin oder in dieses Haus bewerbe ich mich auf gar keinen Fall. Also das, - man kriegt da eine Liste mit Häusern, wo man sich hin bewerben kann. Wenn man nicht als Springerin schon mal dort war, man hat ja keine Ahnung.

Eine weitere Praxis des Umgangs mit Personalausfall stellt in einigen Trägereinrichtungen die Möglichkeit dar, dass Leiterinnen, die an sich vom Kinderdienst freigestellt sind, vorübergehend die Leitung einer Gruppe übernehmen (PW04: 1532; 1623; 1681 ff.). Auch in Niederösterreich wurde das so zur Sprache gebracht:

Clara: Wobei ich immer dazu sage, ich bin keine Springerin als Leitung, sondern ich habe meine leitende Funktion, ja. Also das ist halt auch...

Raphi: Also ich sehe es nicht als Springerin, sondern ich sehe es eigentlich als Profit, weil man ja die Kinder sehr gut da kennen lernt. Darum sage ich immer, man geht ja dann oft gerne sogar in die Gruppe rein, weil man dann einen Bezug zu den Kindern bekommt und weil man auch die Kinder eigentlich da alle bestens kennen lernt.

Clara: Das kann ich aber als zusätzliche Person auch. Und da würde ich meinen Auftrag besser sehen, dass ich als zusätzliche Person da bin und auch die Kolleginnen in diversen Fragen unterstützen kann. Ja, also nicht jetzt als Springerinnen-Ersatz, sondern als Außensicht. Und mich da auch in meiner pädagogischen Funktion auch einbringen kann. Also das würde ich besser finden, als dass ich jetzt der Notnagel bin und ich meine, ich bin mir nicht zu gut, ich arbeite gerne mit den Kindern, aber ich bin keine Springerin, ja.

Lea-Anna: Aber die Realität ist dann doch so, dass Ihr oft als Springerin doch eingesetzt werdet, oder?

Clara: Ja, natürlich. (PN01: 1920 ff.)

Mitunter, so berichtet die Pädagogin Rosi aus ihrem Gemeindekindergarten, würde man **auch Eltern fragen, ob sie kurzfristig aushelfen könnten**. Rosi, die Pädagogin und gleichzeitig die Leiterin in einem kleinen Kindergarten ist, sagt, das sei "das Letzte, was man dann wirklich noch versucht":

Rosi: Vom Gesetz her ist es so, dass du nachher sogar Eltern fragen kannst, ob sie zur Mithilfe kommen. Und das ist so das Letzte, was man dann wirklich noch versucht. Und irgendwo richtet sich jeder Betrieb. In einer Gemeinde, oder wenn er so alleinstehend irgendwo ist, dass man irgendjemanden einfach hat, der dann immer einspringen kann. Eine Mutter, die grad in Karenz ist. Oder eine, die gerade in Pension gegangen ist, eine Kollegin. Aber das ist auch nicht immer der Fall. (PK07: 379)

Wenn ein Elternteil zur Mithilfe kommt, muss keine Anstellung erfolgen, der Vater oder die Mutter "besucht" dann das Kind in der Gruppe, so berichtet Rosi auf Nachfrage der Gruppe. Wenn jedoch eine längerfristige Unterstützung gebraucht wird, wendet sie sich an eine ehemalige Kollegin, die sie kurzfristig anstellen kann. Das heißt, sie weiß auch bei umfangreicheren Ausfällen, an wen sie sich wenden kann. "Ich habe es mir schon irgendwo so gerichtet", sagt sie recht zufrieden im Interview (PK07: 398).

Als allerletzte Möglichkeit erzählt uns Julia aus Wien, "werden die Kinder aufgeteilt (...) auf andere Gruppen. Wenn es gar nicht anders geht, wenn keiner kommt und die Gruppe ist unbesetzt. Aber das ist dann schon wirklich der letzte Ausweg" (PW04: 1550 ff.).

3.8.4 Gestaltungsspielraum

Die Teilnehmerinnen berichten großteils, dass sie über **genügend** Gestaltungsspielraum verfügen, was ihre Tätigkeiten angeht. Sie haben meist freie Hand bei der Planung von Aktivitäten. Unter den Pädagoginnen gab es keinerlei Hinweise darauf, dass etwa der Träger, das pädagogische Konzept oder andere Instanzen die Bildungs- und Betreuungsarbeit der Pädagoginnen zu sehr lenken würden. Das Vorhandensein von genügend Gestaltungsspielraum wissen die Pädagoginnen durchaus zu schätzen und er ist gleichzeitig ein guter Motivator. Karoline zum Beispiel sagt, dass ihr die Arbeit auch deshalb "immer noch Spaß mache", weil sie "so viel Freiraum" habe, den ihr die Kindergartenleitung gewährt.

Karoline: Ich bin jetzt das 19. Jahr im Kindergarten und mache es immer noch total gern. Und damit habe ich am Anfang nicht gerechnet. Ich habe gedacht, das mache ich jetzt zwei, drei Jahre, und dann brauche ich was anderes. Und mir macht es aber immer noch Spaß, weil ich das Gefühl habe, dass ich so viel Freiraum habe. Ich glaube, es gibt wenige Berufe, wo man so viel selber gestalten kann. Ich habe auch, - die Leitungen, die bei mir im Haus waren, haben das immer auch möglich gemacht, dass jede Kindergärtnerin selbstständig arbeitet. Und das ist toll für mich, und so macht es auch Spaß. (PT09: 188)

In puncto Restriktionen geht es also im Bereich der strukturellen Vorgaben um andere Themen, die bereits erläutert wurden, namentlich um zu große Gruppen, mangelndes Personal und zu wenig Platz. Was die Assistentinnen angeht, verhält es sich gleich. Bei ihnen kommt lediglich noch das Thema hinzu, dass ihre Arbeit möglicherweise von der Pädagogin zu sehr beeinflusst werden könnte. Aber wie in Kapitel 4 ("Team") erläutert wurde, gibt es auch hier keine akuten Problemfelder unter den von uns Befragten. Ein Thema, das von einer Wiener Assistentin angesprochen wurde, sind die ihrer Ansicht nach übertriebenen und in der Realität nicht einhaltbaren Hygienevorschriften:

Marlene: Das ist echt lustig, wenn es dann immer heißt 'Hygienevorschriften', (...) die dann auch kontrolliert werden. Was haben wir für Putzmittel und was wird desinfiziert womit? Und wie, und dann ins Detail. Und das müsste man dann beim Essen holen und das anziehen, theoretisch müssten wir uns fünf Mal am Tag umziehen mit Küchenmontur und dann Putzmontur und dann Popo-Wisch-Montur. Aber es ist lustig, wenn ich denke, - und das Kind spuckt herum und spuckt mich an, immer so, jetzt müsste ich mich eigentlich unter den Desinfekt stellen. Also es ist irgendwie auch so eine Diskrepanz. Es muss alles klinisch rein sein, was ja so gesund auch wieder nicht ist. Und dann andererseits geht es dann aber so lustig zu, man müsste jedes Spielzeug, das das Kind mit angespuckten Fingern angreift, sofort waschen, desinfizieren. (...) Jetzt hat dich der angehustet, Moment, ich muss sofort in die Quarantäne. Es gibt Vorschriften, wo man sagt: Wir wissen es, wir haben es gelernt, wir haben es verinnerlicht, wir haben es unterschrieben, wir waren dort. Aber: In der Praxis geht es nicht! (...) Wenn ich es so durchziehen wollte, wie es Gesetz und Norm wäre, dann wäre das kein Kindergarten mehr, sondern das wäre ein Militär. (AW06: 1304 ff.)

3.8.5 Struktur, institutionelle Vorgaben und Gestaltungsspielraum in der Kleinkindgruppe

Im Kontext von strukturellen beziehungsweise institutionellen Vorgaben wurden in der Diskussion mit Krippenpädagoginnen die Themen **Gruppengröße** und **Betreuungsschlüssel** sowie der Umgang mit **Ausfallzeiten von Kolleginnen** aufgrund von Krankheit, Urlaub oder Kündigung besprochen.

3.8.5.1 Gruppengröße und Betreuungsschlüssel

Die Kinderanzahl in Gruppen, in denen hauptsächlich Kinder unter drei Jahren betreut werden, variiert laut Auskunft der Diskussionsteilnehmerinnen zwischen 15 und 21 Kindern, wobei die klassischen **Krippengruppen**, in denen ausschließlich Kinder zwischen null und drei Jahren betreut werden, in der Regel von 15 Kindern besucht werden. In **alterserweiterten Gruppen**, die Kinder zwischen einem und sechs Jahren offen stehen, werden hingegen bis zu 21 Kinder betreut. Dass diese Gruppen in der Realität jedoch häufig Kleinkindgruppen sind, zeigt folgende Aussage von Hannah:

Hannah: Ich habe in einer Gruppe jetzt gerade 17 Kinder. Normalerweise gehen wir bis 21 Kinder rauf, also 20 oder 21. (...) Altersschnitt? Von einem Jahr bis vier Jahre. Dabei sind zwei Vierjährige, ein Dreijähriger und alle anderen zwischen eins und zwei. (PW03: 51 ff.)

Die Pädagogin Hannah berichtet weiter, dass für diese 21 Kinder am Vormittag zwei Pädagoginnen und eine Assistentin zuständig sind, am Nachmittag eine Pädagogin und eine Assistentin. Der Betreuungsschlüssel in klassischen Krippen ist in Wien je nach Trägereinrichtung sehr unterschiedlich. So gibt es Einrichtungen, in denen am Vormittag zwei Pädagoginnen und zwei Assistentinnen vorgesehen sind und am Nachmittag eine Pädagogin und zwei Assistentinnen. Gleichzeitig werden aber auch Krippen mit 15 Kindern betrieben, in denen der ganze Tag von lediglich einer Pädagogin mit einer Assistentin gestaltet wird. Auf die wiederum unterschiedlichen Ausmaße, in denen es einer Assistentin – neben ihren haushälterischen Aufgaben – möglich ist, die Pädagogin in der Arbeit mit den Kindern zu unterstützen, wurde bereits im Kapitel 3 ("Arbeitsfelder") hingewiesen.

Auf einen besonderen Aspekt für Kleinkindgruppen im Kontext Betreuungsschlüssel weisen die Pädagoginnen Gabriele und Hannah hin. Anders als im Kindergarten gibt es für **Kinder mit besonderem Förderbedarf** keine zusätzlichen personellen Ressourcen im Gruppenalltag, obwohl uns die Pädagogin Gabriele erzählt, dass sie Kinder "zum Teil mit Behindertenstatus, aber auch verhaltensauffällige Kinder oder einfach Entwicklungsverzögerungen" in ihrer Gruppe betreut (PW03: 216 ff.). Auch Hannah weist darauf hin, dass "es immer wieder Kinder gibt, die ganz viel Bedarf haben an spezieller Förderung", aber eben auch, dass "kein Kindergarten unter Integrationskindergarten bei (Träger anonymisiert) läuft" (PW03: 657 ff.). Die beiden Pädagoginnen versuchen diesem Umstand etwas Positives abzugewinnen, indem sie es als gelebte Inklusion betrachten. Die Sorge, dass sie Kindern mit besonderen Bedürfnissen nicht genug Aufmerksamkeit widmen können, bleibt jedoch bestehen.

Gabriele: Ja, aber was zuerst nicht ausgeschlossen wird, braucht gar nicht integriert werden.

Hannah: So kann man es auch sehen.

Gabriele: Danke ich mir, ist das eh auch ein schöner Gedanke. Wenn sie halt nicht untergehen, die Kinder. (PW03: 664 ff.)

3.8.5.2 Ausfallzeiten

Wenn eine Pädagogin oder Assistentin aufgrund von **Urlaub oder Krankheit** ausfällt, erfordert dies von den Kolleginnen meist viel Engagement und Einsatzbereitschaft, diesen Wegfall zu kompensieren. Etliche Einrichtungen verfügen für diesen Fall zwar über **Springerinnen**, in der Realität scheint sich dieses Angebot jedoch nicht immer zu bewähren:

Hannah: Es gibt eine ominöse Liste von Aushilfskräftepool-Leuten, die man anrufen kann und da ruft man dann 20, 25 Leute durch...

Käthe: Die sind aber immer vergeben.

Hannah: ... und es geht nichts, kurzfristig, wenn man wirklich Krankenstand hat und weiß, OK, es sind jetzt wirklich drei Kolleginnen krank und eine ist auf Fortbildung. Und ja, also es ist sehr schwierig. Das sind dann immer die Strudeltage, wo man halt schaut, wo man eben die Kinder aufteilt. (PW03: 803 ff.)

Außerdem wird auf das Problem hingewiesen, dass diese Springerinnen für die Kinder ja "fremde Personen" seien. Aus diesen zwei Gründen werden Springerinnen nur bei geplanten und längeren Ausfällen angefordert. Ansonsten wird versucht, für den Wegfall **hausinterne Regelungen** zu finden. Je nach Struktur und Größe des Standortes haben sich hier unter-

schiedliche Praktiken etabliert. In manchen Häusern springt die ansonsten freigestellte Leiterin ein, in anderen wird das Problem dadurch gelöst, dass die anderen Pädagoginnen der Gruppe Überstunden machen, in wieder anderen werden Gruppen zusammengelegt, oder eine Kollegin der Nachbargruppe springt ein (PW03: 838ff; 778 ff.). Eine weitere praktizierte Lösung wurde bereits im Kapitel "Arbeitsfelder" angesprochen, nämlich jene, dass Assistentinnen die Leitung der Gruppe übernehmen (vgl. Kap. 3). All diese Lösungen bringen allerdings weitere Probleme mit sich. Springt die Leiterin ein, kann sie ihren administrativen Aufgaben nicht nachkommen.

Sophie: Na, bei uns ist wirklich nur die Leiterin, die dann kommt, wo die eben da einspringt und sagt, OK, ich gehe da jetzt rein und mache jetzt keine Kanzleistunden und helfe halt in der Krippe aus oder Kindergarten oder wo auch immer. Wo natürlich auch ihre Arbeit dann leidet, weil die sitzt dann immer bis um neun, zehn. Und holt dann die Kanzleistunden nach. (PW03: 838 ff.)

Springt eine Kollegin aus einer anderen Gruppe ein, verschlechtert sich natürlich in dieser Gruppe der Betreuungsschlüssel. Davon sind insbesondere Krippen betroffen, die über einen bessere Erwachsenen-Kind-Relation als die Kindergartengruppen am gleichen Standort verfügen.

Käthe: Aber es ist schon so, dass man am Nachmittag dann auch teilweise alleine drinnen steht. Weil ich stehe auch manchmal alleine auf, obwohl offiziell ja die Leute da sind. Aber wenn dann jemand ausfällt, wird als erstes eben aus der Krippe jemand abgezogen, weil dort mehr Personal ist. Weil in den Kindergartengruppen a auch nur eins-eins ist und aus dem Grund wird das dann als erstes aufgelöst. Was zwar schade ist, aber auch personaltechnisch nicht anders möglich ist, weil es keine Ersatzkräfte gibt. Es gibt keine Reserven in dem Sinn, ja. (PW03: 771 ff.)

Dienstplanänderungen und die damit verbundenen Mehr- oder Überstunden wiederum "gehen auf Kosten des restlichen Teams vom Haus", sollten möglichst rasch wieder abgebaut werden, was weitere Ausfälle zur Folge hat und sind darüber hinaus nicht für alle Pädagoginnen möglich (PW03: 928).

Käthe: Ja, wenn Dienstplanänderungen möglich sind. Weil meine zwei Kolleginnen studieren nebenbei, die haben ihre Studientage, wo sie nicht können. Ich meine, das kann ich schon einmal dann nicht, das ist eben jetzt individuell verschieden. (PW03: 893 ff.)

Weit problematischer als Urlaube oder Krankenstände kann sich die **Kündigung** einer Kollegin auswirken. Dies liegt vor allem am Mangel an ausgebildeten Elementarpädagoginnen, die auch in diesem Berufsfeld arbeiten möchten. Hannah berichtet, dass es ihrer Erfahrung nach "ganz oft so ist, dass die Stellen nicht unmittelbar gleich nachbesetzt werden können" (PW03: 925 f.). Die Krippenpädagogin Sophie meint, sie habe "schon immer ein bisschen Bauchweh, wenn wer wegkommt", vor allem wegen der Frage der Nachbesetzung der freigewordenen Stelle und auch weil es "diese riesen Auswahl" an Bewerberinnen nicht gibt, "dass man sagt, na die nimmt man nicht oder die nimmt man" (PW03: 915 ff.). Im schlimmsten Fall folgt gar keine Pädagogin nach und ihre Aufgaben müssen von einer gruppenführenden pädagogischen Assistentin übernommen werden (vgl. Kapitel 3).

Käthe: Bei uns kündigt jetzt mit Ende Februar eine Pädagogin und wir kriegen niemanden nach. Auch in der Krippe, in der zweiten Krippe drüben. Und darum haben wir jetzt einen neuen Dienstplan schon gebastelt, dass wir optimal die Kinder abdecken können. Weil, es gibt die Möglichkeit, mit Nachsicht der MA11, dass eine Assistentin im Kinderdienst eingesetzt werden

kann, die dann eben diese Stunden gewissermaßen abdeckt. Das ist aber keine ausgebildete Pädagogin in dem Fall. (PW03: 867 ff.)

3.9 Bedürfnisse der Kinder

Die Arbeitssituation der Pädagoginnen und Assistentinnen und ihr Wohlbefinden am Arbeitsplatz hat unmittelbare Auswirkungen auf die Kinder. Im vorherigen Kapitel wurde deutlich, dass das pädagogische Personal vor allem die Zahl der Kinder pro Gruppe und das "Alleinsein in der Gruppe" als belastend empfindet, und es ist auch bereits angeklungen, dass viele meinen, den Kindern zu wenig Aufmerksamkeit schenken zu können, zum Beispiel was das freie Spiel anlangt. Diese und andere Bedürfnisse der Kinder sollen in diesem Kapitel nun im Mittelpunkt stehen.

Vier Dimensionen haben sich aus der Zuordnung der Interviewzitate ergeben, welche die kindlichen Bedürfnisse betreffen, und wo es aus Sicht der Pädagoginnen und Assistentinnen Bedarf an Besserung gibt. Es geht um die individuelle Bedürfnisbefriedigung, um stabile Bezugspersonen, um Flexibilität versus Regelmäßigkeit, um genügend Raum und um das "Recht auf Urlaub und Recht auf Krankenstand" auch für Kinder.

