

Karl-Franzens-Universität Graz

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

Projektteam:

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Cornelia Wustmann

Mag. Otto Bodi

Bakk.^a Hannah Gehart

Bakk.^a Claudia Geißler

Graz, im November 2010

Vorwort

Wie erleben Kindergartenleiter/innen die Arbeitsbedingungen im Kindergarten? Welche Herausforderungen an die pädagogische Arbeit ergeben sich durch die unterschiedlichen Lebenslagen der Mädchen und Buben? Welche Unterstützungsmöglichkeiten benötigen Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertageseinrichtungen? Diesen und ähnlichen Fragen ging das Projektteam, vertreten durch Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Cornelia Wustmann, Mag. Otto Bodi, Bakk.^a Hannah Gehart und Bakk.^a Claudia Geißler der Karl-Franzens-Universität Graz, im Rahmen der vom Land Steiermark (Fachabteilung 6 E Elementare und musikalische Bildung) und der Stadt Graz (Amt für Jugend und Familie) in Auftrag gegebenen Studie nach.

„Wissen, was los ist! Mit Kindergartenleiter/innen reden und Bedarfe ermitteln“ widmet sich als eine der ersten Studien in dieser Form den Pädagoginnen und Pädagogen in Grazer Kindergärten, genauer gesagt den Kindergartenleiter/innen. Dabei werden die von ihnen wahrgenommenen Chancen und Herausforderungen der Auswirkungen der Lebenslagen von Mädchen und Buben auf die pädagogische Arbeit in den Blick genommen. Der differenzierte Einblick in die Organisation der Bildung, Betreuung und Erziehung von Mädchen und Buben steht im Vordergrund sowie die Möglichkeit der passgenauen Planung von Unterstützungsformen für Pädagoginnen und Pädagogen im Arbeitsfeld Elementarpädagogik.

Der vorliegende Abschlussbericht gliedert sich in drei größere Abschnitte: In den ersten zwei Kapiteln werden die Ausgangslage und das Forschungsdesign beschrieben. Danach folgt die Darstellung der wichtigsten, zusammengefassten Ergebnisse mit den dazugehörigen Handlungsempfehlungen. Das Kapitel 4 hingegen fokussiert die Aussagen der an der Studie beteiligten Kindergartenleiterinnen¹. Die hier dargestellten Aussagen dienen der Illustration der wahrgenommenen Arbeitsbedingungen und Herausforderungen in Kindergärten einhergehend mit gesellschaftlichem Wandel. Die Darstellung der Aussagen erfolgt differenziert nach den vier Sozialräumen der Stadt Graz. So kann auch die jeweilige Sozialraumleitung bedarfsgerecht auf die Ergebnisse im Abschlussbericht Bezug nehmen.

Die Fachdiskussion zu den Ergebnissen und Handlungsempfehlungen der Studie erfolgte unter Beteiligung der Kolleginnen Bakk.^a Andrea Maier, Mag.^a Anita Giener und Dipl. Päd. Anke Karber, wofür das Team herzlich dankt.

Das Projektteam versteht die vorliegende Studie als einen Beitrag, ein kinderfreundliches Graz zu schaffen.

Graz, November 2010

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Cornelia Wustmann

¹ In den Gruppendiskussionen waren ausschließlich weibliche Leitungspersonen vertreten.

Inhalt

Vorwort	2
1. Ausgangslage und Problemstellung	4
2. Forschungsdesign	5
3. Die wichtigsten Ergebnisse und Empfehlungen	7
4. Differenzierte Darstellung der Ergebnisse	15
4.1 Wahrnehmung der veränderten Lebenswelten von Mädchen und Buben	16
4.1.1 Auswertung der Ergebnisse nach Sozialräumen	16
4.2 Wahrnehmung der Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern	18
4.2.1 Auswertung der Ergebnisse nach Sozialräumen	19
4.3 Wahrnehmung des Einflusses der sozialen Lage auf die pädagogische Arbeit	23
4.3.1 Auswertung nach Sozialräumen	24
4.4 Wahrnehmung der Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen	29
4.4.1 Arbeitsverhältnis und Bezahlung	29
4.4.2 Unvereinbarkeit von administrativen und pädagogischen Aufgaben	31
4.4.3 Personalressourcen	32
4.4.4 Gruppengröße	33
4.4.5 Räumliche Ressourcen	34
4.4.6 Zeitliche Ressourcen	36
4.4.7 Fortbildung	37
4.4.8 Eigenengagement	37
4.4.9 Gesundheitliche Aspekte	39
4.4.10 Ausbildung	40
5. Literatur:	43

1. Ausgangslage und Problemstellung

Das Arbeitsfeld der Elementarpädagogik erlebt in der Steiermark eine rege Entwicklung, in die sich erfreulicherweise viele engagierte Personen aus den unterschiedlichsten beruflichen Kontexten einbringen. In fachlicher Hinsicht steht die weitere Profilierung des Bereichs bezüglich seines bildungs- und damit sozialpolitischen Auftrags im Vordergrund. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die künftige Steuerung in diesem Bereich den ganzheitlichen pädagogischen Zugang, den umfassenden Auftrag – Erziehung, Bildung und Betreuung – und nicht zuletzt die pluralen Angebotsstrukturen in der Elementarpädagogik nicht nur berücksichtigt, sondern weiter fördert.

Von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen wird eine erhöhte Sensibilität gegenüber Kindern und Familien in schwierigen, oftmals sozial benachteiligten Lebenssituationen und den daraus erwachsenden individuellen Konsequenzen für das Aufwachsen und die Entwicklung dieser Kinder erwartet. Soziale Ungleichheit führt, wie zahlreich empirisch belegt (vgl. u.a. Butterwege 2000; Zander 2005; Lutz/Hammer 2010), bereits in der frühen Kindheit zu sehr unterschiedlichen Verläufen von Entwicklungs- und Bildungsprozessen. Benachteiligung drückt sich in unserer Gesellschaft dabei zunehmend in stark differierenden Bildungschancen aus. So gesehen haben Kindertageseinrichtung sowohl einen bildungs- wie einen sozialpolitischen Auftrag. Pädagoginnen und Pädagogen sollen Entwicklungs- und Bildungsprozesse bei Kindern anregen und unterstützen und somit zur Sicherung von Chancengleichheit und sozialer Teilhabe, insbesondere auch für Mädchen und Buben aus benachteiligten Lebensverhältnissen, beitragen. Kindertageseinrichtungen sind die erste kontinuierliche und öffentlich institutionalisierte Sozialisationsinstanz außerhalb des Familiensystems. Entsprechend sind sie zu einem zentralen Ort des Aufwachsens, der Entwicklung und des Lernens von Kindern mit zahlreichen Chancen geworden. In Kindertageseinrichtungen können z. B. Förderbedarfe und besondere, belastende Lebenssituationen frühzeitig erkannt werden. Bei entsprechender Kompetenz der elementarpädagogischen Fachkräfte und angemessenen zeitlichen und räumlichen Ressourcen besteht dann gerade hier eine große Chance, bedarfsgerechte Unterstützungsmaßnahmen frühzeitig einzuleiten, im besten Falle bereits präventiv erfolgreich zu wirken. Für die Berücksichtigung heterogener Lebenslagen von Kindern bedarf es differenzierter Unterstützungsformen für Pädagoginnen und Pädagogen in den Kindertageseinrichtungen.

Die Studie bietet dafür eine empirisch gehaltvolle Grundlage und eine differenzierte Sichtweise auf die Auswirkung der Lebenslagen von Mädchen und Buben auf die pädagogische Arbeit von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen unter Berücksichtigung der Grazer Stadtteile. Damit ist es möglich, einen umfassenden Einblick in die Organisation der Strukturen elementarpädagogischer Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen zu gewinnen und darauf aufbauend Unterstützungsformen zielgerichtet planen zu können.

2. Forschungsdesign

Um einen möglichst breiten Überblick über die Gesamtlage der Situation in Grazer Kindergärten zu bekommen, wurden Befragungen mit Kindergartenleiterinnen² in Form von offenen Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Methode der Gruppendiskussion kann vielen unterschiedlichen Zielsetzungen dienen. So reicht das Spektrum von sozialpsychologischen Studien über gruppensdynamische Prozesse bis hin zum Versuch der Abbildung öffentlicher Meinungen (vgl. Lamnek 2005; Bamler/Werner/Wustmann 2010). In dieser Studie wurden mittels der Gruppendiskussionen die gemeinsamen Erfahrungsbereiche der Kindergartenleiterinnen ergründet und Einsichten in individuelle und kollektive Orientierungsmuster erhoben. Es wurden sowohl die gemeinsam wahrgenommenen Problembereiche deutlich als auch die spezifische Problemlagen diskutiert. Zudem wurden bereits vorhandene Lösungsstrategien der Leiterinnen ermittelt.

Die Grundgesamtheit der Studie stellen alle städtischen und privaten Kindergärten in Graz dar, von denen aktuell 49 städtischen und 73 privaten Erhaltern zugeordnet werden können. Die Auswahl der Kindergartenleiterinnen erfolgte mittels geschichteter Zufallsstichprobe. So wurde darauf geachtet, dass alle Grazer Stadtteile und sämtliche Erhalter in der Stichprobe vertreten waren, innerhalb der Gruppen erfolgte eine kontrolliert zufällige Auswahl. Die ausgewählten Kindergartenleiterinnen wurden telefonisch kontaktiert. Erfreulicherweise war die Teilnahmebereitschaft der Grazer Kindergartenleiterinnen hoch. Insgesamt nahmen 28 Kindergartenleiterinnen aus 13 Grazer Stadtbezirken an vier Gruppendiskussionen und einem Pre-Test teil. Damit beträgt die gezogene Stichprobe mehr als ein Fünftel der Grundgesamtheit, was eine gute Repräsentanz für die Grazer Kindergärten darstellt. Insgesamt wurden vier Gruppendiskussionen mit fünf bis neun Teilnehmerinnen durchgeführt. Die vier Diskussionsrunden fanden Ende September 2010 statt. In der Zusammensetzung der teilnehmenden Personen wurden jeweils zwei Diskussionsgruppen heterogen und zwei homogen hinsichtlich der Stadtteile angelegt. Eine heterogene Zusammensetzung bedeutet in diesem Fall, dass Teilnehmerinnen einer Diskussionsrunde sowohl aus westlichen als auch östlichen Grazer Stadtteilen kamen. Die beiden homogenen Diskussionsgruppen setzten sich aus Vertreterinnen rein westlicher und östlicher Stadtteile zusammen.

Zur Durchführung der Gruppendiskussionen wurde ein Diskussionsleitfaden entwickelt, der bewusst offen gehalten wurde, um in der Diskussion flexibel auf allfällige neue von den Teilnehmerinnen angesprochene Themenbereiche eingehen zu können. Der Diskussionsleitfaden diente jedoch auch dazu, die Gruppendiskussionen untereinander vergleichbar zu halten und sicherzustellen, dass alle Dimensionen der Forschungsfrage in allen Gruppen diskutiert wurden. Der Leitfaden umfasste die Themen Arbeitsbedingungen, Umgang mit Diversität im pädagogischen Alltag und Wünsche für Unterstützung in der pädagogischen

² In den Gruppendiskussionen waren ausschließlich weibliche Leitungspersonen vertreten.

Arbeit. Der Leitfaden wurde in einem Pre-Test erprobt und danach geringfügig adaptiert. Dem Moderator kam in diesem Fall die Rolle der thematischen Steuerung zu. Er achtete darauf, dass alle Themenbereiche des Leitfadens angesprochen wurden, ohne sich selbst an der Diskussion zu beteiligen. Die Gruppendiskussionen wurden sowohl protokolliert als auch mittels Tonaufzeichnung festgehalten und transkribiert. Aus dem umfangreichen Textmaterial wurden computergestützt mit dem Softwarepaket MAXQDA2007 induktiv Auswertungskategorien gebildet, die entsprechenden Textstellen den Kategorien zugeordnet, paraphrasiert und in einem Ergebnisbericht zusammengefasst.

Da die Vermutung nahe lag, dass sich die Anforderungen an das pädagogische Personal in Kindergärten nach den Lebenslagen in den Stadtteilen unterscheiden könnten, wurden die Kategorien, die sich primär auf die Adressatinnen und Adressaten der Kindergärten beziehen, zusätzlich zu einer allgemeinen Auswertung nach den vier Grazer Sozialräumen geordnet, um so ein differenziertes Bild über die Situation in Graz zu erhalten.

Die vier Sozialräume der Stadt Graz gliedern sich wie folgt.

Sozialraum 1: Bezirke Andritz, Mariatrost, Geidorf, Ries, Innere Stadt, St. Leonard

Sozialraum 2: Bezirke Jakomini, St. Peter, Liebenau

Sozialraum 3: Bezirke Wetzelsdorf, Gries, Straßgang, Puntigam

Sozialraum 4: Bezirke Gösting, Lend, Eggenberg

Bezüglich der Auswertung der Sozialräume muss einschränkend hinzugefügt werden, dass aufgrund der offen geführten Gruppendiskussionen nicht alle Teilnehmerinnen gleichermaßen zu Wort kamen und daher auch die Sozialräume eventuell nicht in ihrem gesamten Spektrum abgebildet wurden. Um hier völlig valide Aussagen generieren zu können, müsste nach der jetzigen ersten Bestandsaufnahme eine vertiefende quantitative Studie mit systematischem Sozialraumvergleich durchgeführt werden, in der möglichst eine Vollerhebung aller Grazer Kindergärten angestrebt werden sollte.

Das Projektteam versteht diese Studie als einen Beitrag, sowohl die Lebensbedingungen von Mädchen und Buben als auch die Arbeitsbedingungen von Pädagoginnen und Pädagogen nachhaltig zu verbessern. Wir verbinden mit der Vorlage des Forschungsberichts die Hoffnung, dass die Ergebnisse dazu beitragen können, dies zu realisieren.

3. Die wichtigsten Ergebnisse und Empfehlungen

1. **Die Leiterinnen konstatieren eine starke Verunsicherung der Mütter und Väter in Erziehungsfragen und nehmen ein erhöhtes Beratungsbedürfnis der Mütter und Väter in allen Schichten und allen Sozialräumen wahr.**

Darin zeigen sich deutlich die familialen Wandlungs- und Modernisierungstendenzen, die sich nicht nur auf Familienformen, sondern auch Familienbeziehungen auswirken und damit sehr direkte Auswirkungen auf das Aufwachsen und die Lebenswelt von Kindern haben. In den meisten der unterschiedlichen Familienformen ist laut Honig (2002) die Beziehung der Erwachsenen, die sich als Paar verstehen, der psychische Mittelpunkt einer Familie. Die Qualität dieser Paarbeziehung beeinflusst in vielfältiger und diffiziler Weise auch das Leben als Kind in dieser Familie. Von daher ist es auch nachvollziehbar, wenn Leiterinnen berichten, dass sie nicht selten als Ansprechpartnerinnen auch in Fragen der Paarbeziehung gesehen werden.

Hurrelmann und Bründel (2003) konstatieren einen Paradigmenwechsel in der elterlichen Erziehungsgewalt, weg von einem Erziehungsverhältnis, hin zur Beziehung. Diese qualitative Entwicklung formuliert auch Lenz (1999), wenn er sagt, dass sich Familien in der Gegenwart durch eine kommunikative Verhandlungskultur auszeichnen. Moderne Eltern begründen ihre Haltungen, ihr Vorgehen, ihre Entscheidungen, ihre Anforderungen gegenüber den Kindern, stimmen ihre Interessen und Bedürfnisse in einem wechselseitigem Prozess aufeinander ab: Die Veränderungen der Eltern-Kind-Beziehung gehen einher mit Veränderungen des Erziehungsstils, der sich über die Jahrhunderte von einem pragmatischem, autoritären, direktiven zu einem partizipativen, wertschätzenden und demokratischen entwickelt hat. Diese Wandeltendenzen beinhalten auch, dass Erziehung als anstrengender wahrgenommen wird und von den Eltern mehr kommunikative Fähigkeiten abverlangt als noch vor vier oder fünf Jahrzehnten, was sich deutlich im Beratungsbedarf zeigt.

Hinzu kommen starke Verunsicherungen der Mütter und Väter hinsichtlich der Bildungslaufbahn der Mädchen und Buben oder der Frage: Ist mein Kind gut genug auf die Schule vorbereitet und wird es diese positiv durchlaufen und so das Zertifikat zur Ausbildung bzw. Studium erhalten? Die Forschungsergebnisse der Transitionsforschung zeigen deutlich, dass diese Frage Eltern schon weit vor dem Eintritt ihrer Kinder in die Schule bewegt (vgl. u.a. Denner/Schumacher 2004; Griebel/Niesel 2004). Dies wird auch in den Schilderungen der Leiterinnen deutlich.

Handlungsempfehlung: Für diese Beratungsleistungen wäre darüber nachzudenken, ob und wie diesem erhöhten Bedarf angesichts der bestehenden Arbeits- und Ausbildungsbedingungen entsprochen werden kann. Drei mögliche Auswege zeigen

sich dafür innerhalb der steierischen als auch der (europäischen) elementarpädagogischen Landschaft.

- a) Elternbildung in der Steiermark ist gut aufgebaut und vernetzt. Von daher wäre zu überlegen, ob Einrichtungen **mit Elternbildungsträgern kooperieren** und **geeignete Bildungsformate** entwickeln, bspw. Elternbildungsseminare zu Themen wie: Unterstützung der Aufgabe als Vater und Mutter, Stärkung der Beziehungsfähigkeit zwischen Eltern und Kindern, bewusste Gestaltung der Partnerschaft oder Entwicklung von Handlungsalternativen in Konfliktsituationen³. Die bereits vorbereiteten Themen könnten in Kursen/Elternabenden in den Einrichtungen angeboten werden. Mithin also ein Wechsel von der Komm-Struktur in eine Geh-Struktur der Träger der Elternbildung als mögliches Unterstützungsinstrument sowohl für Mütter und Väter als auch für Pädagoginnen und Pädagogen.
- b) Ein weiterer Weg wäre eine **konsequente Aus- bzw. Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen** für Beratungsleistungen, denn bislang ist die Entwicklung von Beratungskompetenzen nicht Teil ihrer Ausbildung, so dass vermutet werden kann, dass sie für diese Leistung mehr Zeit und Ressourcen einsetzen müssen, um diese erfolgreich anzubieten. (Dies korrespondiert eng mit den Ergebnissen 2 und 3.)
- c) Darüber hinaus bestände ein Weg auch in der **Auslagerung der aufsuchenden Elternarbeit⁴ bzw. Elternbildung** an eigens dafür ausgebildetes Personal. Beispiele hierfür sind: das Home Intervention Program for Preschool Youngsters (HIPPPY), das in Israel und in den USA entwickelt wurde und vom Deutschen Jugendinstitut⁵ für Deutschland adaptiert wurde. Ein weiteres: ostapje, ebenfalls ein vom DJI adaptiertes Elternbildungsprogramm, das aus den Niederlanden stammt und die Elternbildung „Schritt für Schritt“⁶ beinhaltet.

2. Dabei zeigen sich sozialraumspezifisch jedoch inhaltliche Unterschiede in den wahrgenommenen Bedürfnissen der Mütter und Väter.

Diese Unterschiede schwanken zwischen zwei Polen: Auf der einen Seite nehmen die Leiterinnen den Bedarf aus der großen Unsicherheit zur bestmöglichen Förderung der Mädchen und Buben wahr. Auf der anderen Seite ergeben sich Bedarfe aus den

³ Nähere Informationen siehe: <http://www.graz.at/cms/ziel/394310/DE/>

⁴ Die Assoziationen zum Begriff „Elternarbeit“ reichen von Elternbildung, Elternberatung, Elternpartizipation bis hin zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

⁵ Nähere Informationen siehe: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=51>

⁶ Nähere Informationen siehe: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=321>

Lebenslagen der Familien, wobei hier besonders auf Armut und Migrationshintergründe hinzuweisen ist.

Untersuchungen, die exemplarisch Folgen der Armut für Kinder erfassten, zeigen deutlich, dass Kinder nicht nur besonders und in spezifischer Weise unter Einschränkungen leiden, denen sie durch ihre Familien ausgesetzt werden, sondern auch viel mehr als die Erwachsenen an der zunehmenden Polarisierung einer Gesellschaft leiden, die noch für lange Zeit ihren Lebens- und Gestaltungsraum darstellt. Andreas Klocke und Klaus Hurrelmann sprechen dahingehend auch von einer „Auseinanderentwicklung der Lebensbedingungen der heranwachsenden Generation“, die erhebliche Auswirkungen auf das Wohlbefinden sowie die Partizipationsmöglichkeiten und Lebenschancen benachteiligter Kinder habe (vgl. Klocke/Hurrelmann 2001).

Bei Mädchen und Buben mit Migrationshintergrund wird häufig nicht wahrgenommen, dass die Aneignung der deutschen Sprache nur eine von vielen Entwicklungsaufgaben ist. Mädchen und Buben haben dabei, zusätzlich zur Bewältigung der altersentsprechenden Entwicklungsaufgaben, oftmals tiefgreifende Lebensweltbrüche zu bewältigen. „Je größer die soziale und kulturelle Distanz zwischen Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft ist, desto größer sind die Aufgaben der Alltagsbewältigung.“ (Nauck 2002, S. 72). Zur Integration gehört nicht nur der Spracherwerb und ein gesicherter Aufenthaltsstatus, sondern auch die Aneignung neuen Alltagswissens. „Für die soziale Integration von Migrantinnen und Migranten haben die Bereiche Bildung und Erziehung, Ausbildung und Arbeit sowie Familie eine wesentliche Bedeutung. Das Gelingen oder Misslingen der Integration in diesen Kernbereichen beeinflusst die Integrationschancen von Menschen mit Migrationshintergrund insgesamt und damit ihre Lebenschancen“ (BMAS 2007, S. 8). Dabei nehmen Kindertageseinrichtungen (und ebenso die Schule) für Familien mit Migrationshintergrund zunehmend eine Schlüsselposition ein. Damit sind Kindertageseinrichtungen und die Elternbildung gefordert, sowohl in ihren Konzepten als auch in den Kenntnissen und Fähigkeiten ihres Fachpersonals interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Sie haben die Aufgabe, Mädchen und Buben mit ihrem spezifischen kulturellen Background zu integrieren. Dazu gehört die Förderung von Mehrsprachigkeit, also der Beherrschung der Sprache des Herkunftslandes und der deutschen Sprache.