3.9.1 Individuelle Bedürfnisbefriedigung im Kindergarten

Die Überschrift dieses Unterkapitels wurde dem Zitat von Anna entnommen. Sie ist es, die in der Fokusgruppe der Kärntner Pädagoginnen formuliert, die "individuelle Bedürfnisbefriedigung, die wichtig wäre, die kommt einfach manchmal zu kurz" (PK07: 101). Sie führt dies auf die große Gruppengröße mit 25 Kindern zurück, die es unmöglich mache, das man mit jedem Kind einzeln rede. Wenn Anna allein in der Gruppe ist, beschränkt sich die Kommunikation mit den Kindern auf die Begrüßung und die Verabschiedung:

Anna: Es sind 25 komplett verschiedene Charaktere und mir bleibt meistens zu wenig Zeit, wirklich für jeden das zu geben, was er jetzt halt gerade brauchen würde. Und am Ende des Vormittages denke ich mir dann oft: 'Hab ich wirklich mit jedem von diesen 25 heute außer 'hallo' und 'pfia di' wirklich auch ein paar Sätze gesprochen?' Oder wirklich mich auch mit ihnen auseinandergesetzt?! Und das ist nicht immer so. Und das sehe ich also Herausforderung. Ich hätte gern einmal mindestens immer wen Zweiten in der Gruppe. Das wäre mein großer Wunsch. (PK07: 101)

Ihre Kolleginnen berichten Ähnliches. Nicole sagt, es gebe "Vormittage, wo du nicht einmal Zeit hast, dass du mit jedem Kind spielst". Vor allem in der Vorweihnachtszeit seien so viele andere Dinge zu erledigen, dass der persönliche Kontakt verloren ginge. Carina wiederum gibt ein konkretes Beispiel dazu, dass ein Kind von ihr lernen wollte, wie man eine Schleife bindet. Weil sie in ihrer üblichen Arbeitszeit nicht genügend Zeit fand, um diesem Wunsch nachzukommen, hat sie extra früher mit der Arbeit begonnen, weil sie wusste, das entsprechende Kind ist dann schon da und sie konnten sich gemeinsam dem Schleife Binden widmen:

Carina: Da hat mich ein Kind gefragt, ob ich mit ihm Schleifen binden. Ja, da bleibe ich halt wieder länger oder komme früher. Weil, ich fange um halb 8 an, natürlich ist man viertel nach sieben da. Da geht sich das in der Zeit schon aus. Weil, da haben wir wenig Kinder. Da kann ich halt da vielleicht einmal, - (lacht) habe ich die Ruhe, dass wir mal Schleifen binden. (PT09: 397)

Was neben dem Fehlen von zeitlichen Ressourcen oftmals zusätzlich dazu beiträgt, dass zu wenig auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden kann, ist der Anspruch an den Kindergarten, "Personal (Anm. damit sind die Kinder gemeint) für die Schule zu schaffen". Hier sind es vor allem jene Pädagoginnen, die mit Kindern zwischen drei und sechs Jahren arbeiten, die den Eindruck haben, dass bereits im Kindergarten "das Kind Rechenschaft ablegen muss, dass es eh gelernt hat". Die Pädagoginnen hingegen plädieren dafür, den Kindern auch das Genießen des "Hier und Jetzt" zuzugestehen:

Ines-Maria: Und wenn dieses Kind jetzt mit seinem besten Freund in der Puppenecke spielt und es bleibt nichts Sichtbares über, ist das genauso viel wert. (PW04: 1106 f.)

In den ersten Lebensjahren machen die Kinder die größten Entwicklungssprünge, was eine große Variationsbreite individueller Bedürfnisse zur Folge hat. Diese zu stillen, auf jedes Kind einzeln einzugehen und individuell zu fördern, erweist sich in der Praxis alles andere als einfach, wie Erzählungen aus Niederösterreich zeigen:

Lisa: Aber es ist auch die Herausforderung, zweieinhalb bis sechs, die Spanne ist sehr groß. Also du musst dem Zweieinhalbjährigen gerecht werden, der halt gerne Schoß sitzt und der gerne individuelle Zuwendung hat, und du musst aber die Sechsjährigen auch auf die Schule vorbereiten. Also das ist die Schere. (PN01: 653ff.)

Clara: Ich glaube, dass man in der Gruppe vielleicht mehr differenzieren muss, weil, genauso wie Sie sagen, dass ganz unterschiedliche Begabungen in den Gruppen da sind. Und die Großen schon als Sechsjährige schon einen ganz einen besonderen Wert in jeder Gruppe haben, ja. Und oft für Dreijährige so wunderbare Vorbilder sind, ja, die sich da ganz langsam hocharbeiten zu den Heroes, ja. Und dass ich glaube, dass man viel mehr differenzieren muss, auch mit Kleingruppenarbeit, aber das einfach nicht möglich ist, weil man nur zu zweit oder oft nur alleine drinnen ist. Und auch wenn man die Häuser öffnet, wenn man gruppenübergreifend, es wird nicht mehr Personal. Man hat nur seine Möglichkeiten. Und man muss immer schauen, der Betreuungsschlüssel muss hundertprozentig passen, wer haftet, wenn was passiert? Die Kinder haben immer mehr Bedürfnisse, ja, oft kranke Kinder. Man bringt das nicht übers Herz, dass man jetzt sagt, nein, ich beschäftige mich jetzt nicht mit dem Kind, weil, ich mache jetzt mit den Schulkindern was, ja. Das, wo der größte Bedarf da ist, wird man immer hinschauen, ja. Und die Zweieinhalbjährigen nehmen sich, nehmen mehr Zeit in Anspruch als die Sechsjährigen. Weil einfach, die fordern. (PN01: 1586 ff.)

3.9.2 Individuelle Bedürfnisbefriedigung in der Kleinkindgruppe

Auch in den Wiener Fokusgruppen mit Krippenpersonal wurde das Thema Zeitressourcen für individuelle Zuwendungen diskutiert. Dabei berichteten die Elementarpädagoginnen, wie sehr sie die seltenen Zeitspannen genießen, in denen sie sich einfach zu den Kindern setzen können und sagen "ich bin einfach da, nimm dir ein Buch oder so, ich lese dir einmal vor". Solche Zeitfenster werden als etwas ganz Besonderes für die Kinder eingestuft, kommen allerdings nur selten vor, "weil man sonst durchgeplant ist mit Angebote, Aktivitäten anbieten (...) oder einfach wickeln oder eben trösten bei den Kleinen ganz viel" (PW03: 1223 ff.; 1235 f.). Die Elementarpädagoginnen, die mit Kindern unter drei Jahren arbeiten, empfinden es als besondere Herausforderung, allen Kindern individuell gerecht zu werden. Gabriele und Sophie berichten:

Sophie: Die Herausforderung im Beruf ist vielleicht auch, auf jedes Kind individuell einzugehen. (...) Und auf jedes Acht zu geben, für jedes ein Angebot zu haben.

Gabriele: Speziell auch die ruhigen Kinder, ja. (...) Eine Herausforderung wären auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen (...) zum Teil mit Behindertenstatus, aber auch verhaltensauffällige Kinder oder einfach Entwicklungsverzögerungen. (PW03: 192 ff.)

Um dieses Problem zu lösen, bräuchte es laut Ansicht der Pädagoginnen "mehr Personal, weniger Kinderzahl", um "intensiver auf das Kind" eingehen zu können. Die Krippenpädagogin Hannah führt in diesem Kontext aus:

Hannah: Das wichtigste ist die Zeit, die man braucht für die einzelnen Kinder. Da kommt es gar nicht so sehr auf das Material an, klar ist eine Grundausrüstung wichtig, aber man kann ganz, ganz viel verabsäumen, wenn man tolles Material hat, aber keine Zeit. Zeit für die Kinder. (PW03: 2625 ff.)

3.9.3 Stabile Bezugspersonen in Kindergarten und Krippe

Als sehr wichtigen Aspekt in der Betreuung von Krippen- und Kindergartenkindern wird von den Pädagoginnen die Notwendigkeit stabiler Bezugspersonen für die Kinder thematisiert. In diesem Kontext sehen sie zwei Problembereiche: den Einsatz von den Kindern fremden Springerinnen, wenn eine Pädagogin erkrankt, sowie eine zu hohe Personalfuktuation, wie sie von ihnen in manchen Einrichtungen beobachtet wird.

Als "sehr schwierig" wird die Situation im **Krankheitsfall einer Pädagogin** eingestuft, weil "manche Kinder sind einfach auf dich fokussiert" und "gerade bei den Krippenkindern ist es überhaupt gefährlich, wenn da wer Fremder reinkommt, weil, die müssen erst Kontakt aufbauen und das ist dann wieder ein Knackpunkt". Aus diesem Grund sehen es die Pädagoginnen mit großer Skepsis, wenn Springerinnen im Krankheitsfall aushelfen. Die beste Lösung aus Kinderperspektive wäre Sophies Meinung nach, dass eine Gruppe nicht nur von einer Pädagogin, sondern von zweien oder dreien geleitet würde, denn "wenn man jetzt zu dritt in der Gruppe ist und eine fällt aus, ist das nicht so tragisch für die Kinder" (PW03: 716 ff.). Um den Kindern derartige Situationen möglichst ertragbar zu gestalten, "dass die Kinder jetzt nicht alleine mit einer fremden Person" sind, bleibt entweder die Assistentin den ganzen Tag in der Gruppe und wird von ihren haushälterischen Tätigkeiten freigespielt, oder die Leiterin des Standortes übernimmt die Gruppe, denn "die kennen die Kinder wenigstens" (PW04: 843 ff.). Die Pädagogin Erika bringt es mit folgenden Worten auf den Punkt:

Erika: Das sind eben keine Pakete, die Kinder, wo man sagt, schau, jetzt wickelt dich halt der und geht der mit dir in den Garten, so läuft das ja in Wahrheit nicht." (PW04: 1630 f.)

Als große Belastung für die Kinder wird von den Wiener Pädagoginnen die teilweise hohe **Personalfuktuation** genannt.

Julia: Da ist ständig gewechselt worden. Mal war es eine Pädagogin, mal war es eine Assistentin. Da war immer irgendwie so ein Rad und im Endeffekt war es dann schon so schlimm, dass wir teilweise, wenn eine gesagt hat, naja, die und die habe ich getroffen und wir so, wer ist das? (PW04: 1423 ff.)

Aus Kinderperspektive wird dieser häufige Wechsel als problematisch empfunden, da dadurch die Gefahr bestehe, dass zu häufig wechselnde Elementarpädagoginnen keine fixen

Bezugspersonen mehr werden können für Kinder. Zudem entstehe die Situation, dass sich Kinder immer wieder auf neue Abläufe, Regeln und Arbeitsweisen der jeweiligen Pädagoginnen einstellen müssen. Als Gründe für eine hohe Personalfuktuation werden zwei Aspekte genannt: einerseits der Umstand, dass vor allem junge Pädagoginnen häufig die Einrichtung wechseln oder überhaupt das Berufsfeld verlassen. Andererseits weist eine Pädagogin darauf hin, dass es für Trägereinrichtungen auch eine Möglichkeit ist "zu Geld zu kommen, die Betreuerin möglichst oft zu wechseln. Da kriegt man relativ viel Geld für sechs Monate immer vom AMS, immer wieder sowas wie Eingliederungsbeihilfen" (PW04: 745 ff.)

Als besondere Herausforderung wird auch die **Zeit der Eingewöhnung in der Kinderkrippe** und der damit verbundene Aufbau einer stabilen Beziehungsebene zwischen Pädagogin beziehungsweise Assistentin und dem Kind beschrieben. Problematisch werde es vor allem dann, wenn "die Eltern gerade ein Monat haben oft, mehr nicht". Wenn dann das Kind auch noch krank wird während dieser kurzen Eingewöhnungsphase, sei es aus Sicht der Pädagoginnen sehr schwierig eine kindgerechte Eingewöhnungsphase zu gestalten. Auch die Assistentinnen erleben die Phase des Vertrauensaufbaus gerade bei sehr jungen Kindern als große Herausforderung. Bine erzählt uns:

Bine: Wir sind fremde Personen für sie, nicht? Also waren immer bei der Mutter oder, also 99 Prozent bei der Mutter und sie kennen uns ja gar nicht. Also sie müssen ja wirklich von Null anfangen und zu uns vertrauen fassen und uns kennen lernen. Wir sie auch kennen lernen. (AW05: 80 ff.)

Und Elisabeth ergänzt:

Elisabeth: Weil sie auch noch nicht sprechen können. Sie können noch nicht verbal formulieren, was sie wollen. Und da muss man sich erst so aufeinander einstellen, das spüren. (AW05: 96 ff.)

Bine weist zudem darauf hin, dass ja auch die bereits eingewöhnten Kinder in der Krippe noch sehr jung sind, denn "die haben ja auch noch die Bedürfnisse. Also denen kann man jetzt nicht sagen, spielt Euch. Auf die Bedürfnisse musst du ja auch eingehen, nicht?" Wie viel Einfühlungsvermögen bei der Eingewöhnung von Krippenkindern notwendig ist, zeigt sich exemplarisch an folgenden Aussagen von Bine und Brigitte:

Bine: Also am Anfang essen sie ja nichts...

Brigitte: Essensverweigerung.

Bine: Ich glaube, sie wollen am liebsten nach Hause, ist ja normal. (...) Es hat alle Emotionen. Jetzt willst du DEN beruhigen, DEN beruhigen und musst aber deine Sachen auch noch machen. Also es ist schon, - es geht schon sehr an die Substanz in dieser Zeit. Natürlich den Kindern auch, ist ja ganz klar.

Saskia: Emotional...

Bine: Es verlangt einem, finde ich, alles ab. Mental, körperlich, man ist fertig. (AW05: 205 ff.)

Wie zeitintensiv und emotional belastend für beide Seiten sich ein Vertrauensaufbau zwischen dem Kind und einer erwachsenen Person aus dem Kindergarten gestalten kann, beschreibt die Assistentin Saskia eindrucksvoll an einem Beispiel:

Saskia: Da habe ich einmal ein Kind gehabt, im September zum Beispiel, die ist überhaupt nicht zu uns gegangen, zu keinem von uns und die ist nur in der Garderobe gesessen. Und jetzt bist du halt einfach da nebenbei gesessen. (...) Und bei mir war das zum Beispiel so, die ist zu mir dann nach und nach gekommen, in der Garderobe und dann zu überhaupt keinem eigentlich, in die Gruppe gar nicht. Und wir haben so Polster, wenn der Boden kalt ist, und da bin ich da gesessen und habe einen Schüssel gehabt und habe halt gegessen, weil die ja nicht reingekommen ist, die Kleine. Und die hat sich dann zu mir hingesezt, hat sich meinen Löffel genommen und mit mir gesessen. Und so ist sie in die Gruppe gekommen zum Beispiel, nicht. Also auch wenn sie am Anfang, entweder, - bei uns ist es leicht bei vier Leuten, irgendeinen gibt es halt, den sie, oder er dann doch lieber hat. Oder irgendwann, wenn du ihnen die Zeit gibst, bei der war es halt zwei Monate, aber es ist OK, ja. (AW05: 216 ff.)

3.9.4 Flexibilität versus Regelmäßigkeit in Kindergarten und Krippe

Als besonders wichtig aus Kinderperspektive wird von den Pädagoginnen Regelmäßigkeit thematisiert – hierbei dreht sich die Diskussion vor allem um regelmäßige Anwesenheitszeiten der Kinder. Dabei besteht diese regelmäßige Anwesenheit aus drei Aspekten. Es geht einerseits darum, dass es für die Kinder nicht förderlich ist, wenn sie nur einzelne Tage der Woche in Krippe oder Kindergarten verbringen, da sie dadurch ihren "Platz" in der Gruppe nur schwer finden können.

Erika: Dass dann so Zweijährige zweimal in der Woche kommen, macht genauso wenig Sinn, ja. Bis sich der eingewöhnt hat, ist das Jahr wieder aus. Das nimmt den ganzen, eine Woche hat ja einen Rhythmus, nicht, drinnen. Es nimmt dann da nicht teil, ja, es ist dann bei manchen Festen nicht dabei oder platzt mal hoppla rein. Also das ist pädagogisch ganz unqualitativ. (PW04: 736 ff.)

Andererseits wird insbesondere von den Krippenpädagoginnen thematisiert, dass auch die Bring- und Abholzeiten jeden Tag etwa gleich sein sollten. Zu viel Unregelmäßigkeit, so der Grundtenor, verwirre und verunsichere die Kinder.

Käthe: Sie merkt so richtig, der Donnerstag ist für sie anstrengend und sie ist auch, - dementsprechend verhält sie sich auch ab halb vier, weil sie gewohnt ist, normal kommt die Mama, sie hat um drei aus, um halb vier ist sie da. Und diese Mehr-Zeit merkt sie dann schon. (...) sie leidet nicht, aber sie wartet halt. Das ist halt so, sie spielt und sie schaut halt immer wieder. Und wenn die anderen abgeholt werden, das ist halt dann immer die Situation, wo sie merkt, heute werden die anderen schon abgeholt und ich bin noch da. Weil es halt nur einmal in der Woche ist. Und ich meine, das klingt jetzt ein bisschen hart, aber da denke ich mir manchmal, vielleicht wäre es wirklich besser, wenn die Mama vielleicht an einem anderen Tag auch ein bisschen später kommt, (...) dass sie regelmäßig, was weiß ich, jeden Tag bis halb fünf da wäre, dann ist der eine Tag bis fünf, viertel sechs, dann nicht mehr so lange. Und so merkt sie halt das Ganze immer, die anderen sind alle noch da, wenn sie heimgeht und auf einmal werden die alle abgeholt an dem einen Tag. Das ist halt ein bisschen eigenartig für sie. (PW03: 1103 ff.)

Die Pädagogin Erika sieht in diesem Kontext auch sich **widerstreitende Interessen** zwischen den Anforderungen der **Arbeitswelt der Eltern** und den **Bedürfnissen der Kinder**.

Erika: Zum Beispiel gerade Flexibilität, das so ein großes Wort ist, weil es für die Wirtschaft wichtig wäre oder für die Eltern, ist was, was Kinder überhaupt nicht brauchen können, ja. Wenn an einem Tag die drei Kinder da sind, am nächsten die fünf, um vier ist der da, zehn Minuten später wird wieder wer anderer abgeholt. Heute gehe ich NACH dem Essen weg, morgen VOR dem Essen, ja. Das ist was, was für Kinder überhaupt nicht passt, das ist einfach ein Widerspruch der Qualität zu dem, was oft gefordert wird. (PW04: 175 ff.)

Als weiterer Aspekt im Kontext Regelmäßigkeit und Stabilität wird die Entwicklung genannt, dass nicht nur – wie bereits dargelegt – das Personal in Kindergärten und Krippen teilweise einem **häufigem Wechsel** unterliegt, sondern auch die **Kinder**. Die Fokusgruppenteilnehmerinnen haben den Eindruck, dass "es jetzt doch so ein bisschen geworden (ist), wie ein Konsumverhalten (...) man wechselt einfach mehr". Die Folge davon ist, dass im Jahresverlauf immer wieder Kinder dazukommen oder weggehen, was wiederum viel Unruhe in die Gruppe bringe, "weil diese neuen Kinder auch immer mit der Gruppendynamik was machen, man fängt immer wieder ein bisschen von vorne an" (PW04: 516 ff.).

3.9.5 Raum für Bewegung und Ruhe

Weitere kritische Stimmen gibt es in Zusammenhang mit der weiter oben schon erwähnten Raumknappheit, die einige Interviewpartnerinnen an ihrer Einrichtung bemängeln. Zu wenig Raum heiße für die Kinder, dass sie **in ihrem natürlichen Bewegungsdrang eingeschränkt** seien. "Kinder brauchen Auslauf", sagt die Assistentin Petra und meint, dass das gerade in der heutigen Zeit wichtig sei, wo doch die meisten Kinder nicht mehr zu Fuß zum Kindergarten kämen, sondern im Auto gebracht würden (AK08: 157). Problematisch findet sie auch, dass zu wenig Räumlichkeiten vorhanden sind, um die Kleinkinder und die größeren Kinder voneinander zu trennen, so dass man jeweils altersgerecht, und deshalb getrennt, mit ihnen arbeiten kann. Denn wenn beide Gruppen in einem Raum sind, so berichtet Petra, ist dies nicht möglich:

Petra: Der Platz ist auch nicht gegeben, dass man mit den Kleinen rausgehen (= aus der Gruppe) könnte, in einen anderen Raum, um mit ihnen extra was zu machen, eben altersgerecht. Oder wenn du in eine Ecke gehst, die großen Kinder sind neugierig, kommen. Man baut sie halt ein und die Kleinen zerstören dann. (AK08: 35)

Auch die anderen Teilnehmerinnen sehen das Problem, dass die Kinder durch zu enge Räumlichkeiten belastet sind und "einfach zu wenig Platz" vorhanden ist, zumal auch die Spielsachen einen gewissen Raum einnehmen, wie Anni meint:

Anni: Ja, was ein bisschen eine Herausforderung ist bei uns im Kleinkindbereich sind die räumlichen Gegebenheiten. Also da hätte ich schon fast jeden Tag das Bedürfnis, mehr Raum zu haben. Mehr Raum für Bewegung, mehr Raum, ja, einfach dafür, für die Sachen, die das Kind in dem Alter benötigt. (PK07: 112)

Zwischen den Einrichtungen scheint es jedoch Unterschiede zu geben. Einige sind mit der Situation auch durchaus zufrieden, weil sie "ein großes Haus" haben. Ein wichtiges Thema ist auch der Bewegungsraum. Einige Einrichtungen haben ihn, andere nicht und beklagen sich darüber. Fabienne zum Beispiel möchte ihn besonders für die "ganz aktiven Kinder", denen sie schon morgens beim Reinkommen ansieht, dass ihnen Bewegung gut tun würde (AT10: 556). Auch meint sie, dass sie ohne den Bewegungsraum einige Ideen einfach nicht verwirklichen kann. Sie hat den Wunsch, einige Elemente der so genannten Reggio-Pädagogik in ihrem Kindergarten zu integrieren, konkret ist das eine "Baustelle", auf der Kinder das selbstständige Handwerken erlernen können:

Fabienne: (...) Die ganzen Reggio-Baustellen und so. (...) Da würden dir die Ideen nur mehr so sprießen. Was du alles machen könntest. Aber das ist ganz viel mit Räumlichkeiten ver-

bunden, dass die zur Verfügung stehen. Und das hat man einfach nicht. Wir haben jetzt eigentlich eh schon einen neunten Kindergarten. Wenn wir jetzt wieder daher kommen: Wir brauchen einen größeren. Würde ich sagen: Ihr könnt uns die Schuh aufblasen (lacht). Wir haben nicht mehr Platz. Es ist so. Und das mit dem Bewegungsraum ist total wichtig, wäre für jeden Kindergarten. Das haben wir jetzt auch noch nicht. Wir müssen uns mit der Volksschule den Turnsaal teilen. Und das ist oft auch sehr schwierig. (AT10: 378)

Dort, wo es an Platz mangelt, ist Kreativität in der Schaffung neuer Räume oder Ecken gefordert, wie Annas Beispiel aus einem Kärntner Kindergarten zeigt. Sie erzählt, dass sie auch auf den Gängen und im Speiseraum Nischen eingerichtet haben, in denen sich die Kinder zurückziehen können und somit nicht die ganze Zeit im Gruppenraum verbringen müssen:

Anna: Und es gibt einfach auch viele Bereiche auch außerhalb der Gruppe, weil einfach die Gruppenräume einfach auf Dauer eine Belastung oder zu beengend ist für so viele Kinder auch. Und da sucht man sich einfach Freiräume auch, dass man auch andere Nischen und Ecken nutzen kann im Haus.

Int.: Zum Beispiel?

Anna: Also unser Haus ist eben sehr offen. Unsere Kinder dürfen zum Beispiel in einer Kleingruppe auch alleine in den Bewegungsraum. Wir haben außerhalb der Gruppen Bauecken eingerichtet. Also in den Gängen, im Speiseraum. Also wir haben da überall halt Ecken eingerichtet. (PK07: 83)

Dabei wird genügend Raum für Kinder nicht nur für ihre Bewegung gewünscht, sondern es geht auch um **Rückzugsmöglichkeiten**. Die Kinder sollen auch einmal "zur Ruhe" kommen können. Sonst seien sie den ganzen Tag "dem Lärm" ausgesetzt, von dem die Interviewteilnehmerinnen immer wieder berichten – auch, wenn es um ihr eigenes Empfinden geht:

Fanny: Unser Haus ist sehr groß, hat aber für die vielen Kinder, die unser Haus hat, einfach zu wenig Platz. Und das ist dann schon sehr schwierig. Weil es in unserem Haus immer sehr laut zugeht. Und man irgendwie das Gefühl hat, man kommt nie zur Ruhe. Und auch für die Kinder finde ich, dass es wenig Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder gibt. Und die sind auch ständig dem Lärm dann den ganzen Tag ausgesetzt, besonders die, die den ganzen Tag gehen. (PK07: 58)

3.9.6 Recht auf Urlaub und Krankenstand

Ein für uns unvorhergesehener Themenbereich wurde in der Kärntner Fokusgruppe der Pädagoginnen eröffnet und in den folgenden Interviews deshalb von uns mit eingebracht. Es geht um das **"Recht auf Urlaub"** für die Kinder. Relativ zu Beginn der Interviewrunde bringt Selina dieses Anliegen vor und meint, es sollte "gesetzlich verankert sein, wie viele Urlaubstage am Stück ein Kind haben muss" (PK07: 162). Ihre Kollegin Anni unterstützt dieses Anliegen und meint, das sei in ihrem Betriebskindergarten deshalb ein Thema, weil er eben an jedem Tag des Jahres geöffnet sei. Da "schleif(e) es sich manchmal ein, dass Kinder wirklich nur eine Woche im ganzen Jahr Urlaub haben", die Eltern dieser Kinder hätten "aber mehr Urlaub am Stück" (PK07: 163). Dass die Kinder eine Auszeit vom Kindergarten mitunter brauchen, sieht eine ganze Reihe der Interviewpartnerinnen so. Es sei wichtig, dass Kinder einmal "nix tun und ausschlafen":

Fabienne: Also, ich bin der Meinung, genauso wie wir Ferien brauchen, brauchen die Kinder auch Ferien. Wo sie einmal ein bisschen Langeweile haben können und einmal nix tun und ausschlafen können. (AT10: 289)

Man würde es den Kindern anmerken, wenn sie eine Auszeit vom Kindergarten brauchen, so die Meinung in den Fokusgruppen. "Irgendwie zeigen sie, wenn es zu viel ist", sagt Nicole. "Dann merkt man einfach, das wäre jetzt fein, wenn er ein paar Tage einfach nur daheim (wäre)", fährt sie fort (AK08: 164). Wenn die Erholung fehlt, könne das dazu führen, dass die Kinder krank werden, meint Stephanie, zumal, wenn auch ihre Freizeit mit zusätzlichen Aktivitäten gefüllt sei:

Stephanie: Die sind eigentlich auch viel krank. Da merkst du oft, wenn sie fünf Tage kommen und viermal in der Woche noch Mittag essen. Dann werden sie abgeholt und jetzt haben sie Reiten und Leichtathletik. Da weißt du genau, das halten sie zwei Wochen aus und dann werden sie krank.

So sagt denn auch Maria, der Kindergarten sei "für ein Kind ja auch wie Arbeit, wenn es von der Früh bis am Abend im Kindergarten ist. Dann ist es oft genauso überfordert und ausgelugt" (AK08: 166). Von der langen Verweildauer im Kindergarten weiß auch Selina aus ihrem Betriebskindergarten zu berichten. Sie erzählt von Kindern, die dort manches Mal bis zu 13 Stunden mit wechselnden Betreuungspersonen verbringen und findet drastische Worte dafür, wie sie diese Situation für die Kinder empfindet. Es sei "schrecklich, unzumutbar, unverantwortlich":

Selina: Ein Kind hat drei bis sechs Betreuer. Bei uns gibt es Kinder, die sind 12, fast 13 Stunden bei uns im Haus. Kommen in der Früh, um dreiviertel 6 stehen sie vielleicht schon vor der Türe und werden um 19 Uhr wieder abgeholt.

Int.: Wie beurteilen Sie das aus Kinderperspektive?

Selina: Wenn ich als Selina dazu gefragt werde, finde ich es schrecklich, unzumutbar, unverantwortlich und mir fallen jetzt noch ganz viele schlimme Dinge ein, die ich aber nicht aussprechen möchte. Wenn ich als moderner Mensch gefragt werde, dann sage ich: Eltern, Gesellschaft, wir Pädagoginnen und die Politik ist gefragt, vernünftige Dinge zu regeln. Nicht für uns, sondern für die Kinder. Wenn mir Eltern sagen: Ich habe ein Recht auf Urlaub, dann sage ich: Ihr Kind auch! (PK07: 620)

Selina geht mit ihrem Unmut über die Eltern, die ihrem Kind aus ihrer Sicht zu wenige Pausen vom Kindergarten gewähren, offensiv um. Sie sagt, sie spreche Eltern darauf an, wenn sie der Meinung ist, das Kind verbringe zu viel Zeit im Kindergarten. Die Interviewerin fragt, wie solch ein Gespräch ablaufe, und Selina schildert anschaulich, wie sie ihre Argumente vermittelt. Zu den Eltern sage sie dann:

Selina: Ihr Kind arbeitet wesentlich mehr als Sie. Dann bringe ich einmal den Alltag des Kindes dem Elternteil auf sehr unverblünte Art und Weise näher: Ihr Kind muss sich nach sämtlichen Personen richten, Ihr Kind muss sich sein Spielzeug mit 21 anderen Kindern teilen. Finden Sie das in Ordnung? Können Sie das vertreten? Sind Sie damit einverstanden, unterstützen Sie Ihr Kind gut genug? Hat Ihr Kind Freizeit? Kann Ihr Kind mal durchschnaufen, hat Ihr Kind Zeit, in Beziehung mit Ihnen zu kommen? Und wenn die dann noch immer sagen, 'ja', dann sage ich: Dann sagen Sie mir bitte, wann?! Bekanntlicherweise schlafen Kinder auch. (Gespannte Stille). Ja.

Int.: Gerät man da aneinander mit Eltern?

Antwort: Ähm (wägt ab) – ja. Anfangs ja, und es gibt eigentlich, - Also ich wüsste jetzt keinen Elternteil, der dann nicht letztlich zu Gunsten des Kindes entschieden hätte. Manchmal ist sogar der Druck wirklich ziemlich massiv bis zu 'Sie bringen mir bitte Ihren Dienstplan, damit wir den nächsten Monat', - Also unsere Eltern müssen immer eintragen, wann die Kinder da sind, damit das organisatorisch für uns dann irgendwie gestaltbar ist. Und da lasse ich mir wirklich den Dienstplan bringen. Und spätestens dann haben die Eltern kapiert, worum es geht. (PK07: 624)

Die Wiener Assistentin Bine berichtet ebenfalls, dass in ihrer Kinderkrippe das Gespräch mit den Eltern gesucht wird, wenn die Kinder zu viel Zeit in der Krippe verbringen. Ihr ist allerdings auch bewusst, dass es für manche Eltern nicht anders möglich ist, zum Beispiel "wenn die alleinerziehend ist" und sich "eh bemüht und dann gleich nach der Arbeit kommt" (AW05: 2471 ff.).

Hanni, eine Tiroler Pädagogin, sieht es genauso wie Selina, jedoch meint sie, man habe "eigentlich keine Handhabe mehr. Weil, es ist so ganztägig, ganzjährig. Du darfst keine Arbeitsbestätigung mehr verlangen" (PT09: 523). Damit deutet sich schon an, was in den Fokusgruppen als negatives Bild sehr verbreitet vorhanden ist: **Berufstätige Eltern**, die ihr Kind auch dann in den Kindergarten bringen, wenn sie selbst Freizeit haben oder sogar, wenn das Kind krank ist, weiß Hanni zu berichten:

Hanni: Was ich halt einfach auch bekrittelle, dass die, die nicht arbeiten, ihr Kind von sieben bis 17 Uhr tagtäglich da haben, ob sie krank sind oder nicht krank sind, - Und ich meine, man merkt selber, zu Weihnachten ist immer kurz die Luft raus, nach den ganzen Feste, dass man einfach einmal frei braucht. Und ich bin auch der Meinung, dass ein Kind frei braucht. (PT09: 511)

Was auffällt, ist, dass die **Kritik der Interviewpartnerinnen geschlechterspezifisch** ist und vor allem die "nicht arbeitenden Mütter" angeht, die ihr Kind nicht bei sich haben, sondern in den Kindergarten geben. Dass diese Mütter ihr Kind zum Beispiel in den Osterferien oder im Sommer, wenn sie selbst im Freibad sind, in den Kindergarten bringen, ist den Pädagoginnen und Assistentinnen nicht verständlich. Und würde die Mutter dann sagen, ihr Kind wolle einfach lieber in den Kindergarten, als die Zeit mir ihr verbringen, bewertet Anna dies als "Ausrede":

Babette: Ja. Also ich habe von den fünf Kindern in der Osterbetreuung, habe ich aus meiner Gruppe fünf Kinder gehabt und drei davon sind nicht-arbeitende Mütter (lacht verständnislos). (PT09: 517)

Selina: Ich höre im Freibad eine Mutter sagen: Ach, geht es mir gut, in der Ferienzeit habe ich mein Kind im Kindergarten in dieser Sommergruppe untergebracht, und ich liege da am See und genieße das schöne Wetter. (PK07: 630)

Anna: Und zum Beispiel, wenn es so Fenstertage gibt oder so freie Tage, wo man eigentlich sagt: Na ja, wenn ein Kind nicht muss, dann kann es halt daheim bleiben eigentlich. Und mir gefällt dann am besten, wenn sie sagen: Maa, ich wäre ja eh daheim, es ist OK, aber er will ja UNBEDINGT. – Also das ist für mich so eine Ausrede. (PK07: 631)

Für Mütter, die ihre Kinder aus beruflichen Gründen lange Zeit in der Kinderkrippe betreuen lassen, gibt es in den Wiener Fokusgruppen allerdings durchaus Verständnis, auch dann, wenn die betroffenen Kinder noch sehr jung sind:

Käthe: Wenn die Mutter in der Bank beschäftigt ist oder solche Tage, wo sie am Donnerstag lange Dienst hat, dann kommt die Mama wirklich kurz vor halb fünf gehetzt und holt sie ab. Also halt vor halb sechs und holt sie ab, weil sie halt bis fünf in der Bank steht und so. Also diese Sachen gibt es eben auch. (PW03: 1094 ff.)

Und es gibt auch durchaus Erzählungen, wie von der Krippenpädagogin Hannah, aus denen hervorgeht, dass die betroffenen Kinder nicht unbedingt darunter leiden:

Hannah: Ja, wir haben ein paar einzelne Kinder, die sind auch teilweise von halb acht, acht bis um halb sechs, sechs da. Und es ist einer gerade zwei geworden und der ist den ganzen Tag da. Aber dem geht es sehr gut, man merkt nicht, dass ihm irgendwas fehlen würde. Der ist bestens gelaunt bis zum Schluss. (PW03: 1107 ff.)

Bei sehr kleinen Kindern allerdings wird es auch von einigen der Wiener Krippenpädagoginnen als Zumutung für das Kind gesehen. Sophie zum Beispiel erzählt, dass bei ihr "das jüngste Kind, die zehn Monate alte, um sieben in der Früh kommt und um 17 Uhr geht." Sie ergänzt: "Das ist schon hart für die Kleine". Mit den Worten "aber wenn es nicht anders geht", äußert sie aber durchaus auch ihr Verständnis den Eltern gegenüber (PW03: 1132 f.; 1144).

Es findet sich unter den Kärntner Interviewpartnerinnen auch die Beobachtung, dass die **Kinder "immer jünger werden"**, wenn sie in den Kindergarten kommen:

Anna: Also meine Kinder sind auch von drei bis sechs. Wobei sie immer jünger werden. Also früher war es einfach so, dass die Kinder oft mit vier in den Kindergarten gekommen sind. Es ist heute generell nicht mehr so. Also sie gehen alle drei Jahre in den Kindergarten, so kommt es mir vor. Also sie sind grad einmal drei, und dann sind sie da. (PK07: 83)

Dieses Phänomen wird auch im Rahmen der Wiener Fokusgruppen angesprochen. Die Pädagogin Erika weist in diesem Zusammenhang auf einen strukturellen Faktor hin, von dem sie annimmt, dass derartige Entwicklungen befördert werden:

Erika: Also für die unter Dreijährigen kriegt man ja mehr Geld, was natürlich wieder eine pädagogische Folge hat, nämlich dass man den Eltern einredet, dass es super ist, Einjährige in die Kindergruppe oder in den Kindergarten zu geben, was schlichtweg nicht stimmt, ja. Aber man braucht junge Kinder, damit man überhaupt überlebt, weil man für die fast 200 Euro mehr kriegt zum Beispiel. (PW04: 718 ff.)

Die **exklusive Rolle der Mutter als ideale Fürsorgeperson** ist in den Kärntner und Tiroler Fokusgruppen recht präsent und wird von den Interviewpartnerinnen auch oft mit der eigenen Kindheit oder ihrer eigenen Mutterrolle in Verbindung gebracht. Dass sie sich in diese Richtung äußern, mag gerade vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Position überraschen, die sie damit fast ein wenig in Frage stellen:

Petra: Der Staat oder die ganze Einrichtungen, die sollten einfach den Müttern bis drei Jahren ein Geld geben, dass die Kinder daheim sein können. Finde eigentlich ich. Gell, dass das mit den Eltern,- dass die Mütter was davon haben. Nicht mit eineinhalb Jahren schon wieder arbeiten gehen müssen. Ich finde, dass sollte so sein, dass die Kinder bis drei Jahre evtl. zu Hause sein können. (AK08: 155)

Fabienne: Ja. Mir kommt einfach so vor, dass sich die Mütter heutzutage auch selber so unter Druck setzen. Sie wollen sich in ihrem Beruf verwirklichen. Ich weiß auch nicht. Ich bin da einfach noch sehr altmodisch, dass ich der Meinung bin, dass Kinder unter drei Jahren eigentlich nicht in eine öffentliche Einrichtung gehören. (AT10: 298)

Auch dass immer mehr Kinder am Mittagstisch des Kindergartens teilnehmen statt "daheim bei der Mama fein" zu essen, unterstreicht das traditionelle Bild der Mutterrolle:

Hanni: Und ich sehe einfach von Jahr zu Jahr, wie auch der Mittagstisch zunimmt, das ist, - Also wir haben auch mit 6 oder 8 angefangen und jetzt haben wir 36, 39. Also,- Und es sind

eben sehr viele Nicht-Berufstätige, also die sind wirklich daheim. Wo ich mir echt denke, warum können die nicht daheim mit der Mama fein essen?! (PT09: 167)

Ein ähnliches Thema, das im Rahmen der Wiener Fokusgruppe mit Kindergartenassistentinnen aufgekommen ist, ist das "**Recht auf Krankenstand**". Einzelne Teilnehmerinnen berichteten uns, dass des Öfteren Kinder auch krank in den Kindergarten gebracht werden. Wenn das passiert, dann würde – so Maria-Sophie – an die "Vernunft der Eltern" appelliert. "Wenn du krank bist, auch du als Erwachsener bleibst ja zu Hause, warum schickst du dein Kind krank in den Kindergarten?" (AW06: 1901 ff.). Marlene bringt in diesem Kontext die Frage auf, ob es wirklich immer am Unwillen der Eltern liegt oder ihnen aufgrund ihrer beruflichen Rahmenbedingungen schlichtweg keine andere Möglichkeit bleibe:

Marlene: Jetzt wird es wieder zum Politikum, warum hat man nur zwei Wochen Pflegeurlaubsanspruch im Jahr? Das geht sich nie aus, ja. Kinder werden öfter krank. Der Papa nimmt zwei Wochen, die Mama. Und dann brauchen sie den Urlaub auf. Und da macht dann der Arbeitgeber schon so.

Alina: Dann haben sie eine Angst um den Job, verstehe ich auch irgendwie.

Maria-Sophie: Aber das ist so. Du hast eben nur deine zwei Wochen Pflegeurlaub, das geht halt nicht. Und nehmen wir an, du bist alleinerziehende Mutter, dann hast du einfach nur eine Oma und einen Opa, wenn es gutgeht. (...) wenn die jetzt noch arbeiten, fällt das flach. Also du hast die zwei Wochen, wo gibst du dann dein Kind hin? (...) Also da, - es dreht sich eben, das dreht sich immer im Kreis.

Marlene: Und dann, natürlich stopfen sie dann das Fieberzäpfchen rein, und dann denkt man sich, du arme Wurst. (...) Aber es ist halt schwierig. Es ist die Gesellschaft nicht wirklich sehr sozial. Ist so." (AW06: 1906 ff.)