Handlungsempfehlung: Hier zeigt sich nochmals deutlich der **Bedarf an Elternbildung, -beratung und -unterstützung**. Um Lösungen zur Integration von Mädchen und Buben zu sichern, haben Leiter/innen bereits für sich Unterstützungsformen entwickelt, die in einem Modellprojekt der **Integrationsassistenz** mündeten. Diese Form der Zusammenarbeit mit einer externen Fachkraft wird als sehr gewinnbringend eingeschätzt. Von daher sollte überprüft werden, ob dies nicht verstetigt werden kann, um so eine nachhaltige Unterstützungsform zu etablieren. Dazu müsste jedoch

ermittelt werden, was das genaue Anforderungsprofil für diese Fachkraft sein kann und über welche Kompetenzen diese, vor allem im interkulturellen Bereich, verfügen muss. Langfristig wäre darüber hinaus nachzudenken, ob nicht in einzelnen Sozialräumen eine weitere Unterstützungsform etabliert werden müsste. Dazu geeignet wäre das Konzept der *early excellence centers* aus Großbritannien in ihrer Verbindung von Qualitätsmanagement, Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen und Elternbildung/-arbeit (Whalley 1997/ vgl. Hebenstreit-Müller/Gerhold/Kühnel 2001).

3. **Angesichts der vielfältigen Anforderungen an Pädagoginnen und Pädagogen im Spannungsfeld der Realisierung von Bildungschancen für Mädchen und Buben mit dem BildungsRahmenPlan und der hohen Erwartungshaltung der Mütter und Väter in Bezug auf die pädagogische Förderung ihrer Kinder konstatieren die Leiterinnen zwei Problemfelder.** Zum einen schätzen sie die Ausbildungsinhalte der jetzigen Ausbildungswege an Bundesanstalten für Kindergartenpädagogik (Bakip) als weitaus nicht ausreichend, um diese Aufgaben erfüllen zu können. Von daher fordern sie vehement mehr spezifische Weiterbildungsangebote. Die bislang bestehenden schätzen sie als weniger geeignet und qualitativ nicht immer zufriedenstellend ein.

Handlungsempfehlung: Hier zeigt sich ein deutlicher Kommunikationsbedarf hinsichtlich der Ausbildungsinhalte, der in die gegenwärtigen Diskussionen zur österreichischen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen einfließen sollte. Dies wird von der Projektleiterin der vorliegenden Studie gern übernommen. Der deutliche **Weiterbildungsbedarf**, den die Leiterinnen für sich weniger in den Inhalten des BildungsRahmenPlans denn in der Aneignung von **Beratungskompetenzen** sehen, sollte ermittelt und entsprechend der Ressourcen geplant und durchgeführt werden.

4. **Von den Leiterinnen wird die ihnen zur Verfügung stehende Zeit weitestgehend unisono als unzureichend eingeschätzt und sie konstatieren für sich, dass Leitungstätigkeit und eine gleichzeitige pädagogische Arbeit nicht realisierbar ist.** Eine Entlastung von Gruppenarbeit könnte dazu beitragen, dass Leiter/innen ihren vielfältigen Aufgaben hinsichtlich der Elternberatung, Arbeitsorganisation, Qualitätsentwicklung, der Weiterentwicklung des pädagogischen Angebots, der Implementierung des BildungsRahmenPlans usw. nachkommen können.

Handlungsempfehlung: Eine Aufstockung der **Zeiten für Leitung** in Kindertageseinrichtungen ist unbedingt geboten. Des Weiteren sollte darüber nachgedacht werden, den Empfehlungen des Deutschen Vereins für öffentliche und

private Fürsorge zu folgen und die entsprechenden Kontingente gesetzlich festzuschreiben (vgl. DV 2005).

5. **Die Leiterinnen formulierten sehr deutlich für sich, aber ebenso für die Pädagoginnen und Pädagogen ihrer Einrichtungen, eine notwendige Entlastung, die sie insbesondere in der Supervision verorten.** Dies vor allem, um die wachsenden Anforderungen weiter erfüllen zu können, die nicht unwesentlich durch die Arbeit mit Müttern und Vätern geprägt ist und dabei nicht gesundheitlich bzw. seelisch aus dem Gleichgewicht zu geraten. Darüber hinaus wurde in den Diskussionen deutlich, dass bestehende Unterstützungsangebote, vor allem für die Arbeit mit Müttern und Vätern mit Migrationshintergrund, bspw. die in der jeweiligen Herkunftssprache verfassten und vorliegenden Elternbriefe, größtenteils nicht bekannt sind, diese jedoch ein deutliches Potential zur Entlastung in sich tragen.

Handlungsempfehlung: Der Wunsch nach einer Entlastung ist sicherlich nachzuvollziehen. Ob dies allein durch Supervision langfristig möglich ist, bleibt dabei offen, denn Supervision kann entlastend wirken, wird jedoch kaum zu einer (vielleicht notwendigen) Organisationsentwicklung beitragen können. Hier wäre über eine **flächendeckende Fachberatung** nachzudenken, die diese vielfältigen Prozesse moderieren und zur Entlastung beitragen könnte. Nach Karsten (zitiert nach BAGLJÄ 2003) ist Fachberatung „eine personenbezogene, strukturentwickelnde soziale Dienstleistung im Rahmen der Jugendhilfe. Sie wirkt qualitätssichernd und -entwickelnd im Feld der Erziehungsarbeit und der Lebensgestaltung von Kindern.“ Fachberatung leistet zudem personen-, organisations- und prozessorientierte Beratung und Unterstützung für Träger, Leiterinnen und Leiter, Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, für Kindertagespflegepersonen, Mütter und Väter und sorgt für eine netzwerkorientierte Zusammenarbeit mit weiteren Institutionen (z.B. Jugendamt, Volksschule, Erziehungsberatungsstellen) innerhalb des Gemeinwesens. Fachberatung gilt dementsprechend als eine wesentliche Voraussetzung für die Qualitätsentwicklung innerhalb des Arbeitsfeldes der Elementarpädagogik. Besonders im Kontext der Bildungsoffensive im frühkindlichen Bereich kommt der Fachberatung eine hohe Bedeutung zu, sie könnte aber ebenso das Medium der Informationsweitergabe sein, bspw. zu Unterstützungsangeboten.

6. **Kindergartenleiterinnen berichten von unzureichenden Rahmenbedingungen, insbesondere hinsichtlich der Dienstverhältnisse, Personal- und Zeitressourcen, räumlichen Ressourcen und Gruppengrößen, die in der Praxis dazu führen, dass qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit und ein funktionierender Kindergartenbetrieb nur durch hohes Eigenengagement und Improvisationstalent von Seiten der Pädagoginnen und -pädagogen sowie Leiterinnen und Leiter gewährleistet werden können.** Teilzeitanstellung beim pädagogischen Personal und

das Fehlen von zeitlichen und personellen Ressourcen für Leitungstätigkeiten und administrative Aufgaben sowie oftmals fehlender Ersatz bei Personalausfällen durch Krankenstände oder Fortbildungen ziehen eine chronische Unterbesetzung des Kindergartenpersonals nach sich. Mangelndes Personal kombiniert mit hohen Kinderzahlen pro Gruppe verhindern eine Betreuung, die sich nach den individuellen Bedürfnissen der Mädchen und Buben richtet und führt zur Überlastung der Pädagoginnen und Pädagogen. Die Verbreitung von Teilzeitarbeit gegenüber Vollzeitstellungen behindert den fachlichen Austausch zwischen wechselndem Personal, der in der Praxis de facto außerhalb der Dienstzeit stattfinden muss und beschneidet zusätzlich die knappe Vorbereitungszeit für den so genannten „Kinderdienst“⁷. Ebenso sind Leiterinnen und Leiter in der Praxis mit vielfachen Aufgaben beschäftigt, die von administrativen Tätigkeiten über Elternbetreuung und -beratung bis hin zur Zusammenarbeit mit Dolmetscher/inne/n und Sozialarbeiter/inne/n führen. All diese Aufgaben sind eingebettet in gesellschaftliche Rahmenbedingungen, welche die Berücksichtigung verschiedener Sozialschichten, pluralisierter Familienformen und verschiedener Sprachen und Kulturen erfordert. Diese Praxis des pädagogischen Alltags entspricht nicht den formalen Dienstverhältnissen, nach denen Pädagoginnen und Pädagogen überwiegend für die Arbeit mit den Kindern zuständig sein sollten. Um alle Anforderungen zu erfüllen, beziehen Leiter/innen und Pädagog/inn/en häufig ihr persönliches Umfeld sowie die Familie in die Angelegenheiten ihres Kindergartens mit ein und arbeiten oft weit über ihre eigentliche Dienstzeit hinaus.

Handlungsempfehlung: Die Anforderungen an die pädagogische Arbeit und die in der Praxis des pädagogischen Alltags tatsächlich geleisteten Tätigkeiten sollten sich auch in den **formellen Dienstverhältnissen** von Pädagog/inn/en und Leiter/innen widerspiegeln.

- 7. Im Zusammenhang mit diesem Engagement kann zusammenfassend festgestellt werden, dass in allen Sozialräumen eine Überforderung der Leiterinnen sowie eine Überfüllung ihres Arbeitsalltags zu erkennen ist.**

Diese Überbeanspruchung hat Konsequenzen für den Umgang mit den Herausforderungen, die sich aus den verschiedenen Lebenslagen der Mädchen und Buben und ihrer Mütter und Väter ergeben. So nehmen die Kindergartenleiterinnen sehr bewusst wahr, in welchen Lebenslagen die ihnen anvertrauten Kinder leben, was dies für diese bedeutet. Auch sind sie im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit bestrebt, auf Kinder und ihre Lebenslagen adäquat einzugehen. Um diesen vielfältigen Herausforderungen des pädagogischen Alltags begegnen zu können, nutzen die

⁷ Unter dem in der Praxis vielfach verwendeten Begriff „Kinderdienst“ wird die pädagogische Arbeit mit Mädchen und Buben im Kindergarten verstanden. Vor- und Nachbereitungszeiten, Elterngespräche, u.ä. sind nicht inkludiert.

befragten Kindergartenleiterinnen in nachvollziehbarer Weise ihre Alltagstheorien. Alltagstheorien, in welchen sich ihre eigenen reichhaltigen Erfahrungen vereinen, bilden somit die Grundlage für ihr Handeln. Sie sind notwendig, um tagtäglich agieren zu können. Werden jedoch diese - meist unbewussten Theorien - nicht oder zu wenig reflektiert, so können sie sich zu Verallgemeinerungen, Vorurteilen bzw. auch subjektiven Theorien verdichten, die sich dann in der alltäglichen Arbeit „bewähren“. Für die pädagogische Arbeit kann das bedeuten, dass sich eigene Hypothesen immer wieder bestätigen lassen und die individuelle Wahrnehmung bestimmen, also auch die Wahrnehmung und Deutung von sozialen Problemlagen. Am ehesten zeigt sich dies im vermeintlichen Wissen darüber, wie einzelne Personengruppen agieren oder eben auch nicht agieren. So finden sich auch in den Gruppendiskussionen Alltagstheorien zu Familien mit Migrationshintergrund wieder, die für die Begründung der Verschiedenheit des Verhaltens von Müttern und Vätern entsprechend ihrer Herkunftsländer genutzt wird. Dies zu reflektieren, sich einen Wissensbestand an bspw. interkulturellen aber auch individuellen Wissen anzueignen sowie Kenntnis und Bewusstheit zum Prestige einzelner Sprachen zu erwerben, könnte dazu beitragen, die Wirkkraft einseitiger Alltagstheorien vermindern.