3.10 Eltern

In den Interviews zeigt sich, dass der Kontakt und Umgang mit den Eltern ein eigenes und gewichtiges Arbeitsfeld ist, das den Alltag im Kindergarten mitstrukturiert. Die Inhalte sind in den Gruppendiskussionen teilweise negativ konnotiert, und etliche Pädagoginnen und Assistentinnen haben zahlreiche Beispiele parat, um zu verdeutlichen, dass der Eltern-Kontakt eine besondere Herausforderung für sie darstellt. Es gibt jedoch auch den Versuch, sich in die Situation der Eltern hineinzusetzen. Die Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen konnten inhaltlich zu fünf Themen gebündelt werden: Es geht um **fordernde Eltern**, die **Nichteinhaltung von Regeln im Kindergarten**, um **unsichere Eltern** und um **Eltern unter Druck**.

3.10.1 Fordernde Eltern

Einige Interviewpartnerinnen berichten, dass sie es mit fordernden Eltern zu tun haben, was zum Beispiel die Tagesaktivitäten oder auch den Ernährungsplan des Kindergartens angeht. So sagt Aurelia, die "Kooperation mit den Eltern ist oft sehr schwierig. Die nehmen sich selber sehr, sehr wichtig" (AT10: 219). Der Begriff der "schwierigen Eltern" fällt und die Interviewerin fragt nach:

Int.: Was sind so schwierige Eltern?

Aurelia: (lacht) Ja. Sind ganz so lapidare Sachen, wie zum Beispiel: Mein Kind sollte eiweißreicher ernährt werden und wir sollten unseren Speiseplan ändern. Weil sie so figurbewusst ist. Aber Schnitzel wäre super, wenn wir das mindestens einmal in der Woche hätten, weil das ihre Lieblingsspeise ist. (AT10: 135 f.)

Auch wird davon berichtet, dass Eltern sich darüber mokieren, wenn nicht genug gebastelt wird oder – wie im konkreten Fall – das Kind zur Adventzeit keinen selbstgezeichneten Nikolaus mit nach Hause bringt. Das dazugehörige Zitat unten greift außerdem die Wahrnehmung der Fokusgruppenteilnehmerinnen auf, dass sich Eltern in ihren Anforderungen unterscheiden. **Die "Stadteltern"** zum Beispiel würden da mehr einfordern, so wird es zumindest in der Fokusgruppe der Kärntner Assistentinnen diskutiert:

Nicole: Es kommen zum Beispiel schon Eltern und sagen: Mah, Ihr habt heuer aber nicht so viel gebastelt?

Int.: Echt?

Nicole: Ja. 'Warum hat mein Kind zum Beispiel keinen Nikolaus gebastelt oder gezeichnet?' – 'Ja, weil er nicht wollte.' Wir haben ja auch Elternabende und da wird das dargestellt und erklärt, um was es da geht. Sie (die Eltern) sind eigentlich auch dafür. Ich glaube, am Land ist es anders als in der Stadt. Ich glaube, da sind die Eltern anders und die Kinder anders. Ich habe zehn oder 12 Jahre in der Stadt gearbeitet, aber es ist schon ein bisschen ein Unterschied.

Int.: Wer verlangt da mehr von den Eltern? Die Stadteltern oder die Landeltern?

Nicole: Die Stadteltern. Die am Land die sind eher, - ja, das macht Ihr gut und so. Das passt schon so. (AK08: 76 ff.)

Auch in der Tiroler Fokusgruppe der Assistentinnen wird eine bestimmte Elterngruppe referenziert, wenn es um fordernde Eltern geht: **Das "Akademikerdorf"**. Davon berichtet Fabienne. Sie selbst arbeitet in einem kleinen Gemeindekindergarten, beschreibt diesen aber – was die Eltern angeht – als "Insel der Seligen". Ein paar Dörfer weiter aber hätten die Kolle-

ginnen mit Eltern zu tun, die sich "viel mehr einmischen in das alles". Auch hier geht es wieder um die Ernährung der Kinder, auf die sie Einfluss nehmen wollen:

Fabienne: Aber mir kommt oft vor, dass wir ein bisschen die Insel der Seligen sind, was das anbelangt. Weil, nur ein paar Dörfer weiter, weiß ich, das ist ein bisschen ein Akademiker-Dorf. Dass da die Mütter sich viel mehr einmischen in das alles. Auch was sie zum Essen bekommen, wie du sagst. Sie kommen mit Argumenten wie: Ich habe gesehen, die isst ein Tiroler Fruchtjoghurt. Sagt sie, kritisiert das an einem Kind. Dann sagt die Pädagogin: Ja was ist da jetzt für ein Unterschied zu einem Soja-Joghurt und einem Fruchtjoghurt? Also wirklich, so Argumente wo du den Kopf schüttelst. Das ist,- die Probleme hat sie ganz extrem, dass sich da die Mütter ganz viel in alles einmischen. Und das haben wir eigentlich in unserem Ort nicht. (AT10: 190)

Eine weitere Gruppe von Eltern, die aus Sicht der Interviewpartnerinnen besondere Ansprüche stellen ist jene der "**zahlenden Eltern**", also jene, die sich für einen privaten Kindergarten entschieden haben. "Das ist vielleicht wirklich ein Argument, dass sie so viel zahlen und dann auch mehr Anforderungen stellen", sagt Fabienne über diese privaten Einrichtungen. Und auch Stephanie, Assistentin in Tirol, sagt über einen anderen, privaten, Kindergarten: "Die Eltern werden sich halt denken: Jetzt zahle ich schon 300 Euro, jetzt sollen sie nach meiner Pfeife tanzen". Da sei es "schon schwieriger, Contra zu bieten" (AT10: 166). Das Thema, der "zahlenden Eltern", die dann Leistungen einfordern, wird auch von der Wiener Pädagogin Susanne angesprochen:

Susanne: Die Eltern zahlen und verlangen halt dadurch auch ein Quäntchen mehr. Also es muss alles transparent gemacht werden, wir müssen oder wir sollen viele Angebote machen, immer alles aufschreiben. Man muss ja den Eltern präsentieren quasi, was sie für ihr Geld bekommen. Und das stresst einfach ungemein. (PW04: 864 ff.)

Rosalie, eine Pädagogin in Tirol, gibt versöhnlich zu bedenken, dass die Forderungen der Eltern eben damit zu tun hätten, dass die Eltern besorgt um ihre Kinder seien. Seit sie selbst Kinder habe – erst kürzlich ist sie aus der Elternkarenz zurückgekehrt – sehe sie die Besorgnisse der Eltern aus einer anderen Perspektive und hat mehr Verständnis für die elterlichen Anliegen:

Rosalie: Ich schätze auch die Eltern. Inzwischen. Also bei mir hat es sich geändert, wie ich von der Karenz zurückgekommen bin und wo ich dann auch Mama war. Also da hat sich mein Bild für die Eltern fest geändert. Weil, vorher hat man nur so das Gefühl, die Eltern, die wollen einem immer so Steine in den Weg legen und irgendwo tun sie einem fast alles zu Fleiß, so ist es mir oft vorgekommen. Und sie suchen deine Fehler. Aber inzwischen sehe ich es aus einer anderen Perspektive. Ja. Und da hat sich das geändert. Viel. Ja. (PT09: 201)

Die Wiener Pädagogin Julia weist mit ihrer Aussage ebenfalls darauf hin, dass Eltern mitunter aufgrund gewisser Ängste so fordernd seien oder einfach, weil sie über einen Einblick in den Kindergartenalltag gerne an diesem Lebensbereich ihrer Kinder teilhaben möchten.

Julia: Ich sehe das jetzt gerade irgendwie so seit Kurzem, (...) auch von der anderen Seite, von der Mama-Seite. Und irgendwie, obwohl ich in dem Beruf bin und obwohl ich tagtäglich mit Kindern arbeite und meine Aktivitäten mache und auch den Kindergarten meiner Tochter sehr gewählt ausgesucht habe, ich bin echt die ersten Monate, ich war, glaube ich, eine ganz furchtbare Mama. Ich bin ständig bei der Tür gestanden und wollte alles wissen. Und ich habe mich dann irgendwie versucht selbst zurückzunehmen, weil ich mir gedacht habe, um Gottes Willen, die schmeißen mich bald raus, ja. (...) Und da habe ich mir schon gedacht als Mama, da könnte ein Quäntchen mehr hängen. Und als Pädagogin habe ich mir gedacht, es ist so

viel Arbeit, ich weiß (...) es ist wirklich so, es ist, wenn man es von beiden Seiten sieht, es ist so widersprüchlich. Und ich habe zu so vielen Freundinnen gesagt, ich weiß, ich arbeite in dem Beruf, aber es fällt mir trotzdem so schwer. Und am allerliebsten wäre es mir, wenn eine Videokamera in einer Ecke stehen würde und ich könnte das am Nachmittag anschauen, was den ganzen Tag gemacht wurde. (PW04: 882 ff.)

Marlene und Maria-Sophie – zwei Assistentinnen aus Wien – nehmen die Haltung ein, dass man auch "schwierigen Eltern" mit Verständnis begegnen sollte. Dadurch und durch die Anerkennung, die man ihnen als Eltern entgegenbringe, könne mit der Zeit eine gelingende Kooperation entstehen.

Marlene: Und natürlich Anerkennung auch den Eltern gegenüber, (...) Also das muss man auch anerkennen, dass viele Eltern da auch oft was umstellen. Weil sie sagen, ja wir schlafen bis um neun, dann gehen wir erstmal duschen, darum sind wir um halb 11 im Kindergarten. Wir sagen, ja super, es ist alles vorbei, dann müssen die auch umbauen oder ihr Leben umstellen in einer gewissen Art und Weise. (...) das darf man auch nicht so vergessen und unter den Tisch fallen lassen und sagen, ja, so wird das bei uns halt gemacht, sondern ja, da gehört sicher auch einiges dazu, wenn ich sage, mein Kind wird da wohin gebracht, die haben ihre eigenen Regeln, muss ja so gehen bei so vielen Kindern. Und ich stelle mich drauf ein, das darf man auch nicht vergessen. (AW06: 1473 ff.)

Maria-Sophie: Die Ansprüche, das kannst du auch nicht in ein Paket packen, das ist individuell. (...) Jeder hat seine eigene Vorstellung. (...) man muss die Hintergründe der Eltern manchmal auch verstehen, warum agiert die jetzt so? (...) Und dann muss man sich auf das einstellen (...) Oder das Verständnis der Eltern, auch unsereins muss das Verständnis der Eltern sich erarbeiten, weil, manche Eltern können es gar nicht verstehen, (...). Da muss man dann mit den Eltern in Kooperation treten. (AW06: 1767 ff.)

3.10.2 Nicht-Einhaltung von Regeln im Kindergarten

Ein weiteres "Arbeitsfeld" der Pädagoginnen und Assistentinnen ist – wie sie es selbst nennen – die "Erziehungsarbeit" der Eltern. Hier kommt es zu schwierigen Situationen, weil Eltern zum Beispiel den zeitlichen Ablauf der Bildungsarbeit beeinflussen, wenn sie sich regelmäßig **nicht an die die Bring- und Abholzeiten halten**. "Das ist das, was mich am meisten zermürbt", sagt die Tiroler Assistentin Aurelia über die daraus resultierenden Auseinandersetzungen mit den Eltern. Wenn alle Eltern zu unterschiedlichen Zeiten ihre Kinder brächten, sei das ein "dauernder Durchlauf", sagt sie. Die Kinder könnten sich nicht auf die Gruppenarbeit konzentrieren und seien verunsichert, wenn zum Beispiel ihr Vater in der Gruppe anwesend wäre, denn sie wüssten dann nicht, wer nun die Regeln vorgibt – Vater oder Pädagogin?

Aurelia: Wir haben ja,- oder die (Pädagogin) hat in dem Fall einen Auftrag zu erfüllen. Und das geht nicht, wenn jeder irgendwann kommt. Die anderen sind dann schon um elf Uhr abgeholt worden. Das war ein dauernder Durchlauf eigentlich. Und das war sehr problematisch in der Arbeit. Weil immer Unruhe ist, die Kinder sind immer abgelenkt. (...) Wenn dauernd Erwachsene,- das ist für die Kinder kein wirklich gutes Umfeld, dass sie zur Ruhe kommen. Oder dass sie aufnahmefähig werden für etwas, was sie lernen wollen. Oder auch kommunizieren mit den Kindern. Sie spielen ja ganz anders, wenn Erwachsene drinnen sind. Weil sich die Regeln,- unsere Regeln und die Regeln der Eltern natürlich vermischen. Sie wissen nicht, wenn der Papa da ist, regelt der Papa das oder wie. (AT10: 140, 156)

Es geht aber in diesem Punkt nicht nur um die Kinder, sondern auch das Kindergartenpersonal ist davon betroffen, wenn Eltern ihre Kinder nicht rechtzeitig abholen. Carina, auch eine Assistentin in Tirol, ist verärgert darüber, dass sie nach der Schließzeit des Kindergartens

auf Eltern warten und damit ihren Arbeitstag verlängern muss. Sie findet das "voll frech" und vermisst Wertschätzung. Auch Supermärkte hätten Schließzeiten, führt sie als Vergleich an. Mittlerweile wartet sie in solchen Situationen mit dem entsprechenden Kind vor der Tür und hofft, dass das ein deutliches Zeichen ihrer Unzufriedenheit ist:

Carina: ich sehe das nicht ein. Das ist für mich eine Beleidigung. Ich finde das nicht wertschätzend, weil, sogar der M-Preis lässt dich um sechs nicht mehr rein. Es tut mir Leid. Ja, der M-Preis sperrt auch zu. Ich meine, irgendwo finde ich das voll frech, deswegen mache ich das jetzt so. (PT09: 524)

So wie Carina es mit ihrer Maßnahme probiert, haben auch andere Kolleginnen den Eltern nahegelegt, die Bring- und Abholzeiten einzuhalten. In der Einrichtung der oben zitierten Aurelia hat man nun ein Schloss an die Tür montiert, so dass die Eltern nicht mehr ohne Anzuläuten hineinkommen. Seit der Einführung dieser Maßnahme sei es nur noch zweimal passiert, dass Eltern zu spät gekommen sind:

Nora: Wie tut Ihr, wenn Eltern später kommen?

Aurelia: Das haben wir uns abgeschafft.

Nora: Die kommen nicht mehr rein?

Aurelia: Nein. Im Grunde müssen sie läuten. Das ist genau einmal oder zweimal passiert. Es sind eh immer dieselben Eltern. Die wollen nicht um halb neun, sondern um dreiviertel neun oder zehn vor neun kommen.

Fabienne: Man kann sie schon erziehen, die Eltern, meine ich.

Aurelia: Aber es ist echt mühsam. Es ist wirklich,-

Gina: Die Eltern zu erziehen ist schwieriger als die Kinder. (AT10: 146 ff.)

Doch so konsequent die Maßnahme von Aurelias Einrichtung scheint, so sehr hätten sie doch dafür eine Rechtfertigung den Eltern gegenüber gebraucht, meint sie. Da kam es nicht ungelegen, dass im Nachbardorf ein Kind aus dem Kindergarten gelaufen ist. Diesen Zwischenfall konnten sie als "Entschuldigung" dafür nutzen, dass sie künftig anders verfahren:

Aurelia: Und jetzt haben wir ja oben zugesperrt und wir brauchen ja immer schon eine Entschuldigung, bevor wir überhaupt irgendwelche neuen Maßnahmen setzen. Und zwei Wochen davor ist ein Kind abgehauen von einem anderen Kindergarten. Und das war unsere Ausrede. Haben wollten wir es ja schon vorher, aber so haben wir gesagt: Aus Sicherheitsgründen sperren wir ab halb zehn zu. (AT10: 171)

Es gibt außerdem **kleinere Ärgernisse**, die daraus erwachsen, dass Eltern sich nicht an die Regeln des Kindergartens halten und damit dem Kindergartenpersonal den Arbeitsalltag erschweren – auch, wenn es sich "nur" um schmutzige Schuhe handelt:

Int.: Eltern als Herausforderung?

Aurelia: Das ist die größte Herausforderung immer wieder. Oder mit den Schuhen nicht hineingehen. Kinder spielen bei uns im Vorraum am Boden. Sommer wie Winter treten die mit den nassen Latschen rein. (AT10: 158)

In Niederösterreich wird ebenfalls diskutiert, dass Eltern mit Straßenschuhen in den Spielbereich eintreten. Eine Pädagogin erzählt von einer gelungenen Lösung des Problems:

Charlotte: Super. Na, ich finde das auch so schrecklich, die Eltern, die einfach mit den Schuhen über die Spielteppiche laufen. Wo ich mir denke, wenn ich das bei Euch zu Hause mache?!

Raphi: Na, wir haben jetzt Überzieher eigentlich im Kindergarten stehen, in einem großen Sack eben so blaue Schuhüberzieher. Und ich muss sagen, die Kinder machen das sehr geschickt.

Devrim: Dann sagen sie, du musst ausziehen.

Raphi: Genau. Erstens Mal macht es den Kindern Spaß, die ziehen sich nämlich auch gleich Überzieher an, wenn sie vor allem in den ersten Stock raufgehen. Und sie weisen die Eltern hin. Also ich muss sagen, die machen das ganz super, die Kinder, es kommt von den Kindern eigentlich die Aufforderung. Und das macht ihnen Spaß und in Folge dessen... (PN01: 1061 ff.)

Dass es manches Mal gar nicht um tatsächlichen Regelbruch geht, sondern sich manche Eltern Rechte herausnehmen, die despektierlich erscheinen, zeigt ein letztes Beispiel, in dem ein Vater nicht nur zu spät zum Abholen erscheint, sondern auch noch ungefragt selbstgebackene Kekse verzehrt, die nur den Kindern zustehen:

Carina: Ein Vater ist prinzipiell immer fünf nach fünf gekommen. Da ist er in die Küche gegangen: Maah, nett, haben Sie was gebacken? Jetzt kriegen sie sogar die Nikolauskekse. Und dann bin ich noch kurz meine Sachen packen gegangen, weil es eh schon fünf war. Und dann bin ich noch mal in die Küche, ja, und dann stehen sie da, kauend (Gruppe lacht) – Ich war nur sprachlos, weil, da kosten höchstens die Kinder, die geholfen haben. Weil, ich meine, irgendwo sind die Kekse auch gezählt. (PT09: 524)

Schwierig wird es auch für die Betreuerinnen, wenn sie ins Freie gehen oder Ausflüge machen wollen – die auch von den Eltern eingefordert werden – die Kinder aber nicht mit entsprechender Kleidung ausgestattet sind:

Helga: Oder Eislaufen gehen. Und dann haben sie noch irgendwelche unmöglichen Sachen an, die sie sich nicht alleine anziehen können.

Sabi: Lackschuhe.

Helga: Ja, zu große um drei Nummern.

Sabi: Im Winter keine Haube, keine Handschuhe.

Lilly: Oder wir wollen spazieren gehen und die kommen mit Crocs-Schlappen daher.

Christine: Wandertag mit Crocs, ja, und kurzer Hose. Oder mit Kleid.

Lilly: Also die Eltern sind wirklich das größere Problem bei unserer Arbeit. (AN02: 426 ff.)

Falls diese Beispiele in ihrer verdichteten Widergabe den Eindruck vermitteln, als handelten viele Eltern rücksichtslos gegenüber dem Kindergartenpersonal, soll darauf hingewiesen werden, dass freilich nicht alle Interviewpartnerinnen von solchen Erlebnissen berichten. Außerdem ist auch zu hören, dass die Pädagoginnen und Assistentinnen Wege gefunden haben, mit diesen Situationen umzugehen, eben – wie es ziemlich oft heißt – die "Eltern zu erziehen." Dabei spielt wohl auch eine Rolle, welche persönlichen Handlungsstrategien man zur Verfügung hat, um in heiklen Situationen den Eltern gegenüberzutreten und klar und deutlich die Grenzen aufzuzeigen. Entsprechend selbstbewusst äußert sich Britta. Als es im Gesprächskreis um "schwierige Eltern" geht, sagt sie:

Britta: Also ich denke mir, ICH habe keine schwierigen Eltern mehr. Weil, ich kann gut zuhören und ich denke mir, ich komme auch in den Elterngesprächen, - da kannst du sie schon irgendwo dort hinleiten in die Richtung, die du gern hören möchtest (lacht bisschen), gell? Und das lernst du einfach mit der Zeit. (PT09: 194)

3.10.3 Verunsicherte Eltern

Als weiteres Thema wird im Zusammenhang mit dem Verhältnis zu den Eltern von einigen Interviewpartnerinnen angeführt, dass sie eine elterliche Unsicherheit wahrnehmen und Eltern Verantwortung an den Kindergarten übertragen würden, was in früherer Zeit so nicht beobachtbar war. Die Gesellschaftsdiagnose der Pädagoginnen und Assistentinnen ist eindeutig: Die heutigen Eltern hätten "keine normale Intuition mehr", das "Bauchgefühl" sei "verloren" gegangen, heutige Eltern seien "verunsichert", hätten "Angst". Deshalb könnten Eltern heute "nicht mehr Ratgeber sein" für ihre Kinder, meint Anna, denn sie würden ihren Kindern viele Entscheidungen selbst überlassen (PK07: 247). Und außerdem sei das pädagogische Fachpersonal deshalb heute vermehrt in der Elternarbeit gefragt:

Rosi: Also jetzt mittlerweile ist es auch so, dass du ganz viel mit Eltern arbeiten musst. (...) Eltern haben ja solche Ängste heutzutage. (PK07: 155, 246)

Anna: Die normale Intuition, die früher unsere Eltern einfach hatten, die haben die verloren (...) So dieses natürliche Bauchgefühl, das man als Mama eigentlich hat, das geht verloren. (PK07: 231, 241)

Selina illustriert, was das für ihren Berufsalltag bedeutet. Aus der Sicht von Eltern, Öffentlichkeit und sogar Dienstgeber seien sie "für alles zuständig". Doch sie wehrt sich dagegen. Nach konkreten Beispielen gefragt, erläutert sie, dass sie den Eltern Hausaufgaben mitgibt: Popo putzen und Schnäuzen sei etwas, das die Kinder zu Hause und nicht im Kindergarten lernen sollten. Sie sei dafür nur begleitend zuständig:

Selina: Aber man sollte die Idee einmal verwerfen, dass man auf jede Frage eine Antwort geben muss und dass man für alles zuständig ist. Das ist überhaupt nicht so. Also da kommen ja manchmal die Eltern, der Dienstgeber, die Öffentlichkeit, - die kommen ja oft mit den wirklich eigenartigsten und unmöglichsten Ideen und Dingen auf uns Kindergärtnerinnen zu. Und ich sage dann: 'Äh! (verwundert) Ist nicht mein THEMA!'

Int.: Zum Beispiel?

Selina: Alltägliches. Eltern zum Beispiel: 'Mein Kind kann sich nicht anziehen. Das werdet's Ihr fest üben.' – Sage ich: 'Wir werden das dann vervollständigen, was Ihr von zu Hause mitbringt' (Zustimmung in der Gruppe) – 'Ja was?' – 'Ja, Ihr werdet's das jetzt zu Hause üben.' - Popo putzen, ganz was Banales, lebenswichtig für ein Kind.

Fanny: Schnäuzen!

Selina: Schnäuzen, wunderbar! Die Eltern sagen: 'Warum lernt sie jetzt das Schnäuzen nicht?' – Sage ich: 'Weil Ihr das nicht vorbereitet habt. Wir Schnäuzen mit dem Kind, wir werden das vertiefen, wir unterstützen die Kinder dabei.' Das ist Sache der Eltern bitte. Wir sind begleitend. Wir sind nicht die Vollverantwortlichen für die Entwicklung der Kinder. Und diese Idee, die muss einmal aus dem Kopf raus. (PK07: 216 ff.)

Auch Fanny hält ein Beispiel parat, das sie erzählt, um zu veranschaulichen, dass "ganz einfache Sachen", wie in dem Fall das Vorlesen eines Buches zur Beruhigung vom Kind, den Eltern nicht bekannt sind und deshalb nicht praktiziert werden. Hier ist sie als Pädagogin gefragt. Die Eltern sind dankbar für ihre Tipps:

Fanny: Und Tipps. Immer wieder Tipps. Ratschläge. 'Wie mache ich das? Mein Kind schläft am Abend nicht ein?' – So ganz einfache Sachen, die früher kein Thema waren, die werden immer mehr zu unserem Thema. Und die Eltern sagen dann: 'Das war doch wirklich eine tolle Idee, dass ich meinem Kind am Abend einmal etwas vorlese, damit es sich beruhigt.' Die kommen nicht selber drauf, dass man vielleicht ein Buch nimmt und sich wirklich die Zeit nimmt, auch, wenn man berufstätig ist. Ich war auch alleinerziehende Mutter. Ich habe IMMER Zeit für mein Kind am Abend gehabt, auch, wenn ich müde war von meinem Job und den

ganzen Tag Kinder um mich hatte. Da muss man sich einfach die Zeit nehmen. Auch, wenn man müde ist. Weil, ich sage immer zu den Eltern: 'Denken Sie einmal, wie lange Ihr Kind so klein ist. Und dann tun Sie sich immer mehr von Ihnen entfernen, und Sie lassen immer mehr los. Nutzen Sie diese wenige Zeit.' Und ich sage immer: 'Auch wenn Sie nur 10 Minuten für Ihr Kind am Abend noch da sind, 10 Minuten, qualitativ gute 10 Minuten, dann ist das ganz viel. Dann brauchen Sie nicht zwei Stunden sich mit dem Kind beschäftigen. Sondern wirklich dann für dieses Kind da sein.' Und das machen die Eltern oft nicht. Und dann sind sie ganz erstaunt, was für einen Erfolg sie haben. Und das sind diese Sachen, wo man denkt, bissel aus dem Bauch heraus, das fehlt den Eltern. Dieses Bauchgefühl, das man eigentlich haben sollte. Da denke ich mir oft, dass das nicht mehr da ist. Das ist so schwierig. (PK07: 253)

3.10.4 Eltern unter Druck

Breiten Raum in der Wiener Pädagoginnen-Fokusgruppe nimmt der Aspekt ein, dass nicht nur die Pädagoginnen unter Druck gesetzt werden, über ihre Arbeit Rechenschaft abzulegen, sondern auch die Eltern einem gewissen Druck ausgesetzt sind. Hier wird vor allem immer wieder das Thema **Schule und Schulfähigkeitsfeststellung** als problematisch angesprochen:

Moni: Ich finde auch, die Eltern werden da sehr unter Druck gesetzt. (...) sobald das Kind das Vorschulalter erreicht, plötzlich sind wir total hektisch und im Stress, also die Eltern, ja. So, plötzlich muss der perfekt Deutsch können, plötzlich muss der alles können, ja. (...) Fangt Ihr eh schon zum Lesen Lernen an und fangt Ihr auch zum Schreiben an? Also da ist, - irgendwie habe ich das Gefühl, also die sind da total, werden die da total unter Druck gesetzt, die Eltern, ja.

Julia: Das liegt aber viel an der Schule. (...) an dieser Prüfung bei den Direktoren. (...) Die Kinder sitzen dort, kennen diese Person nicht, haben die noch nie gesehen und müssen dann dort Aufgaben absolvieren, die sie zwar können, aber, also ich habe ganz viele Kinder erlebt, die haben dort den Mund nicht aufgebracht, Punkt eins. Jetzt war eine Mama bei mir, eine türkischsprachige, die gemeint hat, ich soll schauen, ihr Kind ist jetzt Vorschulkind, bitte, bitte fördern, immer wieder ausbessern, schauen, dass die Grammatik passt und so. Weil, der älteste Sohn ist bei dieser Prüfung von der Direktorin eben durchgefallen, weil er nicht perfekt Deutsch konnte und musste noch ein weiteres Jahr in den Kindergarten gehen. Also die werden ja von dort schon gedrillt, dass die Kinder perfekt sein müssen. (...) Und deswegen kommt, glaube ich, dieser Druck von den Eltern, dieses 'jetzt sind wir Vorschulkind, jetzt muss das funktionieren'.

Erika: Die sind mindestens so viel Druck und schwebender Klischees ausgesetzt wie wir. (PW04: 995 ff.)

Um den Eltern besser verständlich zu machen, was Vorschularbeit im Kindergarten bedeutet, und dass darunter nicht unbedingt Lesen, Rechnen und Schreiben oder das Ausfüllen von Übungsblättern verstanden wird, bietet die Pädagogin Moni spezielle Vorschul-Elternabende an. Einige Diskussionsteilnehmerinnen sehen hier die Problematik allerdings gar nicht bei den Eltern, sondern in der fehlenden Kooperation zwischen Kindergarten und Schule:

Moni: Wir machen dann jetzt eh schon ein paar Jahre diese Vorschul-Elternabende speziell, wo wir mit den Eltern Sachen machen, wo wir sagen, so, das war jetzt Vorschularbeit. Und die sagen, ah. Schauen Sie, was hat Ihr Kind da jetzt gelernt, was gehört da dazu, (...) was war da jetzt wichtig für die Schule? Ja, und da geht ihnen erst der Knopf auf. (...)

Erika: Da gibt es aber von der Gemeinde Wien so Schuleingangshefte, so kleine, die kriegen die Eltern und die Schulen auch. Manchmal denke ich mir, die Lehrer haben das selber noch nie angeschaut, da steht eigentlich sehr vernünftig und sehr offen drinnen, was davor passieren soll und was alles Vorschularbeit ist, nämlich das, was wir eh die ganze Zeit im Kindergarten machen. (...)

Ines-Maria: Aber es ist auch, glaube ich, weil die Schule nicht gut mit dem Kindergarten kooperiert, weil...

*Erika: Gar nicht eigentlich, ja.
Susanne: Gar nicht. (PW04: 1023 ff.)*

3.10.5 Elternarbeit in der Kleinkindgruppe

In den Fokusgruppen mit Krippenpädagoginnen war das Thema Elternarbeit sehr positiv konnotiert und getragen vom Verständnis einer **aktiv gelebten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft** zwischen Elementarpädagogin und Eltern. Im Zentrum der Diskussion stand die **Relevanz der Eingewöhnungsphase** für eine gelingende Kooperation mit den Eltern, die verschiedensten **Kommunikationswege** zwischen Eltern und Pädagogin, sowie **Elternbildungsangebote**, die von einzelnen Trägerorganisationen gesetzt werden. Auch bei den Krippenassistentinnen wird über die Einbindung der Eltern berichtet. Bei ihnen kommt es allerdings auch zu kritischen Aussagen über die Zusammenarbeit mit den Eltern, vor allem im Kontext der von den Eltern **gewählten Wege, Kritik** zu äußern.

3.10.5.1 Relevanz der Eingewöhnungsphase

Alle mitdiskutierenden Krippenpädagoginnen waren sich darin einig, dass in der Phase der Eingewöhnung nicht nur der Grundstein für die Beziehung zwischen Pädagogin und Kind gelegt wird, sondern auch für jene zwischen Pädagogin und Eltern, deren Gelingen wiederum den Beziehungsaufbau zum Kind erleichtert.

Hannah: Wenn sich die Eltern wohlfühlen, und wie sie sich angenommen fühlen und verstanden fühlen, dass sich diese Sicherheit ganz schnell auf die Kinder überträgt. (PW03: 459 f.)

Die Diskussionsteilnehmerinnen betonen immer wieder, wie wichtig es sei, den Eltern Sicherheit zu geben, dass es ihrem Kind in der Krippe gut gehen wird und so eine **Vertrauensbasis zwischen Eltern und Pädagogin** herzustellen:

Sophie: Also Eltern, die kommen, die wissen ja eigentlich gar nichts vom Kindergarten, wenn es jetzt das erste Kind ist (...). Sie kommen sehr ängstlich, und wenn sie dann sehen dürfen, aha, so läuft das, und so essen die, und wie spielt die, das beruhigt sie unheimlich. Also sie gehen dann auch mit einem sehr guten Gefühl in die Arbeit oder nach Hause. Und ich glaube, das überträgt sich auf das Kind und auch auf mich, auf die Pädagogin, weil das dann eine Harmonie ergibt. Und dadurch ist das dann ein schönes Miteinander. Dass wir halt auch einen Einblick geben.

Gabriele: Genau, also die erste Woche ist nicht nur für das Kind wichtig, dass eine Bezugsperson dabei ist, sondern auch für die Bezugsperson total wichtig, ja, damit sie da irgendwie Vertrauen gewinnt, Einblick gewinnt in unsere Arbeit.

Käthe: Na, ich denke mir, es macht auch viel aus, wenn die Eltern, wenn den Eltern bewusst ist, dass das Kind da gut aufgehoben ist. Und wenn sie es selber erleben, ist es leichter, als wenn man das nur erzählt bekommt und nur von außen sieht. Wenn man das selber miterleben kann, ist es doch anders als wenn man draußen steht und nur reinschaut. (PW03: 400 ff.)

Dafür sei es wichtig, gerade die Eingewöhnungsphase zu nutzen, um den Eltern **Einblick in den Krippenalltag** und den Umgang mit den Kindern zu geben, sowie diese Zeit auch für einen **intensiven Austausch** zwischen Eltern und Pädagogin zu nutzen:

Käthe: Auch (dass) die neuen Eltern mit mir ein bisschen Kontakt aufnehmen beim ersten, zweiten Tag. Dass sie mich kennen lernen, dass sie wissen, wie ich bin. Und da wirklich auch die Zeit nützen, haben können. Auch für Fragen oder so. Und das war sicher eine wichtige

Sache, wo sie sich dann sicher mehr wohlgeföhlt haben und wo sie auch dann mit Fragen gekommen sind. (...) Solche Ängste sind dann halt einfach gekommen, und da haben wir drüber reden können. Und das hat den Eltern schon gutgetan. (PW03: 443 ff.)

3.10.5.2 Kommunikationswege

Aber auch im weiteren Kinderkrippenverlauf wird der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ein hoher Stellenwert eingeräumt. Dies zeigt sich an den **vielfältigen Kommunikationswegen**, von denen uns die Krippenpädagoginnen erzählten. An dieser Stelle wird von kurzen "Tür-und-Angel"-Gesprächen in der Bring- oder Abholsituation berichtet, von der Möglichkeit ausführlicher Gespräche auf Wunsch von Eltern, von regelmäßigen Entwicklungsgesprächen und unterschiedlichsten Versuchen, die alltägliche Arbeit transparent zu gestalten. Um Einblicke in den Kindergartenalltag zu gewähren, werden zum Beispiel Fotos oder Plakate an den Wänden angebracht, Wochenpläne ausgehängt oder gar Elternzeitungen gestaltet. Dieser **Transparenz** wird gerade in der Kleinkindergruppe ein großer Stellenwert beigemessen:

Gabriele: Damit die Eltern da wirklich Einblick haben und auch wissen eben, was hat heute stattgefunden? Gerade in der Kleinkindergruppe. Die einen erzählen noch gar nichts, und die anderen erzählen vielleicht verschiedene Wörter, aber man kann, wenn man den Hintergrund nicht kennt, das auch nicht jetzt genau wissen, was da stattgefunden hat. Aber wenn man da so kurze Infos hat, dann weiß man vielleicht, von was das Kind erzählt. Und das kommt eigentlich auch sehr gut bei den Eltern an. (PW03: 530 ff.)

3.10.5.3 Elternbildungsangebote

Über diese intensive Erziehungs- und Bildungspartnerschaft hinaus bieten einige Trägereinrichtungen den Eltern auch **Seminare** oder **Elternabende mit pädagogischen Schwerpunktthemen** an. Derartige Themen werden dann nicht von den jeweils gruppenleitenden Elementarpädagoginnen selbst eingebracht, sondern von Expertinnen aus dem Bereich der Psychologie oder Pädagogik. Das Themenspektrum dieser Elternbildungsangebote reicht von "sauber werden", über Scheidungskinder, Geschwisterkinder bis hin zu "Trotzphasen". Das dort vermittelte Wissen soll die Eltern in ihrem Erziehungsalltag bereichern und unterstützen.

3.10.5.4 Elternkritik

Von den Krippenassistentinnen wird als einziger Kritikpunkt im Kontext Eltern der Umstand geäußert, dass manche Eltern ihre Kritik übertrieben und auch vorschnell formulieren. Hier würden es die Assistentinnen bevorzugen, wenn Eltern bei Sorge oder Kritik an der pädagogischen Arbeit den persönlichen Austausch mit den betroffenen Pädagoginnen und Assistentinnen suchen würden:

Nathalie: Dass die Kinder heimkommen und was erzählen, aber natürlich, was am Vormittag war, wird am Nachmittag ein bisschen anders erzählt. Und dann kommen die nicht, sondern kriegt halt gleich ein E-Mail am PC.

Bine: Ja, genau. Oder gleich sich beschweren, richtig, genau.

Nathalie: Mit Aussagen, wo man dann eigentlich nachher dann draufkommt, dass es eigentlich vom Kind anders gemeint war. Aber da geht es dann auch, die, die dann nicht wirklich

*kommen und sagen, mein Kind hat erzählt, was wäre jetzt der Hintergrund, der richtige.
(AW05: 2427 ff.)*

3.11 Aus- und Weiterbildung

Im Zuge der Fokusgruppen haben wir das Thema Aus- und Weiterbildung sowohl mit den Pädagoginnen als auch mit den Assistentinnen besprochen. Im Kontext Ausbildung zur Elementarpädagogin wurden von den teilnehmenden Pädagoginnen – unabhängig davon, mit welcher Altersgruppe sie tätig sind – vor allem zwei Aspekte als besonders wichtig hervorgehoben: Sie betonten die **hohe Relevanz des Praxisbezuges** schon während der Ausbildung und sprachen sich für eine **Ausbildung auf tertiärer Ebene** aus.

3.11.1 Praxisbezug der Elementarpädagoginnen-Ausbildung

Derzeit, so die einhellige Meinung in allen Fokusgruppen, finde während der Ausbildung zu wenig **"Kinderkontakt"** statt, der Praxisbezug fehle:

Gabriele: Ich glaube, von Theorie und so findet wirklich viel statt in der Ausbildung, aber Praxiserfahrung fehlt. (...)

Käthe: Die Kolleginnen sind sehr wenige Stunden bei uns. (...) Wo man wirklich sagt, dass sie sehen, wie der Alltag läuft.

Gabriele: Ich glaube schon, dass sie davon profitieren würden. Und wir später einmal auch, ja, weil, es werden ja einmal unsere Kolleginnen.

Käthe: Und dann könnte ich mir auch vorstellen, dass mehr in dem Beruf bleiben oder gleich von vornherein sagen: 'Es ist nicht der richtige Beruf für mich'. (PW03: 2251 ff.)

Lisa: Mehr Praxis. (...) Aber nicht nur selbst tun, sondern hospitieren, einfach zuschauen, einfach dabei sein. (...) dass sie kommen in den Kindergarten und die Möglichkeit haben zum Zuschauen, aber nicht nur einmal, wie es jetzt meistens ist, sondern länger, ein ganzes Jahr einmal nur zuschauen. Und dann selbst arbeiten. Das fehlt. (PN01: 2127 ff.)

Als die Interviewerin die Pädagoginnen-Runde in Tirol nach der vorbereitenden Rolle der Ausbildung fragt, ist die erste Reaktion negativ bis amüsiert. "Echt hart erarbeiten" hätte man sich das fachliche Alltagswissen müssen, auch von anfänglichem "Durchwurschteln" ist die Rede:

Int.: Vielleicht noch mal zum Thema Ausbildung. Hat Sie Ihre Ausbildung gut drauf vorbereitet auf Ihren Arbeitsalltag?