Deutlich erkennbar wurde in den Gruppendiskussionen die Suche der Leiterinnen nach solchen Reflexionsmöglichkeiten, mithin nach Bewältigungsstrategien. Ein prominentes Beispiel ist der Zusammenschluss der Leiterinnen Mitte der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts, als zunehmend mehr Mädchen und Buben mit Migrationshintergrund in den Kindergärten aufgenommen wurden. Den Leiterinnen waren zu diesem Zeitpunkt die Grenzen ihrer Alltagstheorien deutlich und so entwickelte sich ein Arbeitskreis, der gemeinsam nach wissenschaftlichen Erkenntnissen auf der einen Seite und alltagstauglichen Realisierungschancen auf der anderen Seite für die Integration und Förderung der Mädchen und Buben mit Migrationshintergrund suchte. Daraus entwickelte sich dann die Idee der Integrationsassistenten.

Die vielfältigen Aufgaben, die Leiterinnen jeden Tag zu bewältigen haben, erschwert es ihnen jedoch erheblich, ihre Alltagstheorien anhand von wissenschaftlichen Wissensbeständen zu reflektieren und sich neue Wissensbestände anzueignen. Erwartet wird ein gutes Prozessergebnis, also eine optimale und individuelle Förderung aller Mädchen und Buben sowie ihrer Familien. Was jedoch nicht in den Fokus der Diskussion genommen wird, ist die Ausgestaltung der Struktur- und Prozessqualität pädagogischer Prozesse. Ludwig Liegle, Emeritus an der Universität Tübingen, hält dazu fest: „Die Praxis steht derzeit in der zweiten Runde der Anforderung aus der Politik, mehr zu leisten als bisher. Die erste Runde stand im Zeichen von Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung. Faktisch lief das darauf hinaus: Die Kindergärten sollen mehr Qualität bieten, und dies bei gleichbleibenden

oder sogar bei partiell sich verschlechternden Ausstattungs- und Arbeitsbedingungen.“
(Liegle 2006, S. 142)

Handlungsempfehlung: Von Nöten ist ein generelles Unterstützungssystem, welches eine biographische Reflektion fördert, um die eigenen Erfahrungen auf eine Metaebene heben zu können und eine Qualitätssicherung, die alle Qualitätsebenen einbezieht.

In Fort- und Weiterbildungen müsste dementsprechend Raum und Zeit gegeben sein, die eigene Biographie zu reflektieren und die Alltagstheorien zu verdeutlichen. Dies wäre die Basis für anschließende Aneignungsprozesse, mit Hilfe derer neue berufliche Handlungsoptionen entworfen werden. Mithin ergäbe sich aus der biographischen Reflektion und einem Wissens- und Kompetenzerwerb (in Anlehnung an Rabe-Kleberg 1996) ein neues Verständnis des eigenen professionellen pädagogischen Handelns in seiner spezifischen Einheit von Wissen und beruflichem Handeln, Bildung und Beruf sowie Kontrolle und gesellschaftliche Durchsetzung der professionellen Zuständigkeit. Dies kann jedoch nicht nur subjektive Aufgabe der Leiter/innen und Pädagog/innen sein, dazu bedarf es der bereits beschriebenen Ebene der Qualitätssicherung.

4. Differenzierte Darstellung der Ergebnisse

Dieses Kapitel widmet sich den Aussagen der an der Studie beteiligten Kindergartenleiterinnen. Die Berichte über ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen des pädagogischen Arbeitsalltages wurden im Rahmen der Auswertung strukturiert und werden folgend in systematischer Form dargestellt.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen zeigt, dass sich die Ansprüche an die Arbeit der Kindergartenpädagogen und -pädagoginnen in den letzten Jahren zunehmend verändert haben. Die teilnehmenden Kindergartenleiterinnen berichteten, dass sowohl die Anforderungen der Kinder als auch die der Eltern gestiegen seien. Pädagogen und Pädagoginnen müssten dadurch vielfältige Aufgaben übernehmen. Diese Anforderungen werden dabei zumeist im Zusammenhang mit beobachteten gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahre beschrieben. Wahrgenommen wird vorwiegend eine Veränderung in der Erwerbstätigkeit der Eltern, die Zunahme pluralisierter Familienformen und allem voran eine Zunahme von Familien mit Migrationshintergrund. Letzteres betrifft verschiedene Kindergärten je nach Stadtteil in unterschiedlichem Ausmaß. Es zeigt sich, dass vor allem in den Sozialräumen 3 und 4 interkulturelle Arbeit zum Schwerpunkt gemacht werden müsste. Des Weiteren wird von den Kindergartenleiterinnen auch ein Wandel in den Erziehungsformen und Wertorientierungen der Eltern wahrgenommen. Dieser Wandel wird von Pädagoginnen und Pädagogen als Einflussfaktor hinsichtlich ihrer pädagogischen Arbeit erlebt.

Die gewandelten Arbeitsbedingungen stellen neue Anforderungen an die Kindergartenpädagogen und -pädagoginnen (angefangen von Elterngesprächen bis hin zum Wickeln der Kinder), denen es gilt gerecht zu werden. Dazu bedarf es adäquater Rahmenbedingungen, die derzeit laut Aussagen der Kindergartenleiterinnen nicht in genügendem Maße vorliegen.

Um qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit leisten zu können, bedarf es unter den gegebenen Rahmenbedingungen eines hohen Maßes an selbst eingebrachtem Engagement von Seiten der Pädagog/inn/en und Leiter/innen, da sonst eine pädagogisch wertvolle Arbeit in den Einrichtungen nicht aufrechterhalten werden kann. Dieses Engagement beinhaltet beispielsweise den Einbezug des eigenen Umfelds und der Familie in die Angelegenheiten des Kindergartens (z. B. der Ehepartner mäht den Rasen im Kindergarten oder führt Reparaturarbeiten durch) sowie Verwaltungs-, Vernetzungs- und Elternbetreuungsarbeit, die weit über die reguläre Dienstzeit hinaus geht. Kritisiert wird von den Leiter/innen, dass offenbar eben auf diese Bereitschaft zu unentgeltlichem persönlichem Engagement der Kindergartenpädagogen und -pädagoginnen gezählt wird, anstatt die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen.

4.1 Wahrnehmung der veränderten Lebenswelten von Mädchen und Buben

Die Kindergartenleiterinnen berichten, dass die Anforderungen der Kinder in den letzten Jahren gestiegen sind. Die Bedürfnisse der Kinder seien individueller geworden und die Kinder würden mehr Zuwendung brauchen. In den verschiedenen Sozialräumen können dabei unterschiedliche Bedürfnisse im Vordergrund stehen.

Generell berichten viele der Kindergartenleiterinnen, dass die Kinder heute viel unselbstständiger wären als noch vor 20 bis 30 Jahren. Viele Kinder würden bestimmte basale Dinge, die sie früher von zu Hause mitbekommen haben, wie etwa selbständig auf die Toilette gehen, sich anziehen, mit Besteck umgehen bis hin zum Nase putzen nicht mehr beherrschen. Zudem würde es vielen Kindern an Bewegung mangeln. Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen sei eigentlich die pädagogische Arbeit inklusive Beobachtung, Dokumentation, Erkennen und Fördern von Begabungen. Allerdings sei man in der Praxis zunehmend damit beschäftigt, den Kindern zunächst grundlegende „Basics“⁸ beizubringen.

Gefragt nach den Ursachen wird vermutet, dass durch die zunehmende Berufstätigkeit beider Elternteile in den Familien wenig Zeit vorhanden ist und die Zeit weniger für familiäre Aktivitäten, jenseits von großartigen Events, die Wochenends mit den Kindern unternommen werden, genutzt wird.

P27: „Dort ist dieses Highlight, da ist dieses Highlight und sie werden wieder abgeschoben. Also es müssen immer Aktivitäten sein.“

P22: „Am Abend haben sie ein wenig Zeit sich mit dem Kind zu befassen, bevor es ins Bett geht. Am Wochenende wollen sie deshalb ihrem Kind etwas bieten. Sie haben auch ein schlechtes Gewissen, weil sie selbst nichts mit dem Kind anfangen können und bieten ihnen deshalb Highlights an.“

4.1.1 Auswertung der Ergebnisse nach Sozialräumen

Im *Sozialraum 1* konstatieren die Leiterinnen eher gut situierte Elternhäuser, die ihre Kinder bestmöglich fördern wollen. Von ihnen wird wahrgenommen, dass Mädchen und Buben aufgrund dieser Förderungen zum Teil überlastet erscheinen.

P3: „Ich habe ein Kind, die geht Ballet, Schwimmkurs, Tenniskurs, Voltagieren, (...) und Aktionsturnen. (...) Und am Montag am Abend nach dem Schwimmkurs gibt es noch Klavierunterricht zu Hause um halb acht. Ich denke mir, wo bleibt die Zeit, die ich als

⁸ Diesen Begriff verwendeten die Leiterinnen in allen Gruppendiskussionen.

Mutter meinem Kind widmen kann. Weil die bringt ihr Kind ja immer nur zu fremden Personen. Und da kommen die Kinder schon einmal zu kurz.“

Darüber hinaus nehmen die Leiterinnen bei Kindern ein erhöhtes Bedürfnis an Zuwendung wahr. Dies geht mit einer größeren Individualitätsbeachtung einher. Dazu zählen die Leiterinnen beispielsweise die Medikamentengabe, Essenseinschränkungen und erhöhte Pflegebedürfnisse.

Des Weiteren beklagen die Leiterinnen ein Phänomen der Postmoderne, das Neil Postman (1982) mit der Mediatisierung der Kindheit umschreibt. Dies zeige sich in einem umfangreichen Fernsehkonsum und in zunehmender Bewegungsunlust bzw. zunehmendem Bewegungsmangel und einer eingeschränkten Sinneswahrnehmung.

P13: "Richtig! Die stehen auf und schauen schon Fernsehen. (...) Die stehen auf mit dem Fernseher und gehen damit schlafen. Früher war das die Gute Nacht Geschichte.“

P19: „Die Kinder die ganz früh schon immer in diesen Maxicosis saßen, und ganz viel rumgetragen oder rumgefahren werden und mit dem Auto transportiert werden, dass sie die basalen Sinne einfach ganz schwer entwickeln konnten oder überhaupt nicht entwickeln. (...) Da merken wir wie bedürftig die Kinder eigentlich sind, schon alleine auf einem Baumstamm zu balancieren, das ist heutzutage ganz schwer.“

Im *Sozialraum 2* zeigen sich ähnliche Tendenzen. Die Mädchen und Buben kommen zumeist aus gut situierten Schichten. Wahrgenommen wird von den Leiterinnen, dass Kinder heute deutlich früher den Kindergarten besuchen, meist schon vor dem dritten Geburtstag. Damit einher gehen erhöhte individuelle Pflégetätigkeiten.

Von den befragten Leiterinnen dieses Sozialraums wird die Pluralisierung von Familienformen und damit einhergehend wechselnden Betreuungsarrangements beschrieben, ein Phänomen, das sich aber auch in den anderen Sozialräumen feststellen lässt. Von den Leiterinnen wird dahingehend beklagt, dass die Mädchen und Buben oftmals mit diesen wechselnden Arrangements überfordert sind und Ruhe im Kindergarten brauchen.

P18: „Die wollen einfach sich einmal ausruhen!“

Dieses Ruhebedürfnis wird auch angesichts der Beschleunigung des Alltags der Kinder von den Leiterinnen wahr genommen.

P4: „Dann ist da auch die große Unruhe, die die Kinder haben. Seit es die Maxicosis gibt, werden die Kinder in allen immer in dieser Schale, den ganzen Tag durch jedes Kaufhaus gefahren. Das war früher nicht so. Früher ist man mit dem Kind wirklich Zuhause geblieben und auf dieser Ebene geblieben.“

Im *Sozialraum 3* zeigen sich zunächst ähnliche Tendenzen. Beschrieben wird ein erhöhter Aufwand, um Kinder zu einer selbstständigen Hygiene zu führen und ihnen einen strukturierten bzw. auch ritualisierten Tagesablauf zu vermitteln.

Zudem nehmen die befragten Leiterinnen sprachliche Defizite wahr und das unabhängig davon, ob die Mädchen und Buben mit oder ohne Migrationshintergrund aufwachsen. Die Ursache dafür sehen die Leiterinnen in einer mangelnden Kommunikation im Elternhaus. Als problematisch kontrastieren die Leiterinnen die zum Teil unkontrollierte Nutzung verschiedenster Medien. Dieser kommunikative Mangel wird von den Leiterinnen auch in Bezug auf die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten angezeigt.

P11 „Sie schauen fern oder spielen mit dem Computer. Dabei brauchen sie nicht zu kommunizieren. Wenn es Probleme zwischen zwei Kindern gibt, können sie es nicht selbst lösen. Sie müssen lernen, wieder miteinander zu reden. Weiters spüren die Kinder sich selber nicht und können ihre Gefühle nicht differenzieren, ausdrücken oder benennen. Hinzu kommen sprachliche Probleme. Die Kinder sprechen nicht die gleiche Sprache.“

Im *Sozialraum 4* wird ebenfalls betont, dass die Kinder sehr jung in die Einrichtung kommen und deshalb die individuellen Pflegebedürfnisse und Entwicklungsaufgaben, wie bereits beschrieben, anstehen. Die befragten Leiterinnen, die größtenteils mehr als zwanzig Jahre im Dienst sind, nehmen ebenfalls die starke Tendenz der Mediatisierung der Kindheit wahr, die sich für sie vor allem darin zeigt, dass ein hoher Fernsehkonsum zu verzeichnen ist. Die Mädchen und Buben kämen deshalb auch müde in den Kindergarten, hätten Probleme beim Zuhören von Geschichten. Auffällig ist ebenfalls die wahrgenommene Einschränkung im Bewegungsverhalten der Mädchen und Buben.

P15: „Wir haben Schotter als Fallschutz, da können gewisse Kinder dort gar nicht gehen, weil sie das nicht gewohnt sind.“

4.2 Wahrnehmung der Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern

Die Leiterinnen konstatieren eine starke Verunsicherung der Mütter und Väter und zwar in allen Schichten und Sozialräumen. Es zeigen sich typische Phänomene eines neuen Erziehungsstils, der von Manuela du Bois-Reymond (2002) als Trend vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt beschrieben wird, der massive Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung nach sich zieht. So löst die Selbstverwirklichung sowohl Anpassung als auch Gehorsam als Erziehungsziel ab. Dies bedeutet auch einen Wandel der Erziehungsleitbilder, welche eine starke Verunsicherung nach sich ziehen kann.

Auch in den Gruppendiskussionen zeigt sich dieses Phänomen der Bewältigung dieser Unsicherheit nach der Einschätzung der KindergartenleiterInnen schichtspezifisch unterschiedlich. So sind Versuche zu konstatieren, sich über verschiedenste Ratgeberliteratur zu behelfen bis hin zum Trend, den Mädchen und Buben möglichst viele „Highlights“ zu bieten und damit die Freizeit zu gestalten.

Deshalb nehmen die befragten Leiterinnen ein starkes Hilfe- und Beratungsbedürfnis der Mütter und Väter wahr, das unterschiedlich befriedigt wird. Hier zeigen sich starke Unterschiede innerhalb der Sozialräume. Die Bandbreite reicht von der Suche nach zahlreichen Gesprächen mit den Pädagogen und Pädagoginnen, langen Elternabenden, an denen ein starker Kommunikationsbedarf ersichtlich wird bis hin zu einer Elternarbeit, die von den Pädagogen und Pädagoginnen vermehrt eingefordert werden muss.

Insgesamt stellt es sich für die befragten Leiterinnen aber nahezu überall gleich dar: Eltern nehmen sich aus den unterschiedlichsten Gründen weniger bzw. weniger bewusst Zeit für ihre Kinder. Motive dafür sehen die befragten Leiterinnen in der zunehmenden Berufstätigkeit von (Groß-)Müttern, der zunehmenden Verplanung des kindlichen Alltags durch Förderangebote und einem Nichtwissen darum, was Kinder brauchen und wie familiale Freizeitarrangements gestaltet werden können. Insgesamt nehmen die befragten Leiterinnen die Arbeit mit Müttern und Vätern generell als sehr aufwendig wahr.

4.2.1 Auswertung der Ergebnisse nach Sozialräumen

Im *Sozialraum 1* wird der starke Bedarf an Elternbildung und -beratung seitens der Mütter und Väter betont. Die Leiterinnen berichten unisono, dass sie durch die Elterngespräche stark eingebunden sind – Zeit, die sie in der Arbeit mit den Mädchen und Buben fehlt. Diese Gespräche dehnen sich in ihrer Wahrnehmung sowohl in den Elternabenden aus als auch in den vereinbarten Elterngesprächen am Nachmittag, die deutlich länger ausfallen als geplant.

P17: „Wie geht man damit [den Elternbedürfnissen] um? – Wegzwicken von der Zeit mit den Kindern.“

P12: „Die Eltern tun was sie können und meinen es sehr gut. Sei knüpfen im Kindergarten Kontakte und sehen hier, wie andere Kinder und ihre Eltern miteinander umgehen. Die Eltern sind oft durch diese Beobachtungen oder auch durch die Reaktionen der Kinder verunsichert. Elternabende dauern oft sehr lange, weil viel Gesprächsbedarf vorhanden ist. Ich biete deshalb den Eltern seit zwei Jahren Entwicklungsgespräche an. Die Eltern können sich in eine Liste selbst eintragen. Die Gespräche finden ab und zu am Nachmittag statt, sind meist voll und dauern oft länger als die einberechnete Zeit von einer halben Stunde. Die Eltern haben ein Bedürfnis

Fragen zu stellen, über Erziehungsvorstellungen zu sprechen und darüber, wie es ihnen in der Erziehung geht.“

Probleme bereiteten den Müttern und Vätern wohl am ehesten die Förderung ihrer Kinder. Dazu kommt die Planung der Freizeitaktivitäten in der verbleibenden Freizeit und am Wochenende, die in der Wahrnehmung der befragten Leiterinnen in einer Art Freizeitstress mündeten, von dem sich die Kinder innerhalb der Woche erholen müssten. Insgesamt sehen die an den Gruppendiskussionen teilgenommenen Leiterinnen darin großen Beratungsbedarf für Eltern, um den Bedürfnissen der Mädchen und Buben nach Zuwendung und Geborgenheit entsprechen zu können.

P1: „Es gibt heute sehr viel Freizeitstress. Das hat nichts mit der Arbeitswelt zu tun. Früher war man körperlich erschöpft, heute spielt psychische Belastung eine große Rolle. (...) Also dieses Angebot, was rundherum auch gegeben wird, da glauben sie, gute Eltern zu sein, je mehr sie überall hinfahren, als die Zeit effektiv mit ihrem Kind zu nutzen. Auch das erlebe ich vermehrt.“

Einen anderen Problembereich sehen die befragten Leiterinnen in der Festlegung von Grenzen und der Einhaltung von Regeln. Nach Auffassung der Leiterinnen erhalten Kinder zu viele Freiheiten und Verantwortungen und dürfen zu viel selbst bestimmen. Dabei wird der Bedeutungsverlust von sozialen Netzwerken und ethischen Normen beklagt.

P9: „Es ist heute eine andere Generation von Müttern, die wurden selbst schon anders erzogen. Sie haben selbst alles bekommen. Sie versuchen das Beste, aber sie kennen es nicht anders. Sie kennen es nicht anders, nicht können, sondern sie kennen es nicht anders, weil sie auch schon ganz anders in einer Erziehung drinnen waren. (...) Die Eltern setzen diese Grenzen, diese notwendigen, nicht am Kind und die Kinder sind eigentlich die Erwachsenen innerhalb der Familie. Also das hat sich auch verändert. (...) Da nehmen sie wirklich jeden Strohhalm, weil sie selbst sehen, sie sind selbst an ihren Grenzen. Sie wissen aber nicht, was da jetzt los ist und was da passiert ist, eigentlich. Weil sie ja das Allerbeste für das Kind wollen.“

Auch im *Sozialraum 2* zeigen sich ähnliche Tendenzen. Auch hier lägen die Ansatzpunkte für Elternarbeit vor allem in einer hohen Beratungstätigkeit hinsichtlich familialen Erziehungsfragen und Gestaltung der Familienzeit. Dabei nimmt die Elternarbeit in der Einschätzung der Leiterinnen ein Zeitvolumen von bis zu 50 % der Arbeitszeit ein.

P4: „Dann kommt dazu, dass sie ja nicht nur die ganze Woche völlig verplant haben, sondern sie verplanen auch das Wochenende von hinten bis vorne und dann wundert sich jemand, wenn die Kinder völlig erschöpft am Montag in den Kindergarten kommen.“

Ebenso wie im Sozialraum 1 wird von den befragten Leiterinnen des Sozialraums 2 auf fehlende Netzwerke und Unterstützungssysteme verwiesen, welche als Grundlage für das Wissen um Bedürfnisse von Mädchen und Buben gesehen werden.

P23: „Die Eltern sind auch völlig verunsichert, weil sie nicht wissen, was ihre Kinder brauchen. Weil sie selber ohne dieses Wissen aufgewachsen sind. Zum Beispiel muss man ihnen sagen, dass sie im Winter dicke Stiefel anziehen sollen, weil sie vielleicht in den Garten hinausgehen. Grundlegendes Wissen scheint zu fehlen. Weil sie es selber nie erlebt haben und daraus ergibt sich dann eine totale Hilflosigkeit. (...) Der Vater kommt nicht einmal auf die IDEE, sein Kind zu fragen, wie es heute im Kindergarten war und was sie gemacht haben. Das ist aber eigentlich keine Böswilligkeit, sondern einfach Unwissen. (...) Früher war es bei der Mutter-Kind-Pass-Untersuchung, dass es eine grundlegende verpflichtende Elternschulung geben muss, wo Eltern lernen, was wichtig ist. Früher wurde dieses Wissen über die Großmutter weitergegeben - die hat heute aber keine Zeit dazu, weil sie meistens selber noch arbeiten muss.“

Ebenso bestätigen die Leiterinnen des Sozialraums 2, dass Eltern erzieherisches Wissen fehle und sie sich deshalb an die Pädagogen und Pädagoginnen wenden würden. Laut Aussage der Leiterinnen reichten die Beratungsanforderungen deutlich über den Bereich Kindererziehung, -betreuung und -bildung hinaus.