Fast alle: M-m (Hanni, Sanna und Babette schütteln den Kopf) – (leises amüsiertes Lachen)

Int.: Nein?

Babette: Ja, vom Tagesablauf vielleicht. Aber auf keine Elterngespräche, auf keine, - wenn mir beim Kind was auffällt. Wie definiere ich das? Oder wie kann ich das dem Elternteil so beschreiben, dass es verständlich ist?

Rosalie: Also die wirklich wichtigen Sachen, wie, - ja zum Beispiel, jetzt gerade der erste Kindergartenanfang. Ich bin dagestanden und habe gedacht: Wie tue ich denn jetzt? Also so grundlegende Sachen muss man sich echt hart erarbeiten. Und erkämpfen irgendwie.

Carina: Weil, im Beginn, da tut man in der Praxis nur mit. Weil, am Beginn lassen sie keine Praktikantinnen zu, weil die Kinder ja selber sich noch eingewöhnen müssen. Das ist am Beginn, da kriegst du nie einen ersten Kindertag mit. Da musst du dich selbst durchwurschteln. (PT09: 633ff.)

Wie in diesem Interviewausschnitt deutlich wird, ist nicht nur der Umgang mit den Kindern, sondern auch der mit den **Eltern** zu Beginn des Berufsalltags eine Herausforderung. Die Tiroler Pädagogin Karoline, die ihre Ausbildung vor 18 Jahren abgeschlossen hat, meint, sie sei anfangs "schwerst überfordert" gewesen, erst eine Weiterbildung habe ihr hier zusätzliche Sicherheit im Umgang mit Eltern gebracht:

Karoline: Und ich bin in meinem ersten Dienstjahr ziemlich hineingeschmissen worden und da hat Vieles überhaupt nicht funktioniert. Alles, was mit Elternarbeit war, war ich schwerst überfordert. Und ich habe mich dann auseinandergesetzt und habe einfach als erstes einmal eine Coaching-Ausbildung gemacht und habe dann noch ein paar andere Ausbildungen gemacht. Ich arbeite inzwischen nebenbei als Supervisorin und Coach, auch in Kindergärten. Und jetzt hat sich das einfach verändert. Also ich habe einfach, - und ich habe irgendwie in dieser ganzen Zeit zu mir gefunden. Ich bin einfach überzeugt davon, dass das gut passt, wie ich meine Arbeit mache, und seitdem habe ich keine schwierigen Eltern mehr. (PT09: 188)

Auch in Kärnten wird die ausbildnerische Vorbereitung auf die später so wichtige Elternarbeit kritisiert, vor allem im Zusammenhang mit elterlichen (Konflikt-)Gesprächen. Zwar haben die Interviewpartnerinnen den Eindruck, dass sich die heutige Ausbildung von Elementarpädagoginnen nun vermehrt diesem Thema widmet, jedoch in immer noch zu geringem Ausmaß, wie der folgende Gesprächsausschnitt illustriert:

Int.: Sie haben jetzt auch gesagt, Sie haben ganz viele verschiedene Aufgabenbereiche, es wird immer mehr von Ihnen gefordert. Wurden Sie denn in Ihrer Ausbildung auf diese vielen verschiedenen Bereiche vorbereitet?

(Allgemeines Kopfschütteln, 'nein'.)

Int.: Allgemeines Kopfschütteln (lacht)

(Alle lachen)

Fanny: Also zu meiner Zeit, das war ja schon, 1977 bin ich fertig geworden. Das war überhaupt kein Thema. Also die Elternarbeit, das war ja, - gar kein Thema. Öffentlichkeitsarbeit kein Thema. Also damals war das ja, -

Nina: Also da bin ich ja doch noch am frischesten. Also bei uns war Elternarbeit gefordert, aber das war bei uns EIN Plakat. Eben, wir sollen ein Plakat machen, dass wir bei den Kindern jetzt sind. Das war unsere Aufgabe.

Fanny: (ironisch) Diese eine Arbeit bringt's, genau.

Nina: Das machen die Praktikantinnen jetzt genauso.

Anna: Und dann einmal haben wir, glaube ich, noch verpflichtend bei einem Elternabend dabei sein müssen. Den haben wir aber auch nur besucht. Da waren wir mit dabei und haben geschaut, wie die Kollegin das macht.

Nina: Aber keine Kommunikation mit der Elterngesprächsführung.

Fanny: Keine Gesprächsführung.

Anna: Worum es geht, Konfliktgespräche. Wie geht es um, - Null Ahnung haben wir gehabt, null. Das ist, -

Fanny: Also man muss sich ganz viel selber erarbeiten. (PK07: 450 ff.)

Die mangelnde Vorbereitung auf die Elternarbeit wurde auch in Niederösterreich stark diskutiert. Es bedarf eigener Gesprächsführungs- und Kommunikationsseminare, so die Meinung:

Bonita: Ich finde, es ist auch ganz wichtig, dass die Schülerinnen lernen, mit Eltern Gespräche zu führen. Denn ich merke bei ganz jungen Kolleginnen, dass sie da sagen: 'Und was sage ich jetzt? Was mache ich?' Ich meine, sicher, man kann als Leitung unterstützen und kann im Hintergrund mithelfen, aber ich denke mir, da ist wirklich die Verunsicherung groß und sie werden da wirklich reingeschubst.

Charlotte: Vor allem, man kann das auch nicht üben. Wir hatten Kommunikationsseminare, aber wenn du dir dann jetzt mit einer anderen Kollegin eine Schülerin gegenüber sitzt, das ist nicht das, was es dann ist. Darum, ich fände es nicht ganz schlecht, wenn man das eben, gerade so Schülerinnen vielleicht auch, zu so Entwicklungsgesprächen oder sowas mitnehmen darf. Dass sich die das auch anhören. Ich meine, es ist natürlich immer mal schwer mit den Eltern, aber...

Raphi: Ob das den Eltern auch recht ist? (PN01: 2199 ff.)

Der Berufsalltag im Kindergarten kennzeichnet sich durch ein hohes Stresserleben, wie in Kapitel Tagesverlauf (Kapitel 2) bereits ausgeführt wurde. In unserer schnelllebigen Gesell-

schaft, in der Burn-Out-Fälle gerade im pädagogischen und Sozialbereich stetig zunehmen, wären **Trainings zur Stressbewältigung** bereits während der Ausbildung, spätestens allerdings als Weiterbildungsmöglichkeit dringend notwendig:

Devrim: Mir hätte geholfen, wenn ich, - wenn mir Möglichkeiten aufgezeigt worden wären, wie ich abschalten kann auch. Weil, ich nehme sehr viel mit nach Hause und dass man da lernt auch, wie kann man das abschalten, und wie kann man für sich selber einen Ausgleich schaffen? Das muss man sich halt meistens schwer selber erarbeiten. (PN01: 2144 ff.)

Der Arbeitsalltag als Elementarpädagogin erfordert ein Höchstmaß an Flexibilität – aufgrund der häufigen und unbeeinflussbaren Personalwechsel, wie eine Pädagogin aus Niederösterreich berichtet. Daher sei es wichtig, pädagogisch möglichst breit aufgestellt zu sein, was in der Ausbildung allerdings nicht berücksichtigt würde:

Charlotte: Was mir auch wichtig wäre, was ich in meiner Ausbildung vermisst habe, ist frühkindliche, also die Frühpädagogik. Weil, es ist jetzt nicht so, dass ich mich entscheide, ich gehe in den Kindergarten oder ich gehe in die Krippe mit den Zweieinhalbjährigen. Ist das einfach, es kann dich jederzeit treffen, dass die Gemeinde jetzt sagt, das wird jetzt eine Kleinkindgruppe, und dann stehst du drinnen. Und dass da schon gerade auch die Frühkinderziehung noch ein bisschen mehr noch in der Ausbildung schon.

Uschi: Da kommt es drauf an, wo du die Ausbildung machst. Also in der BAKIP zum Beispiel in St. Pölten hast du die Möglichkeit ab der dritten Klasse...

Charlotte: Ja, die Möglichkeit, aber ich würde es wirklich verpflichtend machen. Ich würde es verpflichtend rein, weil es ist nicht, - ich meine, du entscheidest dich jetzt dagegen, machst die Hortpädagogik, aber es kann dir dann ganz leicht passieren, dass deine Gruppe einfach in eine Kleinkindgruppe umgewandelt wird und dann stehst du da drinnen und hast es nicht.

Int.: OK, das heißt, es ist in Niederösterreich nicht Voraussetzung, dass man Frühpädagogik gemacht hat, um dann in der Kleinkindgruppe eingesetzt werden zu können?

Charlotte: Nein. (PN01: 2178 ff.)

In Niederösterreich wird zudem die **mangelnde Aktualität der Ausbildungsinhalte** thematisiert, diese hätten mit dem Wandel des Berufes nicht Schritt gehalten:

Uschi: Die Anpassung der Bildungspläne der Schule, wie Sie schon gesagt haben, Portfolio. Also meine drei Schülerinnen, die haben nicht die blasseste Ahnung von Portfolio. Und ich meine, das ist gefordert einfach dann bei uns im Beruf. Und es sollte halt die Ausbildung irgendwie auch an die neuen Standards, also unserer Anforderung, angepasst werden. (PN01: 2159)

Dass es nicht immer nur an den Ausbildungsinhalten mangelt, führt die oben schon zitierte Tiroler Pädagogin Karoline ins Feld. Zwar gebe es "Bereiche, wo ich mich zu wenig ausgebildet gefühlt habe", sagt sie, aber das hätte auch an ihrer mangelnden Aufmerksamkeit am Unterrichtsgeschehen gelegen, gibt sie zu:

Karoline: Das kommt schon sehr auf den Lehrer drauf an, gell? Und ich habe schon das Gefühl, dass es Bereiche gibt, wo ich mich zu wenig ausgebildet gefühlt habe. Wenn ich aber dann zurückgehe, denke ich, da habe ich schon gewusst, wir haben Kommunikation schon gehabt. Aber der Typ, der das gemacht hat, hat uns SOOO nicht interessiert (allgemeines Lachen), es ist einfach so, gell? (...) Also ich habe schon das Gefühl, dass Sachen da waren, aber ich habe es einfach nicht, - Also ich habe schon einmal eine längere Zeit geistig Pause gemacht in der Schule. So mit 17 (lacht). (PT09: 639)

Mit ihrem letzten Verweis "so mit 17" weist sie auf den Faktor Alter hin, der aus Sicht der Interviewpartnerinnen eine entscheidende Rolle spielt und im nun folgenden Punkt genauer aufgegriffen wird.

3.11.2 Akademisierung der ElementarpädagogInnen-Ausbildung

Auch eine **Akademisierung der ElementarpädagogInnen-Ausbildung** könne mit fachspezifischen Inhalten besser auf die Berufsrealität vorbereiten. Gleichzeitig wird die damit verbundene Altersanhebung des Ausbildungsbeginns als möglicher Weg gesehen, um eine bewusste Entscheidung für dieses Berufsfeld zu fördern. Denn viele Personen, die die Ausbildung zur Elementarpädagogin absolviert haben, steigen nie oder nur kurz ins Berufsfeld ein. Diese Verquickung der Argumentation findet sich in den verschiedenen Diskussionsrunden wieder, wie die Zitate aus Wien, Niederösterreich und Kärnten beispielhaft zeigen:

Hannah: Es ist einfach zu früh, in dem Alter sich zu entscheiden. Und es bleibt eh niemand da. (...)

Sophie: Mit 14 weißt du das einfach nicht (...) Ich würde das sehr bevorzugen, dass das eine Akademie wird. (...) dann ist es auch fokussierter und dann kann man auch gewisse Fächer weglassen. (...) Das Thema Praxis hätte dann mehr Spielraum.

Gabriele: Wenn man vorher Matura macht (...), kann man sich wirklich auf das Wesentliche, auf die Ausbildung, konzentrieren. Was wirklich jetzt die Pädagogin betrifft und die Arbeit mit den Kindern. (PW03: 2302 ff.)

Charlotte: Aber als Kolleg-Absolventin sage ich dazu nur, ein drittes Jahr wäre nicht schlecht. (...) Also zwei Jahre sind schon sehr wenig. (...)

Int.: Also das wäre dann eigentlich schon auf tertiärem Niveau, weil, dann wäre es ein Bachelor, wenn es drei Jahre ist, oder könnte einer sein.

Charlotte: Aber es ist halt schon, zwei Jahre ist halt wirklich sehr wenig, um das alles unterzubringen. Und bei uns wurde halt die Frühpädagogik gar nicht angeboten, weil es in den zwei Jahren einfach keinen Platz hatte. (PN01: 2229 ff.)

Nina: Für mich wäre wichtig, dass sich die Ausbildung zur Kindergärtnerin ändert. Weil, die Schule, die es jetzt gibt, die hat mit der Realität, was wir in einem Kindergarten arbeiten, nichts zu tun. Das passt nicht zusammen.

Int.: Was heißt das?

Nina: Dass es eher Universitätsniveau kriegt. Ich meine, ich selber habe das Kolleg gemacht, ich habe auch nicht die fünfjährige Ausbildung gemacht und habe mich auch wesentlich leichter getan, weil ich noch mal spezifische Fächer gehabt habe zum Lernen. Die Kinder, ich sage absichtlich Kinder, die fangen mit 15 Jahren an, wissen nicht einmal gescheit, soll ich das machen? Will ich das machen? Probieren wir halt einmal. (PK07: 647 ff.)

Dass gerade der Umgang mit den Eltern als schwieriges Thema in der Praxis hervortritt, mag mit dem Alter beim Berufseintritt zusammenhängen, so ist zu vermuten. An anderer Stelle ist bereits geäußert worden, dass Alter und eigene Elternschaft der Pädagoginnen als gewisse "Rücklage" gesehen wird, wenn es darum geht, dass sie sich selbst als kompetente Gesprächspartnerin der Eltern wahrnehmen und präsentieren können. "Es ist so ein erwachsener" Beruf, sagt etwa die Tiroler Pädagogin Babette und meint, es sei deshalb für 18-, 19-Jährige einfach ein schwieriger Einstieg:

Babette: Es ist so ein erwachsener Beruf. Und es ist ja schon Thema gewesen, nicht eigene Kinder haben. Und ich habe keine eigenen Kinder. Und das merkt man. Man, man, - und man muss aber so eine erwachsene Rolle einnehmen, wenn man den Eltern gegenübertritt. Und wenn ich jetzt frisch aus der Schule komme oder keine Kinder habe, - das ist schwieriger! Und umso älter man ist, oder umso länger man sich ausbilden hat lassen, man ist ja dann selber auch in einer Bildungsfunktion wieder mit den Kindern, umso leichter wird es. Und das ist mit 18, 19, -war es echt zack! (PT09: 657)

Auch ihre Kollegin Britta meint, dass eine fachspezifischere Ausbildung die Unsicherheit der jungen, kinderlosen Pädagoginnen ausgleichen könne:

Britta: Und was sicher schwierig ist, das ist das Gespräch mit den Eltern. Ich habe das erlebt einfach vor 30 Jahren, wo ich selber noch keine Kinder gehabt habe, dass du ganz unsicher bist in den Elterngesprächen. Weil, du hast kein fundiertes Fachwissen. Bei uns war das überhaupt nicht da. Wir haben da gar nichts gelernt, gar nichts gehört drüber. (...). Und da, glaube ich, wäre es ganz wichtig für uns in der Ausbildung auch, dass wir da ein bisschen ein Fachwissen mitkriegen. Und deswegen, glaube ich, braucht es einfach eine bessere Ausbildung. (PT09: 192)

3.11.3 Assistentinnen-Ausbildung

Die Ausbildung der Assistentinnen ist sehr unterschiedlich geregelt. Bei manchen **Wiener** Trägereinrichtungen ist eine circa 100-stündige Ausbildung zur Assistentin Voraussetzung für eine Anstellung. Andere Träger bilden ihre neuen Assistentinnen trägerintern aus. Bei wieder anderen erfolgt die berufsspezifische Bildung der Assistentinnen im Rahmen der unten dargestellten Weiterbildungsseminare. Im Zuge der Wiener Fokusgruppen wird auch über eine neue Aus- und Weiterbildungsmöglichkeit für Assistentinnen diskutiert – die Ausbildung zur pädagogischen Assistentin. Dies dürfte eine eher neue Entwicklung sein, über die einiges an Unklarheiten besteht.

Marlene: Es gibt einen eigenen Aus- oder Weiterbildungszweig, das sind dann die pädagogischen Assistentinnen, die dann quasi 'sowohl als auch'. Ich weiß nicht, wie das dann in der Praxis ausschauen wird, das ist gar nicht einmal so, wir hatten Praktikantinnen letztes Jahr, die sind dann quasi beides auf einmal oder je nach Bedarfsfall. Ich weiß nicht genau, was das Konzept jetzt ist, wie das in der Zukunft ausschauen soll, was die alles, nicht alles tun, müssen, sollen, dürfen, können. Wahrscheinlich alles. (AW06: 522 ff.)

In **Kärnten** sei es so geregelt, dass "binnen zehn Jahren jetzt jede Helferin eine Ausbildung zur Kindergartenassistentin machen (muss). Das ist eine Ausbildung über einen Zeitraum von drei Semestern", erläutert die Assistentin Maria. Ihre Kolleginnen ergänzen, dass diese Ausbildung 14 Monate berufsbegleitend oder sechs Monate komprimiert stattfinden kann. Sie schließt mit einer Abschlussprüfung. Teilweise werden die anfallenden Kosten übernommen, zum Beispiel, falls es sich um eine Umschulungsmaßnahme handelt.

In der Kärntner Runde der Assistentinnen nahmen die Assistentinnen außerdem darauf Bezug, dass sie die nun angebotene Ausbildung als sehr wichtig erachten. "Ich finde, dass es ganz wichtig ist, dass die Kindergartenhelferinnen auch eine Ausbildung machen, dass sie einfach professionell sind", sagt Martina (AK08: 276). Ihre Kollegin Petra ergänzt, dass dies auch für das eigene Selbstverständnis von Vorteil sei:

Petra: Da hast du selber auch die Stärke dann. Du traust dich dann auch auftreten. Ich habe auch die Ausbildung. Ich stehe auch nicht so als Helferin da. (AK08: 280)

Aus **Tirol** berichten die Teilnehmerinnen, dass die Ausbildung zur Assistentin "derzeit noch nicht Bedingung ist", so die Assistentin Fabienne. Vor allem bei Helferinnen, die schon sehr lang im Beruf arbeiten, sehe man davon ab, die heute übliche Ausbildung nachträglich einzufordern:

Fabienne: Es gibt Assistentinnen, die jetzt zum Beispiel schon 50 und drüber sind und super Kräfte sind, aber auch nicht mehr bereit sind, die Ausbildung zu machen. Und somit würde man die Kräfte eigentlich verlieren, wenn das Bedingung wäre. (AT10: 45)

Fabienne selbst habe die Ausbildung aus eigener Entscheidung begonnen, die Gemeinde hätte es ihr *nicht* nahegelegt, beteiligt sich aber finanziell mit einer Förderung. Voraussetzung für eine Ausbildungsstelle ist der Arbeitsplatz im Kindergarten, weil "wir natürlich viele Sachen zum Umsetzen auch haben", erläutert die Assistentin Nora. Wer keinen Arbeitsplatz hat, kann alternativ ein unbezahltes Praktikum im Umfang von 80 Stunden absolvieren.

3.11.4 Weiterbildung

Im Kontext Fortbildung erzählen sowohl die Pädagoginnen als auch die Assistentinnen aus **Wien**, dass ihre Trägerorganisationen jeweils eigene **Weiterbildungsseminare** für ihre Mitarbeiterinnen gestalten. Die Angebote des eigenen Trägers sind meist kostenlos, und die Teilnahme wird als Arbeitszeit eingestuft. Ob sich Pädagoginnen und Assistentinnen verpflichtend fortbilden müssen oder es ihnen selbst überlassen bleibt, ob sie Weiterbildungsangebote wahrnehmen, ist – wie so vieles andere im Kontext Kindergarten – laut Aussagen der Fokusgruppenteilnehmerinnen unterschiedlich geregelt.