P18: „Auch bei uns macht die Elternarbeit die Hälfte der Arbeitszeit aus, weil die Eltern oft sehr verunsichert sind. Sie haben viele Fragen. Man muss sich mit den Eltern beschäftigen, weil die Beziehung zu den Eltern eine Brücke zu den Kindern ist. Wenn die Eltern sich wehren gegen den Kindergarten oder die Kindergärtnerin, dann kann man die Arbeit mit dem Kind auch bleiben lassen. (...) Die Eltern sind verunsichert, dass sie den richtigen Weg einschlagen und möchten nichts falsch machen. Das ‚Nein sagen‘ fällt ihnen schwer. Sie sind aber offen und vertrauensvoll und wenden sich an die Pädagogin. Sie kommen aber auch, weil auch in der Ehe oft Probleme bestehen, dann muss man mal mit dem Vater, mal mit der Mutter. Dann wieder beide zusammenführen. (...) Es ist viel an Elternarbeit. Neben den Elterngesprächen finden auch mindestens vier Elternabende pro Jahr statt.“

Im Sozialraum 3 zeigt sich eine etwas andere Situation. Zunächst wird auch im Sozialraum 3, zumindest bei den Familien, in denen die deutsche Sprache als Erstsprache zählt, eine zunehmende Berufstätigkeit beider Elternteile wahrgenommen. Dadurch hätten die Eltern weniger Zeit, sich bewusst um die Kinder zu kümmern. Der Verdienst würde zur Sicherung der Lebensgrundlage benötigt. Dabei seien die Eltern mit ihren Kindern überfordert, da auch sehr vieles von außen käme und sehr viel an Material angeboten würde, wodurch sie verunsichert würden. Beim Versuch das Kind bestmöglich zu fördern und ihm durch Events am Wochenende möglichst viel zu bieten würden die Eltern das Einfachste – das Spielen – nicht sehen und Begegnungszeit in der Familie würde gänzlich in den Hintergrund rücken.

Im Sozialraum 3 wird der Elternarbeit ebenfalls eine große Bedeutung zugewiesen. Die meisten Eltern hätten einen Migrationshintergrund und Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. Die befragten Leiterinnen schätzen auf dieser Grundlage die Elternarbeit als schwierig und vor allem zeitaufwendig ein, da aufgrund der Sprachbarriere oftmals mit Dolmetscher/inne/n gearbeitet werden müsse. Bei Eltern, deren Erstsprache nicht die deutsche Sprache ist, brauche es intensive Vertrauensarbeit und man müsse bewusst offen auf sie zugehen, um sie in die pädagogische Arbeit einzubeziehen. Laut Aussagen der Leiterinnen könnten sich die Eltern schwer verständigen und seien dadurch verunsichert und verängstigt.

Auffallend ist, dass die befragten Leiterinnen die Arbeit mit den Eltern als kulturspezifisch erleben. In den Gruppendiskussionen werden Generalisierungen bezüglich der nationalen Herkunft der Eltern und deren Verhaltensweisen angeführt. Gleichzeitig wird betont, dass Verallgemeinerungen nicht angestellt werden dürften, jedes Kind individuelle Bedürfnisse hätte und dort abgeholt werden müsse, wo es sich befände.

Im *Sozialraum 4* zeigt sich ein ähnliches Bild wie im Sozialraum 3. Auch hier wird eine zunehmende Verunsicherung der Eltern durch den angeblichen Zeitmangel und Verlust von Erziehungsnormen wahrgenommen.

Die Leiterinnen berichten, dass sich auch bei ihnen die Elternarbeit schwierig und zeitaufwendig gestaltete, da man durch den hohen Anteil an Eltern, deren Erstsprache nicht die deutsche Sprache ist, sehr viel mit Dolmetscher/inne/n arbeiten müsse. Auch sei es – anders als in den Sozialräumen 1 und 2 – eher so, dass man die Eltern zu Gesprächen bitten müsse, weil sie nicht von sich aus das Gespräch suchen würden. Die Leiterinnen nehmen die Eltern mit Migrationshintergrund als sehr dankbar wahr. Diese wahrgenommene Dankbarkeit würde aber vermutlich aus der Verunsicherung der Eltern entstehen, da sie die Sprache nicht verständen und daher allem zustimmen würden. Schwierigkeiten hätten die Leiterinnen dabei, zu vermitteln, woran pädagogisch gearbeitet wird. Eltern mit Migrationshintergrund sei in erster Linie wichtig, dass ihr Kind im Kindergarten die deutsche Sprache lerne, alles andere sei unwichtig, so der Eindruck der befragten Leiterinnen. Manche Eltern würden auch mit anderen Vorstellungen über das Bildungssystem in den Kindergarten kommen. Daher sei ein Schwerpunkt in der Elternarbeit auch, den Eltern das österreichische Bildungssystem näher zu bringen, z. B. dass Kinder nicht mit vier Jahren zu lesen und schreiben beginnen würden, sondern das Lernen auch spielerisch geschieht.

Laut Leiterinnen, die an der Studie beteiligt waren, führen Verständigungsprobleme mit manchen Eltern dazu, dass klassische Elternabende überdacht werden müssen. Zu solchen Veranstaltungen würden die meisten Eltern nicht kommen, da eine häusliche Kinderbetreuung fehle. Elternabende mit allen Eltern würden auch wenig Sinn ergeben, da man dann viele Inhalte übersetzen müsse und eine lange Zeit in Anspruch nehmen würde. Man hilft sich beispielsweise damit, zu versuchen, die Eltern je nach Muttersprache in Kleingruppen einzuteilen und dann einzeln mit diesen Gruppen zu arbeiten. Trotz des Aufwands würde sich so die Zusammenarbeit günstiger gestalten.

Im Sozialraum 4 wurde von den befragten Leiterinnen angesprochen, dass Alkohol- und Drogenprobleme der Eltern in manchen Kindergärten ein Thema seien. Dies hänge wieder mit der sozialen Schichtung im Stadtteil und dem Einzugsgebiet des Kindergartens zusammen. Dies erfordert, dass auch mit Sozialarbeiter/inne/n zusammengearbeitet werden müsse. Daraus ergibt sich eine zusätzliche Herausforderung zur Elternarbeit. Es sei ein sensibler Zusammenhang, einerseits wolle man die Eltern begleiten und unterstützen. Andererseits sei es eine Gratwanderung, „denn, wann ist Schluss?“ (P28). In manchen Fällen sei es nötig, Eltern mit Nachdruck zu einem Gespräch aufzufordern. Die befragten Leiterinnen weisen auch darauf hin, dass bei Gefahr im Verzug die Pädagoginnen und Pädagogen verpflichtet seien, Sozialarbeiter/innen einzuschalten.

4.3 Wahrnehmung des Einflusses der sozialen Lage auf die pädagogische Arbeit

P22: „Und das Lustige an uns ist ja das, wir sind vielleicht fünf Kilometer Luftlinie entfernt, wenn überhaupt, und haben total unterschiedliches Klientel.“

Die Lebenslagen von Mädchen und Buben hängen in hohem Maße von der sozialen Lage ihrer Herkunftsfamilien ab. Es ist Aufgabe der Pädagogen und Pädagoginnen, die vielfältigen Lebenslagen von Mädchen und Buben in ihrer pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen. Die Lebenslage beeinflusst sowohl die Arbeit mit den Kindern als auch mit den Eltern. Daher meinen die an der Befragung beteiligten Leiterinnen, dass nicht alle Kindergärten der gleichen Regelungen bedürfen, da es je nach Kindergarten unterschiedliche Anforderungen gibt. Als zu berücksichtigende diverse Lebenslagen wurden in den Gruppendiskussionen vorwiegend diskutiert: Migrationshintergrund und verschiedene Muttersprachen, unterschiedliche soziale Schichten und Familienverhältnisse. Dabei nahm das Thema Integration von Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund in den Diskussionsrunden den größten Raum ein und scheint dahingehend im Arbeitsalltag der Pädagoginnen am meisten präsent zu sein. Verschiedene Kindergärten in Graz sind in unterschiedlichem Ausmaß mit der Thematik konfrontiert. Vor allem in den Sozialräumen 3 und 4 wurde interkulturelle Arbeit zum Schwerpunkt gemacht. Unabhängig von der schwerpunktmäßigen Zusammensetzung der Klientel der Kindergärten berichten die Leiterinnen, dass die Elternarbeit zunehmend in den Vordergrund gerückt sei. Je nach Lebenslagen der Mütter und Väter gestaltet sich dabei aber die Elternarbeit unterschiedlich.

4.3.1 Auswertung nach Sozialräumen

Im *Sozialraum 1* werden überwiegend gut situierte Elternhäuser konstatiert, die ihre Kinder möglichst gut fördern und ihnen größtmögliche Förderung bieten wollen. Wie im Kapitel 4 eingangs beschrieben, nehmen die an der Studie beteiligten Leiterinnen wahr, dass dies die Kinder auch überlaste. Zudem stellten die Leiterinnen fest, dass durch die Berufstätigkeit beider Elternteile wenig Zeit für die Kinder vorhanden sei. Die Kinder seien weniger selbständig als „früher“ und hätten individuellere Bedürfnisse. Die Eltern hingegen seien oft mit ihren Kindern überfordert und suchen Hilfe in Gesprächen mit den Pädagogen und Pädagoginnen. Die Erziehung sei viel „freier“ geworden und die Eltern würden sich kaum noch trauen, Nein zu sagen.

Leiterinnen aus privaten Einrichtungen (vor allem mit reformpädagogischen Ansatz) berichten in den Gruppendiskussionen, eher privilegierte Kinder aus höheren Bildungsschichten zu betreuen und viele Schwierigkeiten, die in anderen Stadtteilen im Vordergrund stünden – wie etwa Verständigungsprobleme mit Eltern, Arbeit mit Dolmetscher/inne/n, Zusammenarbeit mit Sozialarbeiter/inne/n – so nicht zu kennen. Es sei zwar so, *„dass die Kinder einen Löffel halten können und gewöhnt sind, am Tisch zu essen und gesittet zu essen, aber die Eltern sind trotzdem völlig verunsichert“* (P19). Dies würde daran liegen, dass sie *„tausend Erziehungsratgeber“* (P19) gelesen haben und nicht wissen, ob sie denn den richtigen Weg einschlagen. Eltern mit hohem Bildungsstand würden auch gerne schnell wieder in den Beruf einsteigen, daher geben sie ihre Kinder relativ früh in Kindergärten und wollen sie gut betreut wissen. Laut Aussage der befragten Leiterinnen wollten die Eltern Vertrauen zu den Pädagoginnen und Pädagogen haben und würden dafür keine Kosten scheuen. Diese Eltern wollten in der Wahrnehmung der befragten Leiterinnen lange am Tag ihre Ruhe haben und seien eigentlich froh, wenn das Wochenende wieder vorbei sei, da sie unsicher wären, wenn sie alleine mit ihren Kindern konfrontiert sind.

Mädchen und Buben mit unterschiedlichen Migrationshintergründen gebe es in Sozialraum 1 nur vereinzelt, diese würden sich auch gut integrieren und kaum Probleme zeigen, die deutsche Sprache zu lernen. Auch die Eltern würden sich über die Kinder schnell integrieren. Das Thema Integration wurde von den Vertreterinnen aus dem Sozialraum 1 vorwiegend aus einer außenstehenden Perspektive diskutiert.

Das Problem in der Stadt sei ihrer Meinung nach die räumliche Verteilung der Wohnbevölkerung in manchen Stadtteilen. Dies führe dazu, dass es in Stadtteilen mit hohem Migrationsanteil in bestimmten Kindergärten fast keine Kinder mehr gäbe, deren Erstsprache die deutsche Sprache ist.

P3: „Das läuft in jeder Stadt so, es läuft auch in anderen Städten so, weil dann auch die Ghettos dort sind. Und weil sich das bei uns in Graz, durch die Mur runter haben wir das so schön, also wissen wir einfach. Und die Eltern gehen einfach dorthin wo es am

nächsten ist, das ist ja noch immer vorhanden. Genauso wie in den Schulen, da ist ja auch dort die Ballung so groß.“

Die Lösung des Problems kennt man aber nicht. Der Integrationsgedanke sollte nach Meinung der Leiterinnen dahin gehen, dass es in der ganzen Stadt eine gewisse Verteilung der Bevölkerungsschichten und Kulturen gebe.

P3: „Und das sind ganz andere Arbeitsbedingungen, und da gehören auch ganz andere Rahmen (...). Du kannst ja gar nicht mehr integrieren, wenn du über 80% [Kinder mit anderer Muttersprache] hast.“

Die an der Studie beteiligten Leiterinnen überlegten, die kulturelle Diversität in allen Stadtteilen erlebbar zu machen. Das würde bedeuten, dass Kinder, die in Gries wohnen und einen Migrationshintergrund haben eine Kindertageseinrichtung in Andritz oder Mariatrost besuchen sollten. Es wird die Ansicht vertreten, dass in Kindergärten und Schulen andere Gruppenformen aufgebaut werden müssten, um Kindern deren Erstsprache nicht die deutsche Sprache ist, eine Chance zu geben, diese schneller zu erlernen.

Im *Sozialraum 2* zeigen sich ähnliche Tendenzen. Die Mädchen und Buben kommen zum größeren Teil aus gut situierten Schichten. Die Anforderungen und Bedürfnisse von Eltern und Kinder werden in ähnlicher Weise beschrieben wie im Sozialraum 1. Von den Leiterinnen wird betont, dass ein großer Teil der Arbeit in der Elternarbeit bestehe. Generell wird in den Sozialräumen 1 und 2 die Ansicht vertreten, die soziale Herkunft eines Kindes sei unerheblich, da ohnehin jedes Kind, dort abgeholt werden müsse, wo es in seiner Entwicklung steht. Allerdings gibt es hier auch Stadtteile, in denen eher benachteiligte soziale Schichten dominieren. Eine Kindergartenleiterin aus einem solchen Stadtteil betont, dass zwar der Arbeitsauftrag prinzipiell derselbe sei, sie aber eine Klientel aus einer weniger wohlhabenden Gegend habe und sich ihre Arbeitsbedingungen im Vergleich schwieriger gestalten würden.

Zusätzlich wird von befragten Leiterinnen des Sozialraums 2 das in scheinbar allen Sozialräumen vorhandene Phänomen der pluralisierten Familienformen angesprochen. Wahrgenommen wird eine Zunahme von Scheidungskindern und Patchworkfamilien. Diese habe es laut Aussagen der Leiterinnen früher nur vereinzelt gegeben. Die betroffenen Mädchen und Buben würden dadurch überlastet werden, dass sie sich darauf einstellen müssten, ständig von anderen Personen betreut zu werden und im Kindergarten nach Ruhe und Erholung suchen.

Im *Sozialraum 3* zeigt sich ein etwas anderes Bild. Sämtliche befragte Kindergartenleiterinnen betonen, dass in den jeweiligen Stadtteilen sehr viele Kinder mit Migrationshintergrund die Kindertageseinrichtungen besuchen. Die interkulturelle Arbeit ist bei ihnen daher zum Schwerpunkt geworden. Allem voran wird betont, dass durch Sprachbarrieren die Elternarbeit sehr aufwendig und zeitintensiv ausfällt. Eltern, deren Erstsprache nicht die deutsche Sprache ist, werden von den befragten Leiterinnen als verunsichert und verängstigt wahrgenommen.

Bei manchen Eltern bedürfe es vermehrt an Vertrauensarbeit, um diese Eltern in die pädagogische Arbeit einbeziehen zu können. So werden beispielsweise Folder übersetzt oder Eltern zu Unterhaltungsgruppen eingeladen. Es komme auch vor, dass Dolmetscher/innen nicht verfügbar seien. In solchen Fällen ist es laut der befragten Leiterinnen vorteilhaft, sich mit den Eltern gut zu vernetzen. Mehrsprachige Elternteile könnten beispielsweise Übersetzungsarbeit für Eltern leisten, die Probleme im Umgang mit der deutschen Sprache haben.

Bedauert wird von den an der Studie beteiligten Leiterinnen, dass es häufig für Mädchen und Buben mit Migrationshintergrund zu wenige Kindergartenplätze gäbe. Durch das verpflichtende Kindergartenjahr würden nun alle 5-Jährigen einen Platz erhalten, was aber gleichzeitig bedeutet, dass es weniger Plätze für die 3-Jährigen gebe. Vor allem Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache sollten aber früher einen Platz bekommen, damit sie genügend Zeit hätten, die deutsche Sprache zu erlernen.

Integrationsarbeit werde erleichtert, wenn es Betreuungspersonen gebe, die selbst einen Migrationshintergrund haben. Eine Leiterin berichtet, dass in der Kindertageseinrichtung, die sie leitet, glücklicherweise Betreuungspersonen mit Migrationshintergrund angestellt sind.

Aus einem Arbeitskreis, den manche Leiterinnen gründeten, entstand mit Unterstützung der Caritas ein Projekt, mit dem nun den städtischen Kindergärten ab einem gewissen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund eine Integrationsassistenz angeboten wird.

P8: „Wenn man nicht mehr weiter weiß, gründet man einen Arbeitskreis. Wir haben ihn gegründet, waren dort völlig verzweifelt, haben Lieder und Gedichte zusammengesucht. Einfach aus dieser Verzweiflung heraus, weil wir das selber erst lernen mussten.“

Die Integrationsassistenz wird für Schwerpunktsprachen angeboten und kommt regelmäßig als zusätzliche Kraft in die Kindergärten. Dies wurde von den Leiterinnen sehr positiv aufgenommen und als Schritt in die richtige Richtung bezeichnet. Die Integrationsassistenz sei entlastend und erleichtere vor allem die Elternarbeit. Es wird auch als Erfolg gesehen, dass diese selbst entstandene Idee tatsächlich umgesetzt wurde.

P8: „Es ist der erste Schritt in eine Richtung, die wir uns vorstellen.“

Das Projekt stecke aber erst in den Anfängen und man würde erst sehen, wie es weiterläuft. Es werden jedenfalls große Erwartungen reingesetzt.

Im *Sozialraum 4* wird die Situation ähnlich beschrieben. Sämtliche befragten Kindergartenleiterinnen haben einen sehr hohen Anteil an Mädchen und Buben mit Migrationshintergrund in ihren Einrichtungen, oft liegt der Anteil sogar über 90 Prozent. Laut der an der Studie beteiligten Leiterinnen seien Integration und gute pädagogische Arbeit möglich, wenn a) der Anteil von Kindern mit nicht deutscher Muttersprache nicht zu hoch sei,

und wenn b) Kindern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund in den Kindertageseinrichtungen wären. Das Erlernen der deutschen Sprache wird als Schlüssel zur Integration angesehen. Bei zu vielen Kindern aus der gleicher Nation blieben die Kinder unter sich und würden nur ihre Muttersprache sprechen.

P6: „Ich hätte nach der letzten Anmeldung locker zwei rein türkische Gruppen machen können. Das habe ich aber bewusst nicht gemacht. (...) Ich würde nie acht türkische Kinder in einer Gruppe haben wollen. Ich denke mir, diese Kinder würden in drei Jahren nie Deutsch lernen. Das würde auch keinen Sinn machen.“

Wenig Sinn würde dies ergeben, da die Kinder danach in Schule kommen würden und sie dort mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen kaum Zukunftschancen hätten. Bei heterogenen Gruppen mit Kindern aus verschiedenen Kulturen würden Sprachaneignungsprozesse besser gelingen und die Kinder könnten auch mehr voneinander lernen. Ähnliche Gruppenbildungen nach nationaler Zugehörigkeit seien laut befragter Leiterinnen auch bei den Eltern zu beobachten.

In zwei verschiedenen Kindergärten aus Sozialraum 4 wird die Situation folgendermaßen beschrieben:

Bsp. 1: Sie beschreibt ihre Klientel im Kindergarten als vorwiegend aus der soziale Mittelschicht stammend. Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund liegt bei etwa 50 Prozent, dieser ist bunt gemischt aus verschiedensten Nationen. Sie meint, mit diesen Voraussetzungen ist es auch möglich, gute pädagogische Arbeit leisten zu können. Bis auf einige wenige, „die man dann halt zwingt“ (P22), arbeiten die Eltern auch mit. Man kann sich den Kindern gut widmen, die noch nicht so gut die deutsche Sprache beherrschen. Durch die kulturelle Vielfalt können die Kinder auch voneinander lernen.

Bsp. 2: Der Anteil ihrer Kinder mit nicht deutscher Muttersprache beträgt mehr als 90 Prozent, schwerpunktmäßig mit türkischem und arabischem Hintergrund. Viele türkische Mütter würden kaum Deutsch sprechen und hätten einen niedrigen Bildungsstand. Sie sagt, sie müsse die Ansprüche an die pädagogische Arbeit weit herunterschrauben. Das Hauptaugenmerk der Eltern besteht darin, dass die Kinder die deutsche Sprache lernen. Wenn ein Kind vor dem Schulbesuch seine Wünsche äußern kann, ist die pädagogische Arbeit erfüllt. Die Förderung von Begabungen bleibt hinten, weil sehr viel Grundlegendes erst gelernt werden muss.

Private Kindergärten haben laut Aussage der beteiligten Leiterinnen die Möglichkeit, die kulturelle Zusammensetzung der Gruppen zu steuern, da sie über die Aufnahme der Mädchen und Buben entscheiden können. In städtischen Kindergärten ist die Zusammensetzung jedoch weitgehend vom Einzugsgebiet abhängig.

Durch sprachliche und kulturelle Differenzen gestalten sich laut befragter Leiterinnen organisatorische Fragen als aufwendig. Die Elternarbeit wird als schwierig beschrieben. Es müssten Informationen übersetzt werden und vermehrt mit Dolmetscher/inne/n gearbeitet werden. Elternarbeit rückt in den Vordergrund. Auch im Sozialraum 4 würde wahrgenommen, dass Eltern, deren Erstsprache eine andere als die deutsche Sprache ist, oft sehr verängstigt wirken. Als Beispiel berichtet eine Leiterin von einem Fall, in dem eine Mutter ständig telefoniere, wenn sie ihr Kind brächte: Die Leiterin konnte sie aufgrund dessen nie ansprechen. Als die Leiterin den Vater diesbezüglich kontaktierte, erzählte dieser, dass die Mutter nicht der deutschen Sprache mächtig wäre und aus Furcht angesprochen zu werden, immer telefoniere.

Zudem wird beschrieben, dass viele Eltern, deren Erstsprache nicht die deutsche Sprache ist, große Dankbarkeit zeigen. Gleichzeitig würden sie allem zustimmen und vieles hinnehmen. Sie würden kein pädagogisches Konzept hinterfragen. Meist interessiere es die Eltern nur, ob die Kinder schon die deutsche Sprache beherrschen würden. Jegliche weitere pädagogische Arbeit sei für diese Eltern uninteressant. Dies treffe häufig auch bei Eltern aus bildungsferneren Schichten zu. Elterngespräche müssten von Kindergartenleiterinnen eingefordert werden.

Um diesen Herausforderungen begegnen zu können, fordern die Kindergartenleiterinnen entsprechende Rahmenbedingung, allem voran kleinere Gruppengrößen bis hin zur „Kleinstgruppe“, um eine individuellere Betreuung zu ermöglichen. Zusätzliches Personal, welches auch entsprechend interkulturell geschult ist, würde die Integrationsarbeit erleichtern.