Zusätzlich zu den oben genannten Seminaren dürften alle größeren Wiener Träger in regelmäßigen Abständen **pädagogische Tagungen** durchführen, bei denen die Teilnahme der Mitarbeiterinnen verpflichtend ist und der gesamte Kindergarten zugesperrt wird. Abseits dieser Tagungen ist es organisatorisch manchmal schwierig für die Pädagoginnen und Assistentinnen, Weiterbildungsseminare zu besuchen, "weil, dann wird jemand krank und dann sitzt du mit schlechtem Gewissen in deinem Kurs, weil man weiß, entweder die Kinder sind aufgeteilt oder es ist noch irgendwo wer abgezogen" (PW03: 1544 f.).

Trotzdem wird ein gewisses Ausmaß an Weiterbildung pro Jahr als bereichernd und wichtig empfunden:

Gabriele: Ich finde es eine gute Sache. Ich denke mir, es gibt immer so neue Tendenzen und einfach der Austausch und ja, was so Inputs von außen, wenn man da einen Kurs besucht. Und da finde ich es nett, weil, jede Kollegin im Haus besucht einen anderen Kurs oder so und kann sich dann im Team dann auch noch ein bisschen austauschen und was weitergeben. Oder da vielleicht ins Team einen Input bringen. Was sehr positiv ist, so empfinde ich es eben. (PW03: 1546 ff.)

Eine besondere Form der Weiterbildung beschreibt Sophie. Ihre Kinderkrippe ist zum Themenfeld "Eingewöhnung" eine **Kooperation mit einer Universität** eingegangen:

Sophie: Mir gefällt diese Mischung recht gut. Also ich kann da nur wieder von dem Uniprojekt sprechen, wo wir da mitmachen. Die haben uns eine elementare Basis gegeben von der Eingewöhnung. (...) Und diese Theorie mit unserer Praxis verbunden hat uns im gesamten Team mit der Eingewöhnung so gestärkt, und das war so eine tolle Mitarbeit, (...) weil dann die die Theorie sehr gut haben und wir haben die Praxis. Und das ergänzt sich einfach gut. Also können beide Bereiche gut wachsen. Und das würde ich schön finden, wenn es da auch verstärkt die Möglichkeit geben würde. (PW03: 2370 ff.)

In **Kärnten** bietet das Institut für Bildung und Beratung Fortbildungen an. Die Pädagoginnen sollen jährlich 18 Stunden (drei Arbeitstage) verpflichtend dafür aufbringen. Das "Angebot ist gut", sagt Anni, und ihre Kollegin Rosi ergänzt: "dass sich ja jeder freiwillig fortbildet", diesen Eindruck hätte sie bei ihren Kolleginnen – sicherlich auch ein Ausdruck dafür, dass die Angebote als bereichernd empfunden und gern angenommen werden. Auch Anna und Nina erzählen, dass sie auch außerhalb der Dienstzeit Angebote wahrnehmen:

Anna: Oder selbst, wenn dieses Pensum voll ist mit diesen 18 Stunden, geht man trotzdem zu Fortbildungen, obwohl man dann auch keine Dienstzeit dafür mehr kriegt. Gell, macht man ja trotzdem.

Nina: Muss man Urlaub nehmen. Oder man macht es wann anders. (PK07: 472 f.)

Im Rahmen der **Tiroler** Fokusgruppe der Pädagoginnen entstand der Eindruck, dass sich die Regelungen je nach Dienstgeber unterscheiden, vor allem, was Kostenübernahme und sonstige Vereinbarungen betrifft. Sonderausbildungen seien zum Beispiel selbst zu bezahlen, beziehungsweise der Träger kann einfordern, dass man nach Absolvierung dieser Ausbildung noch eine gewisse Zeit in der jeweiligen Einrichtung verbleibt, damit diese von den neuen Fähigkeiten der Mitarbeiterin auch profitieren kann:

Int.: Wie ist das mit Weiterbildung? (Pause) Jemand hat vorhin schon gesagt, das müssen Sie selber zahlen, wenn Sie das machen.

Einige gleichzeitig: Ist verschieden

Sanna: Es gibt ganz viel, was kostenlos ist. Es gibt aber auch, eben so etwas wie die Sonderausbildung, so was muss man natürlich selber finanzieren. Das heißt, es gibt ganz viele Bereiche, aber, -

Hanni: - beziehungsweise, was ja ein Teil die Gemeinde finanziert, was ich dann unterschreiben muss, dass ich zwei Jahre bleibe.

Sanna: Wenn es die Gemeinde macht, dann,?

Britta: Mir hat die Gemeinde zum Beispiel gezahlt – und ich bin seit x Jahren in der Gemeinde angestellt, und es war auch vorauszusehen, dass ich bleibe – ich habe es gezahlt gekriegt, da haben sie allen so, ich weiß nicht, eine oder zwei Frauen vom Kindergarten, (...) gezahlt. Ich habe dann Naturpädagogik gemacht ein paar Jahre später. Es ist mir aber zum Teil zu öd geworden. Aber es ist sicher verschieden, je nachdem, was die Gemeinde alles macht.

Karoline: Ja, aber das ist halt auch unterschiedlich, gell?

Sanna: Je nach Dienstgeber, gell, ja. (PT09: 659 ff.)

Ebenfalls erwähnt wurden in der Tiroler Fokusgruppe so genannte **In-House-Seminare**. Die Pädagogin Sanna hat erstmals daran teilgenommen und einen positiven Eindruck gewonnen:

Sanna: Es gibt jetzt auch die In-House-Seminare, wo man wirklich speziell auf das Haus abgestimmt was bekommt. Und da haben wir Beobachtung gehabt heuer. Und, ja, ich glaube, wenn man sich dafür einsetzt, dann kriegt man schon das, was man braucht.

Int.: Also im Haus heißt, da kommt eine Referentin in Ihr Haus?

Sanna: Ja. Also wir haben uns zum Beispiel mit zwei, drei Häusern zusammengeschlossen. Und das finde ich gut. (PT09: 674 ff.)

3.12 Zukunftswünsche

Zum Ende der Fokusgruppen wurden die Interviewteilnehmerinnen in einer Abschlussrunde gefragt, welche Wünsche Sie für die Zukunft hätten, auch mit dem Hinweis, dass ihre Anliegen bezüglich ihrer Arbeitssituation von uns weitergeleitet würden – eben in Form des vorlie-

genden Berichtes. Dieses Kapitel bündelt die Aussagen und greift die Themen der vorangegangenen Kapitel noch einmal pointiert und in den Originalzitate der Abschlussrunde auf.

Oft genannt wird in den Fokusgruppen der Wunsch nach einer **einheitlichen Gesetzgebung**. Nachgefragt, was hier genau geregelt werden sollte, geben die Interviewpartnerinnen verschiedene Beispiele:

*Rosi: Eine **einheitliche gesetzliche Regelung** für unser Land eben. Mindestens für Kleinkindbedarf, für Österreich. Das ist der Wunsch.*

Int.: In welchen Punkten?

*Rosi: In allen: **Vorbereitungszeit, Öffnungszeiten, personellen Gegebenheiten und auch räumlichen Gegebenheiten**: Wir haben ja vorhin schon gehört, dass ganz viele Betriebe, wo vier oder sechs Gruppen sind nur einen **Bewegungsraum** haben. Und dann gibt es wieder andere Häuser, die ein Bewegungskindergarten sind, wo sie einen Sporttherapeuten ständig dort haben und auch finanziert ist. (PK07: 642 ff.)*

*Sanna: Ich finde, dass es ein **einheitliches Gesetz für ganz Österreich** geben sollte und nicht für jedes Bundesland etwas anderes und in jedem Bundesland dann noch mal 10 Ausnahmen. Und dann noch die privaten anders als die Gemeindegärten. Da, finde ich, gehörte einmal was gemacht. (Pause)*

Int.: Was Einheitliches.

Sanna: Genau.

Karoline: Ganz wichtig.

Int.: Was wären denn so wichtige Dinge, die da drin geregelt sein sollten?

*Sanna: Eben die **Kinderhöchstzahl** zum Beispiel. Die ist überall anders.*

Hanni: Ja genau, die Platzprobleme.

Sanna: Die Niederstpersonalzahl.

Int.: Können Sie sagen, wie viele Kinder Maximum? Wie viele würden Sie?

Hanni: 20.

Karoline: Zu zweit.

Babette: 20 zu zweit wäre OK. (PT09: 787 ff.)

Was hier schon mit der "Kinderhöchstzahl" und "Niederstpersonenzahl" angesprochen wird, ist auch in den anderen Fokusgruppen einer der am häufigsten genannten Bereiche, in dem Veränderungen gewünscht werden: Die **Gruppengröße** soll verringert beziehungsweise der **Betreuungsschlüssel** sollte angepasst werden. Die Forderung "keiner soll allein in einer Gruppe sein" (auch nicht zwischendurch einmal) ist – wie auch schon im entsprechenden Kapitel dargestellt – der Richtungsweiser der Praxis:

Maria: Wenn eine Person mehr in der Gruppe wäre, wäre nicht schlecht.

Int.: Da spielen Sie jetzt auf Kinder-Betreuer-Schlüssel an oder so. Gibt es da ein Ideal für Sie?

*Maria: Ja, ich denke mir, **bei 20 Kindern könnten schon drei Personen in der Gruppe sein: Zwei Pädagoginnen und eine Helferin**. (AK08: 302 ff.)*

*Rosi: Was für mich in der Schlussrunde gefallen ist, das ist wirklich die **Senkung der Gruppengröße**. Dass wirklich auf 20 reduziert werden sollte und müsste. Ich glaube, das ist ganz was Wichtiges. Weil sich Kinder verändert haben einfach. Und das ist wirklich für die Kinder selber nämlich auch sehr schlimm, wenn sie ständig diesen Lärmpegel ausgesetzt sind. Und auch für uns Pädagoginnen total intensiv. (PK07: 673)*

*Rosalie: Also eigentlich **sollte keiner alleine in einer Gruppe stehen**.*

Karoline: Ja. (nickt)

Carina: Hmhm! (nickt)

Rosalie: Also zwei Personen gehören einfach von Grund her in die Gruppe. (PT09: 684 ff.)

*Aurelia: Da muss ich schon sagen, dass der **Betreuungsschlüssel** ein sehr,- An dem gehört schon was geändert. Dass man als Assistentin wirklich eine Berechtigung hat. (AT10: 522)*

Auch die Wiener Pädagoginnen und Assistentinnen wünschen sich einen besseren Betreuungsschlüssel. Argumentiert wird dieser Wunsch vor allem mit den Bedürfnissen der Kinder und der vermehrten Aufmerksamkeit, die dann jedem einzelnen Kind gewidmet werden könnte:

*Maria-Sophie: Es wäre natürlich schön, wenn mehr Menschen wären. Weil, wenn du jetzt noch jemanden in der Gruppe drinnen hast, das Angebot könnte sich ja komplett verändern. Man könnte noch viel schöner arbeiten. (...) weil du wirklich **auf die Kinder eingehen kannst**. Weil, wie wollen denn heute zwei Leute auf, - also bei uns zum Beispiel ist eine Pädagogin und eine Assistentin, (...) Für 22, (...) Das ist nicht viel. (...) Weil, die Assistentin geht eben dann wieder raus und so. Also für wirkliche Einzelbetreuung, nicht Einzelbetreuung, es gibt Kinder, die würden Einzelbetreuung brauchen, ja. (...) Das geht sowieso nicht, aber es wäre natürlich schön, wenn mehr Leute da wären, weil du dich noch viel mehr auf die Kinder konzentrieren könntest, viel intensivere Arbeiten machen könntest. (AW06: 1940 ff.)*

Eine bis an die Grenzen ausgereizte Gruppengröße wird in den Bundesländern Tirol und Kärnten zudem besonders dann als Herausforderung für die Fachkräfte erlebt, wenn der **Anteil der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache** hoch ist:

*Fanny: mit diesen Kindern, mit immer mehr **Kindern, die das Deutsch (sic!) nicht mächtig sind, das ist natürlich auch ein großes Problem in der Gruppenarbeit**. Deswegen wünsche ich mir weniger Kinder und ein bisschen mehr ein Ohr von der Politik, was wir wirklich brauchen. Und ich hoffe, die Studie gelangt auch zu den Politikern, die es betrifft, die da was ändern könnten. (PK07: 668)*

*Aurelia: Und da finde ich schon, dass in so schwierigen Gemeinden, wird ja jetzt nicht weniger, dass da der **Betreuungsschlüssel sehr wohl angehoben** werden müsste. Und dass vor allem die Kinderzahl nicht so einfach erhöht werden kann. Weil 20 ist wirklich genug. Und gerade, wenn man dann hat, **von 20 sind 12 nicht-deutscher Muttersprache**, sehe ich das schon als großes Problem. (AT10: 526)*

*Britta: Mir brennt einfach durch die Aktualität von (Ortsname) das **Migrationsproblem** unter den Fingern. Wo ich nicht wirklich eine Lösung habe. Aber ich denke mir, ganz am Anfang, wie ich angefangen habe, da waren zwei oder drei Kinder maximal ausländische Kinder in der Gruppe drin, und da hat es immer geheißen von der Schule her: Wenn du ein ausländisches Kind drin hast, das zählt für zwei Einheimische. Und inzwischen haben wir auch in der Schule nimmer, - ich meine, das geht natürlich weiter, wir haben überall 50 Prozent und mehr. (PT09: 697)*

Gewünscht wird von einer Kärntner Assistentin in diesem Zusammenhang die Etablierung eines bezirksweiten **Vertretungspools mit Aushilfskräften**, so dass im Krankheitsfall eine Fachkraft zur Verfügung steht.

*Martina: Ja, ich würde mir für die anderen auch wünschen, so wie es halt bei uns ist. Die Ressourcen,- Ich kann mir das nur so vorstellen, wenn das ein größerer Apparat ist, und das könnte im Prinzip in ganz Kärnten so sein, dass es einen **Pool** gibt, dass man **bezirksmäßig** oder so. (...) Und wenn jemand erkrankt, ist es ja meistens so, dass er am Abend schon bekannt gibt: Mir geht es nicht gut. Oder ich bin erkrankt. Selten in der Früh. Dass man wirklich schaut, dass man da wen einsetzt.*

Int.: Das heißt, Sie würden so einen Pool gut finden, mit Aushilfskräften.

Martina: Ich denke mir so bezirksmäßig. Das kann ja nicht so sein, dass in Oberkärnten eine nach Unterkärnten kommt. Weil, das ist ja unmöglich. Aber ich denke mir so bezirksmäßig, dass es einfach jemanden gibt. So eine Ressource, die einfach da ist, wenn Not am Mann ist.

Und die man dann hinschickt, das wirklich als Überbrückung, für, na ja, ich weiß nicht wie lange, eine Woche oder, dass die halt aushilft. (AK08: 318)

In der Abschlussrunde aufgegriffen wird auch noch einmal das Thema der gesellschaftlichen **Anerkennung**. Die Interviewpartnerinnen, Pädagoginnen wie Assistentinnen, wünschen sich eine größere Wertschätzung ihrer Arbeit.

Int.: Wir haben noch eine Abschlussrunde. Ich würde gern von Ihnen wissen, was Sie sich für die Zukunft wünschen. (...) Was möchten Sie uns mit auf den Weg geben, was würden Sie sich wünschen? Wer möchte?

*Anni: Ja, da möchte ich anfangen. Also ich würde mir eine größere gesellschaftliche **Anerkennung** unseres Berufes wünschen.*

Fanny: Ja.

Anna: Sehr gut (lacht kurz auf) (PK07: 638)

*Aurelia: Oder auch wirklich die Anerkennung. Die **Wertschätzung** der Arbeit und nicht nur, dass man hin- und her geschubst wird. Dass man wirklich auch einen fixen Bereich hat, wo man einfach tätig sein kann. (AT10: 522)*

*Anna: Na, ich denke mir einfach, wir haben ganz einen tollen Beruf, und ich glaube, dass man deswegen auch so wenig von uns hört, weil eben alles so gut funktioniert. Und ich denke mir, mir wäre es echt ein Anliegen, dass das einfach auch **erkannt** wird. Dass das einfach auch unser Bemühen ist. Ja, dass wir halt ständig trotzdem tun. Und deswegen denke ich mir, ja, **wieder mal im Fokus** zu sein, das wäre echt ein Wunsch. (PK07: 671)*

Eine der teilnehmenden Assistentinnen wünscht sich für die Zukunft, dass "die Assistentin nicht als Putzfrau behandelt wird" und "diese Kluft zwischen der Pädagogin und der Assistentin nicht so groß ist" (AW06: 2164 ff.).

Auch in Niederösterreich fällt der Zukunftswunsch nach mehr Anerkennung und nach Abgrenzung vom Beruf der "Putzfrau":

Helga: Dass man das Berufsbild, auch mit der Putzfrau, dass man das einfach aufwertet.

Luisa: Genau, dass unser Berufsfeld aufgewertet wird.

Lilly: Mehr Anerkennung.

Sabi: Mehr Anerkennung.

Lilly: Weil die Arbeit, die wir leisten, weil, das Kind ist ja das größte Gut, das es gibt. Aber nach unserer Entlohnung und Anerkennung glaubt man es eher nicht. (AN02: 2221 ff.)

Die Verbesserung der Rahmenbedingungen, unter denen Pädagoginnen und Assistentinnen tätig sind, wird auch unter dem Aspekt Anerkennung angesprochen:

Marlene: Ja, aber ich finde, bei den Kindergartenpädagoginnen, (...) dass das vielleicht gesellschaftlich ein bisschen auch mehr anerkannt wird, was die eigentlich leisten. (...) Würde ich mir halt wünschen, dass da auch die ganze Gesellschaft ein bisschen eher drauf einsteigt, und sei es jetzt auch im Gesetz, jetzt abgesehen von nicht, ich möchte mehr Geld verdienen, sondern die Umstände und Bedingungen und das Material und einfach, dass auch Versprechen gehalten werden. (AW06: 2207 ff.)

Mit dem Thema Anerkennung ist auch die finanzielle Anerkennung gemeint, welche einige Interviewpartnerinnen als zu gering wahrnehmen, sprich: sie sind mit ihrem **Gehalt** nicht zufrieden, es sollte höher sein, es sei so "nicht stimmig".

*Babette: Ja, die **Bezahlung**, kann man schon ändern, oder? (...) Also verhungern tun wir alle nicht, aber ich finde es trotzdem, - es ist nicht stimmig.*

Hanni: Das finde ich auch. (PT09: 764, 778f.)

*Selina: Also mein Wunsch ist, dass das **Gehalt angehoben** und dass die Schülerinnen in der **Ausbildung** zur Kindergartenpädagogin wesentlich mehr auf die Themen des alltäglichen Kindergartenlebens vorbereitet werden, absolut. (PK07: 670)*

*Fabienne: Ich bin für mich zufrieden. Ja. Ich habe feine Arbeitszeiten. Für mich passt es. Also ich bin zufrieden. Aber ich **weiß nicht, warum zum Beispiel Volksschullehrerinnen so viel mehr verdienen**, - oder Lehrer so viel mehr verdienen als Kindergärtnerinnen. Das sehe ich eigentlich nicht ein, weil, die Arbeit ist mindestens gleich viel wert, wenn nicht noch mehr. Weil die elementaren Einrichtungen sind einfach der Grundstein, nach dem Elternhaus. Oder neben dem Elternhaus. (AT10: 538)*

Alina: Ja, wie gesagt, ein bisschen mehr Gehalt. (AW06: 2304)

Marlene: Das Finanzielle könnte auch natürlich ein bisschen steigen. (AW06: 2266 f.)

Außerdem wird von manchen das Thema **Ausbildung** noch einmal herausgegriffen. Man wünscht sich eine Anhebung auf **Universitätsniveau**. Daraus resultiere, so wird es in der Kärntner Pädagoginnen-Gruppe diskutiert, gleichfalls die gewünschte Anhebung von gesellschaftlicher und finanzieller Anerkennung:

*Nina: Für mich wäre wichtig, dass sich die **Ausbildung zur Kindergärtnerin ändert**. Weil, die Schule, die es jetzt gibt, die hat mit der Realität, was wir in einem Kindergarten arbeiten, nichts zu tun. Das passt nicht zusammen.*

Int.: Was heißt das?

*Nina: Dass es eher **Universitätsniveau** kriegt. Ich meine, ich selber habe das Kolleg gemacht, ich habe auch nicht die fünfjährige Ausbildung gemacht und habe mich auch wesentlich leichter getan, weil ich noch mal spezifische Fächer gehabt habe zum Lernen. Die Kinder, ich sage absichtlich Kinder, die fangen mit 15 Jahren an, wissen nicht einmal gescheit, soll ich das machen? Will ich das machen? Probieren wir halt einmal. Also die Praktikantinnen, die wir kriegen in den Betrieben, wollen vielleicht 15 Prozent wirklich Kindergärtnerin werden. Die anderen sagen alle: Nein, das will ich eigentlich gar nicht. Und ich weiß nicht, ob das dann der richtige Weg ist, diese dann auf die Kinder loszulassen. Das sollte **schon mehr Stellenwert** kriegen. Finde ich.*

*Barbara: Ja, ich würde auch sagen, wenn das auf Universitätsniveau angehoben wird, dann wird auch der Stellenwert einfach größer, das **Gehalt wird höher**. (PK07: 647 ff.)*

Schließlich werden auch noch mal konkrete Wünsche wiederholt, welche die **Räumlichkeiten und die Ausstattung** des eigenen Kindergartens angehen. Einer Interviewpartnerin liegt die Verbesserung der Sessel-Situation sehr am Herzen, eine andere wünscht sich einen Bewegungsraum. Eine weitere weist darauf hin, dass "auch so ein bisschen das Individuelle" gesehen werden sollte bei der Gestaltung der Räumlichkeiten, denn "die Häuser sind verschieden und dadurch brauchen sie teilweise auch verschiedene Sachen. Oder auch Ressourcen" (PW04: 2490 ff.). Wieder eine andere verdeutlicht nochmals ihre Unzufriedenheit damit, dass sie als Kindergartenpersonal nicht mit in die architektonische Umgestaltung ihrer Einrichtung einbezogen wurden. Sie wünscht sich zukünftig mehr Mitspracherecht.

*Nicole: Ja, ich hätte da was. Also ich bin da weder jetzt drüben bei meinem runden Tisch und bei meinen Sesseln und die Trip-Trap-Sessel, wo die Kinder mit mir auf gleicher Höhe sitzen und damit ich meinen Rücken mal richtig (entlaste) (...) Also ich habe da so eine Krümmung, habe da so einen Spitz drin. Das wir auch nicht mehr besser. (...) Und das ist eigentlich **mein***

einzigster Wunsch, dass ich das habe, dass ich mit den Kindern auf gleicher Höhe sitze.
(AK08: 298)

*Fabienne: Ja ganz speziell für unseren Kindergarten würde ich mir einen **Bewegungsraum** wünschen. Das denke ich mir oft, wenn ich an die ganz aktiven Kinder denke. Die bräuchten das unbedingt. Weil die schon reinkommen und es, bräuchten. (AT10: 556)*

*Gina: Ich denke mir auch bei uns: Die, die die Sachen für uns entscheiden, für unser Haus oder für unsere Kindergärten oder für unsere Kinder, sind die ganzen Sesselpupser in irgendwelchen Büros, die von praktischer Arbeit keinen Plan haben. Sei es jetzt Einrichtung von einem Kindergarten oder ist ja ganz gleich. Das sind keine praktischen Leute. Da gehören viel mehr die Pädagoginnen oder die Assistentinnen zusammengesetzt, und gesagt: Hey, wir bauen das. (...) Und das würde ich mir wünschen, dass **die Leute, die es betrifft, einfach miteinbezogen werden. Und dass die ein bisschen ein Mitspracherecht haben.** Weil, es muss nicht eine Schweinegeld kosten und super ausschauen, es soll einfach praktisch sein und für die Kinder geeignet sein. Und um das geht es. (AT10: 581, 587)*

Ein Aspekt, der bei den Gruppendiskussionen fallweise im Kontext ergonomische Sitzgelegenheit thematisiert wurde und beim Gespräch zu Zukunftswünschen noch einmal aufgegriffen und mit einem konkreten Vorschlag verbunden wurde, ist, dass etliche Pädagoginnen und Assistentinnen unter Rückenschmerzen leiden. Marlene regt an, dass es trägerintern organisierte Heilmassage geben sollte, den die Mitarbeiterinnen während der Arbeitszeit nützen können. Das wäre aus ihrer Sicht eine wichtige **gesundheitsfördernde Maßnahme für Kindergartenpersonal**. Für diesen Vorschlag erhält sie im Rahmen der Diskussion viel Zustimmung und Unterstützung.

Marlene: Oh, ich weiß, was ich mir wünsche, ich weiß, was ich mir wünsche. Jetzt, jetzt fällt es mir ein. Und zwar, ich hätte gerne einen so wie Hausspringer, nur einen Heilmasseur. (...) der kommt jede Woche in jedes Haus, also im Wechsel, ja. Der kommt, - zum Beispiel eine Woche ist er bei uns, kommt jeder dran eine halbe Stunde, (...) Und dann nächste Woche ist er im nächsten Haus. Und so geht das weiter. (...) Das wäre wirklich, - weil ich finde, wir haben es ja alle irgendwie im Kreuz, jetzt mal ganz ehrlich. Also das wäre super, das wäre auch eine gute, naja, vorbeugend schon, dass man dann nicht sagt, ich habe was mit der Bandscheibe, drei Wochen kann nicht. Das wäre super. Könnte man probieren, oder? (AW06: 2305 ff.)

Ein ganz anderes Thema im Kontext Zukunftswünsche wird von der Assistentin Maria-Sophie noch einmal aufgegriffen. Sie wünscht sich für ihre Arbeit im Kindergarten und auch für die Eltern, dass die **Anzahl der Pflegefreistellungstage** erhöht werden. Damit Eltern mit schwächer ausgeprägten sozialen Netzwerken nicht dazu gezwungen sind, ihre Kinder krank in den Kindergarten zu bringen.

Maria-Sophie: Und dann eben auch diese Pflegeurlaubsansprüche und so weiter, dass das ein bisschen sozialer gesehen wird. (AW06: 2226 f.)

Es soll aber ebenfalls festgehalten werden, dass auf die Frage, was man sich wünscht, von einigen Interviewpartnerinnen Aussagen kamen, mit denen sie unterstreichen wollen, dass sie mit ihrem Beruf und ihrer momentanen Arbeitssituation **durchaus zufrieden** sind, sogar **"wunschlos glücklich"**, wie es eine Assistentin aus Tirol unterstreicht:

Gina: Wenn ich einen Wunsch-Topf habe, würde ich gern mit meiner Pädagogin zusammenbleiben. (AT10: 581)

Int.: Sie (zu Stephanie) möchte ich noch gern fragen, ob Sie auch noch einen Wunsch haben.

*Stephanie: Nein. Ich bin **wunschlos glücklich**. Ich bekomme Anerkennung. Ich darf arbeiten, wie ich will. Total gut. Es ist natürlich nicht jeder Tag gleich. Neun von zehn Tagen ist fein. Das ist immer, das ist in jedem Beruf, denke ich. Wenn ich beim Bipa bin, freut es mich auch nicht jeden Tag. (AT10: 593 f.)*

Abschließend wollen wir noch jene Stimme zu Wort kommen lassen, die – wie Susanne – darauf hinweisen, dass es wichtig wäre, dass ihre **Anliegen "einfach auch allgemein Gehör finden"** und "dass man hinhört und was ändert" (PW04: 2463 ff.). In diesem Kontext ergänzt Erika, wäre es wichtig, dass auch **ausreichend finanzielle Ressourcen** zur Verfügung gestellt werden, um die Arbeit im Kindergarten auf hoher **pädagogischer Qualität** und **den Bedürfnissen der Kinder entsprechend** gestalten zu können.

3.12.1 Zukunftswünsche des Krippenpersonals

Bei jenen Elementarpädagoginnen und Assistentinnen, die mit Kindern unter drei Jahren arbeiten, dominiert vor allem der Zukunftswunsch nach einem **besseren Betreuungsschlüssel** und **kleineren Gruppengrößen**.

Gabriele: Also mehr Personal wäre auf jeden Fall ganz toll, sage ich.

Käthe: Mehr Personal, kleinere Kinderanzahl.

Sophie: Genau.

Gabriele: Genau, weil, dann kann man einfach mehr machen, sage ich einmal.

Sophie: Und intensiver auf das Kind eingehen.

Gabriele: Na, ich finde es auch irgendwie familiärer, viel ähnlicher der Familiensituation, ja. (...) wenn man da weniger Kinder hat, wäre es vielleicht ein bisschen der Familiensituation ähnlicher. (PW03: 2641 ff.)

Sophie: Dass man die Kinderanzahl reduziert. (...) Sieben oder acht Kinder, das wäre toll, ja.

Gabriele: Das wäre überhaupt optimal, weil, da hätte man die Räumlichkeiten.

Hannah: Nein, es geht einfach darum, dass es ab und zu man den Eindruck hat, dass es rein um Bedürfnisbefriedigung geht. Und das ist keine gute Voraussetzung für eine Bildungseinrichtung. (PW03: 750 ff.)

Elisabeth: Also so für die Kindergartensituation bei uns würde ich mir mehr Personal wünschen. (...) Aber so, dass man sich wirklich um die einzelnen Kinder kümmern könnte. Weil so schaut man gerade, dass nichts Schlimmes passiert. (AW05: 2666 ff.)

Einzelne sind mit dem aktuellen Betreuungsschlüssel in ihrer Gruppe – vier Erwachsene für 16 Kinder – durchaus zufrieden, äußern allerdings Befürchtungen, dass sich dieser verschlechtern könnte. Ihr Zukunftswunsch lautet demgemäß, dass diese Situation gehalten werden kann.

Bine: Na ich würde mir wünschen, dass der Schlüssel so bleibt, dass die Kinder nicht aufgestockt, dass wir da nicht auf einmal 20 Kinder in einer Krippe haben. Ich hoffe es, weil, es wird ja immer wieder daran gearbeitet, weil sie ja immer wieder sagen, wir haben zu wenig Kindergarten- und die Kleinkindergruppenplätze. (...) Also ich hoffe immer, dass der Schlüssel mit 15, höchste Kinderanzahl 16 bleibt, weil, da kann man sich noch zu viert wirklich gut widmen, ja. (...) Nur, dass das nicht raufgesetzt wird, dass da nicht wirklich einmal, also das wünsche ich mir sehr. Weil, das geht dann wirklich, also das wäre für die Kinder nicht gut (...) Weil, das wäre eine Katastrophe, muss man wirklich sagen. (AW05: 2543 ff.)

Ein weiterer Bereich in dem eine Diskussionsteilnehmerin einen Wunsch im Interesse der Kinder einbringt, bezieht sich auf das schon besprochene **"Recht auf Urlaub" für Kindergartenkinder**.

Nathalie: Was ich vielleicht mir wünschen würde ist auch, (...) dass wirklich Kinder fix im Sommer ein, zwei Wochen zu Hause sind, gehört einfach, ja. (...) Kind braucht Ruhe. (AW05: 2625 ff.)

Wie schon in der Fokusgruppe mit den Kindergartenassistentinnen kommt auch beim Krippenpersonal der Wunsch nach **Rückengymnastikkursen** und **ergonomischen Sitzgelegenheiten**.

Hannah: Was auch wünschenswert wäre, sind so Rückengymnastikkurse, also irgendwelche Sachen in die Richtung, vom Arbeitgeber gesponsert oder bezahlt, um die Mitarbeiter gesund zu halten. Und ergonomische Sitzgelegenheiten. (PW03: 2664 ff.)

Ein weiteres Thema, dass im Kontext der Zukunftsvisionen noch einmal aufgegriffen wird, ist die stärkere Verankerung von **Supervision** im Berufsfeld Kindergarten.

Käthe: Ein Supervisionscoaching wäre auch...

Hannah: Ja, Supervision.

Käthe: Das wäre auch sehr wichtig, (...)

Gabriele: Wenn das Angebot da wäre, wenn Bedarf ist.

Käthe: Ja. Und vor allem die Möglichkeiten mehr wären. (PW03: 2668 ff.)

Zum Abschluss weisen einige Pädagoginnen darauf hin, dass sie sich mehr **Eigeninitiative** und ein **geeintes Auftreten** der Pädagoginnen selbst **zur Verbesserung der Rahmenbedingungen** wünschen würden.

Hannah: Und was schöner wäre, wenn sich mehr Pädagoginnen selbstbewusster geben würden und für die Qualität ihrer Arbeit einstehen. Und einmal sagen, hey, ich haue jetzt am Tisch, wir gehen demonstrieren. (...)

Käthe: Vor allem, wir gehen demonstrieren, wo es auch jeder merkt. Ja, wo es wirklich auch sichtbar ist. Denke ich mir, übergreifend jetzt von den Trägerorganisationen her, dass es wirklich gemeinsam, nicht nur einer oder einzelne Gruppierungen sind und einzelne Bundesländer, sondern...

Sophie: Alle gemeinsam.

Käthe: ...sondern alle gemeinsam, gemeinsam irgendwo sich da stark macht für gewisse Sachen. (PW03: 2698 ff.)

4 Forschungsdesign

Um einen Einblick in die Erfahrungen der Pädagoginnen und Assistentinnen zu erhalten, wurden **Fokusgruppen** durchgeführt. Die Fokusgruppe (aus dem Englischen: *"focus group"*) ist eine Form der Gruppendiskussion, die in der qualitativen Sozialforschung zum Einsatz kommt (Lamnek 1998: 5). Es handelt sich dabei um eine moderierte Diskussion zu einem bestimmten Thema, an der idealerweise zwischen fünf und zehn Personen teilnehmen. Diskussionsthemen und Fragestellungen werden vorab grob in einem Leitfaden festgehalten und durch die Moderatorinnen vorgegeben. Es soll jedoch genügend Raum bleiben, um den Teilnehmerinnen die Möglichkeit zu geben, den Diskussionsverlauf zu beeinflussen und das zu thematisieren, was ihnen wichtig ist (Flick 2010: 222ff; Bortz/Döring 2005: 308).

Qualitative Forschung geht davon aus, dass eine Differenz zwischen dem Sinn besteht, den Forschende einbringen und dem Sinn, den Befragte verleihen (Flick 2010: 133). Ein Vorteil der gewählten Herangehensweise besteht darin, dass dadurch eine gewisse **Offenheit gegenüber den Sinn- und Relevanzsystemen der beforschten Lebenswelten** geschaffen wird und die **Perspektiven der Betroffenen besser erfasst werden können**. Da spezifische Erfahrungen, Problemlagen und Lösungsstrategien in die Diskussionsbeiträge eingebracht, diskutiert und aus unterschiedlicher Sicht beleuchtet werden, besteht die Möglichkeit, eine **große Variation an Perspektiven** zu erfassen (Kleining 1994, 1995; Lamnek 1998: 77). Zudem hat eine Fokusgruppendifkussion den Vorteil, dass eine unmittelbare Konfrontation verschiedener Positionen möglich ist und mögliche Divergenzen oder Konflikte diskursiv ausgetragen werden können (Lamnek 1998: 77). Dieses Prinzip der Offenheit soll neue und gegebenenfalls sogar überraschende Erkenntnisse ermöglichen.

Der Leitfaden für die Fokusgruppen wurde in Absprache mit der Auftraggeberin (Arbeiterkammer Wien, Niederösterreich, Kärnten und Tirol) erstellt. Die Gruppendiskussionen mit jeweils fünf bis zehn Teilnehmenden wurden zwischen Dezember 2013 und April 2014 in Wien, St. Pölten, Innsbruck und Klagenfurt durchgeführt. Sie wurden von jeweils zwei Personen moderiert. Diese Gespräche wurden per Audio und Video aufgezeichnet, später wörtlich transkribiert und einer **qualitativen themenbasierten Inhaltsanalyse** unterzogen (Mayring 2000, Rustemeyer 1992). Dabei stand die Strukturierung nach Themen und die Herstellung von Zusammenhängen im Mittelpunkt. Die Entwicklung des Kategoriensystems und die Zuordnung der Codes und Subcodes wurden unter Zuhilfenahme der Software maxqda und ATLAS.ti vorgenommen. Darunter ist zu verstehen, dass alle transkribierten Interviews auf die in den forschungsleitenden Fragestellungen enthaltenen Themen sowie weiteren dominanten Themen durchsucht, deren manifesten und latenten Inhalte miteinander verglichen und darauf aufbauend ein themenbasiertes System entwickelt wurde, das es erlaubt, die Vielfalt der Erfahrungen, Einstellungen und deren Interpretation sinnhaft geordnet darzustellen.⁵

⁵ Die Aussagen in den Interviews wurden anonymisiert, d.h. Städte- und Personennamen wurden durch Auslassungspunkte ersetzt und die Klarnamen der Erzählpersonen wurden gegen ein Pseudonym ausgetauscht, das sie sich selbst ausgewählt haben. Die Kurzreferenzen verweisen auf die Zitatquelle: "P" steht für Pädagoginnen, "A" für Assistentinnen. "W" steht hier für Wien ("K" für Kärnten, "T" für Tirol, "N" für Niederösterreich). Danach folgt die laufende Nummer der Fokusgruppe, dann die

5 Literaturverzeichnis

- Baierl, A.; Kaindl, M. (2011): Kinderbetreuung in Österreich. Rechtliche Bestimmungen und die reale Betreuungssituation. ÖIF Working Paper Nr. 77.
- Bortz, J.; Döring, N. (2005): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer: Heidelberg.
- Flick, U. (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt: Reinbek.
- Klamert, S.; Hackl, M.; Moser, W.; Hannes, C. (2013): Rechtliche Rahmenbedingungen für elementarpädagogische Einrichtungen im internationalen Vergleich. Institut für Kinderrechte und Elternbildung: Wien. Online unter: <http://www.kinderrechteinstitut.at/V/Institut-fuer-Kinderrechte/Projekte/2013/Rechtliche-Rahmenbedingungen-fuer-elementarpaedagogische-Einrichtungen-im-internationalen-Vergleich> (eingesehen am 25.02.2015)
- Kleining, G. (1995): Lehrbuch entdeckende Sozialforschung. Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Beltz, Psychologie Verlags Union: Weinheim.
- Krüger, R. A.; Casey, M. A. (2009): Focus groups. A Practical Guide for Applied Research. Sage: Los Angeles.
- Lamnek, S. (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Oberhuemer, P.; Schreyer, I. (2010): Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Rustemeyer, R. (1992): Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten. Aschendorff -Verlag: Münster.
- Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission (2014): Key principles of a Quality Framework. Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. online unter: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf (eingesehen am 25.02.2015)
- Wustmann, C.; Bodi, O.; Gehart, H.; Geißler, C. (2010): Wissen, was so los ist! Mit Kindergartenleiterinnen reden und Bedarfe ermitteln. Studie im Auftrag des Landes Steiermark, Fachabteilung 6 E, Elementare und musikalische Bildung und der Stadt Graz, Amt für Jugend und Familie.

Zeilen- beziehungsweise Absatznummer (je nach Analyse-Software). Das obige Zitat entstammt also der Wiener Fokusgruppe der Pädagoginnen (PW).