Das Projekt der Integrationsassistenten wird ebenso von den befragten Leiterinnen des Sozialraums 4 begrüßt.

P25: „Wir haben erstmals das Gefühl, dass es nicht ganz umsonst ist, diese vielen Arbeitsstunden in den vielen Arbeitskreisen.“

Eine Leiterin eines privaten Erhaltes berichtet, dass sie bei ihrem Erhalter eine fixe zusätzliche interkulturelle Mitarbeiterin bzw. einen Mitarbeiter durchsetzen konnte. Dadurch könne einerseits die Integrationsarbeit verbessert werden, andererseits ist es ihr dadurch auch immer möglich, bei Personalausfällen ganztags zwei betreuende Personen in der Gruppe zu haben, da die interkulturelle Mitarbeiterin immer einspringen kann. Ihr selbst habe es auch viel geholfen, dass sie sich durch einen Universitätslehrgang interkulturell weitergebildet hat und somit ihr Wissen über andere Kulturen und Religionen in ihre Arbeit einfließen lassen kann.

Eine weitere Veränderung, die von Leiterinnen im Sozialraum 4 wahrgenommen wird, ist die Tendenz zur Pluralisierung von Familienformen. Noch vor 20 Jahren seien Kinder, deren Eltern sich scheiden ließen, eher vereinzelt gewesen. Dieses Phänomen sei aber bei Familien mit Migrationshintergrund weniger zu beobachten. Manche Elternteile würden um die Gunst des Kindes konkurrieren und versuchen, sich gegenseitig zu übertrumpfen. Diskontinuitäten in den

Familienverhältnissen würden nach Meinung der befragten Leiterinnen für viele Kinder eine große Belastung darstellen.

P28 „Man muss sich auch vorstellen, die Kinder werden ja herumgereicht. Ich meine, jetzt hat der... sind drei Kinder von drei verschiedenen Vätern. (...) Jetzt geht der eine Bub heute zu dem Vater. Jetzt darf aber das Geschwisterkind auch mitgehen (...). Dafür darf aber er dann auch zu dem anderen Vater mitgehen, zu den anderen Geschwistern. Jetzt ist jedes Wochenende ausgefüllt, nicht?“

Aus den bisher beschriebenen Darstellungen ergibt sich ein Bild zunehmender Anforderungen und Bedürfnisse seitens Kinder und Eltern, die im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Wandlungstendenzen stehen. Dadurch entstehen neue Ansprüche an die Arbeit der Pädagog/inn/en, die sich je nach Sozialraum unterschiedlich darstellen können. Die Rahmenbedingungen, unter denen pädagogische Arbeit stattfindet, erscheinen aber in hohem Maße unzureichend, um diesen Ansprüche gerecht werden zu können. Die Arbeitsbedingungen der Kindergartenpädagoginnen werden im Folgenden beschrieben.

4.4 Wahrnehmung der Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen

P12: „Wenn man sagt, man will eine qualitätsvolle pädagogische Arbeit leisten, dann will man ja diese Unterschiede sehen und erkennen und danach handeln. Und da finde ich sind die Rahmenbedingungen, so wie sie jetzt sind, schlecht, um diesen individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden.“

4.4.1 Arbeitsverhältnis und Bezahlung

P9: „Man kann sich nicht die Türklinke in die Hand geben, weil da muss der Austausch vorhanden sein.“

Von Seiten der Leiterinnen städtischer Kindergärten wird stark kritisiert, dass neu angestellte Pädagoginnen keine 100%-Anstellungen mehr erhalten würden. In der Regel gebe es nur noch Teilzeitanstellungen. Die Teilzeitarbeit und die schlechtere Bezahlung würden zur Abwertung des Berufsstandes beitragen. Leiterinnen berichten, es sei praktisch unmöglich, durch solch einen Beruf eine Familie zu ernähren, was dazu beitragen würde, dass insbesondere Männer ferngehalten würden, obwohl eine Durchmischung der Geschlechter in dem Beruf zu begrüßen wäre. Teilzeitangestellte Kräfte hätten auch keine Möglichkeit, weitere Anstellungsverhältnisse einzugehen, da der Dienst es nicht zulasse und sie im Falle von Personalausfällen als Ersatz zur Verfügung stehen müssten.

Eine weitere schwerwiegende Folge der Praxis der Teilzeitanstellungen sei, dass dadurch der Austausch zwischen den Pädagoginnen verhindert werde. Es gebe keine Übergangszeiten mehr zwischen wechselndem Personal, sondern nur noch Teilzeitangestellte, „die sich dann nur noch die Hand geben“ (P11). Der für die Arbeit so wichtige Austausch zwischen den Pädagoginnen würde entweder entfallen oder müsse in der Freizeit stattfinden.

P9: „Und in diesem Beruf ist das ganz schwer möglich. Man kann sich nicht die Türklinke in die Hand geben, weil da muss der Austausch vorhanden sein. Und diese Reflexion oder diese Vorbereitungen - die sind ganz, ganz schwer durchzuführen. Also da fehlen ganz groß (Zwischenruf: Überschneidungszeiten) ...die Rahmen, sagen wir jetzt einmal. Ja.“

Durch die Teilzeitbeschäftigungen würden auch Schwierigkeiten entstehen, wenn es zu Personalausfällen kommt. Die Leiterin stehe dann vor der Entscheidung, welche Fachkräfte wo abziehen seien, um an anderer Stelle eine Lücke zu schließen.

Vertreterinnen von Privatkindergärten kritisierten vorwiegend, dass lediglich der Mindestlohn nach Kollektivvertrag bezahlt werde. Mehr sei nicht möglich, da nur diese Kosten durch eine Förderung abgedeckt seien. Dies würde zu hoher Fluktuation beim pädagogischen Personal führen. Pädagog/inn/en aus privaten Kindergärten würden in den öffentlichen Dienst wechseln, sobald sich die Gelegenheit ergebe. Kinder erlebten dadurch kaum Kontinuität in Bezug auf das betreuende Personal. Auch klagten Leiterinnen privater Kindergärten darüber, dass sie kaum die Möglichkeit haben, Pädagog/inn/en mit mehreren Jahren Berufserfahrung zu beschäftigen, da der Förderrahmen nur den kollektivvertraglichen Mindestlohn vorsehe und Pädagog/inn/en damit nicht adäquat entlohnen werden könnten.

Insgesamt würden die prekären Arbeitsverhältnisse dazu führen, dass der Beruf selbst unattraktiv werde. Dies führe dazu, dass viele gute fertig ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen nicht in dem Beruf verbleiben, sondern nach der Ausbildung eine andere Richtung einschlagen. Die Arbeitsmotivation werde bei den jungen Pädagoginnen und Pädagogen auch dadurch reduziert, dass ihre Arbeitsverhältnisse von der Nachfrage abhängen und es so vorkomme, dass beispielsweise eine Pädagogin im Juni nicht wisse, ob sie im September noch im gleichen Kindergarten arbeiten könne. Dies verhindere auch eine vernünftige Planung. Es gebe auch die Tendenz, Pädagog/inn/en in den Sommermonaten abzumelden, wobei es nicht immer gewiss sei, ob sie im Herbst auch wieder angemeldet werden würden. Dadurch würde man nie zu guten Arbeitsverträgen kommen. Bei Förderungen (z. B. bei Tagesmüttern) könne es vorkommen, dass ein Kind, das ganztags angemeldet ist, nicht früher von Eltern abgeholt werden kann, da sonst die Förderung verloren gehe. Dies wird als familienfeindlich angesehen.

Weiters wird stark kritisiert, dass es für Leitungstätigkeiten und administrative Arbeit keinerlei Zeit- und Personalressourcen gibt. Es gebe lediglich eine geringe Aufwandsentschädigung in Form einer Leitungszulage. Die Arbeit gehe aber weit über die Dienstzeit hinaus. Oft sei es nötig, aufgrund von Leitungstätigkeiten etwas von den Kinderdienstzeiten abzuzweigen.

4.4.2 Unvereinbarkeit von administrativen und pädagogischen Aufgaben

Das Ausbalancieren administrativer und pädagogischer Aufgaben ist Teil des Arbeitsalltages in Kindertageseinrichtungen. Jedoch, wie das Datenmaterial zeigt, wird dies in Verbindung mit einer leitenden Tätigkeit zur besonderen Herausforderung.

P22: „Ausgebildet bin ich als Kindergartenpädagogin und das ist letztendlich oder wäre eigentlich meine Aufgabe, die ich von Herzen gerne tu - ist keine Frage. Aber alles andere?“

Die befragten Kindergartenleiterinnen berichten, dass Formalitäten und Verwaltungsaufgaben in den letzten Jahren immer mehr zugenommen haben. Um diese Aufgaben zu bewältigen sei es zunehmend notwendig, Zeit vom Kinderdienst abzuzweigen. Der Kinderdienst wird als die eigentliche Arbeit, für die man zuständig sei, angesehen: Die diversen Verwaltungsaufgaben seien „alles Sachen, die nebenbei laufen, was normal gar nicht zur eigentlichen Arbeit dazugehört“ (P17).

P22: „Ich denke mir oft, was habe ich eigentlich gelernt? Was ist mein Beruf? Mein Beruf ist die Arbeit mit den Kindern und da gehört alles dazu. Da gehört die Beobachtung dazu, da gehört die kreative Arbeit dazu (...). Es sind so viele, viele, viele Dinge, die da dazu gehören. So und dann kommt: Dort musst du einen Bogen abgeben, dort musst du dich weiterbilden, da musst irgendein Schriftstück vorbereiten...“

Ein Großteil der administrativen Arbeit müsse auch außerhalb der eigentlichen Dienstzeit bewältigt werden. Dies würde auch freigestellte Leiterinnen betreffen, da sie bei Personalausfällen einspringen müssten.

Als Vorbereitungszeit sind bei Vollzeitstellung eine Stunde vor Ort und eine Stunde außerhalb der Einrichtung vorgesehen. Dies sei aber Vorbereitungszeit, die ausschließlich für den Kinderdienst vorgesehen ist. Auch alleine dafür sei die Zeit schon zu knapp bemessen. Man könne die Vorbereitungszeit vor Ort in der Praxis nicht als solche verwenden, da man sich um die Kinder kümmern müsse. Dann käme aber noch die administrative Arbeit hinzu. Es gebe jedoch keine gesetzlich verankerte Regelung für Leitungstätigkeiten und administrative Arbeit. Es sind weder Zeit- noch Personalressourcen für solche Aufgaben vorgesehen. Es sei so, als wäre man für zwei Berufe angestellt, aber man bekomme nur einen bezahlt. Die meisten Leiterinnen fühlen sich mit der Doppelbelastung überfordert.

P13: „Weil wenn ich sechs Stunden Kinderdienst habe, eine Stunde Vorbereitungszeit - wann mach ich meine Büroarbeit? (...) Also ich bin am Freitag dreieinhalb Stunden nach dem Dienst gesessen zum Beispiel. Erstens bin ich ein Laie am Computer und bis ich da einmal hineingekommen bin. Ich denke da muss man sich auch etwas überlegen. Es sind zwei Berufe und es lässt sich fast nicht mehr vereinbaren. Also ich bin da überfordert.“

P22: „Sitz ich da drinnen und habe zwei Berufe. Auf der einen Seite bin ich Kindergartenpädagogin und auf der anderen Seite bin ich Manager...“

P28: „...und Buchhaltung sollst du auch können...“

P11: „...und dann bist du noch Brennpunkt, dann bist du noch Paartherapeutin, Familientherapeutin... du hast viele Berufe!“

Es wird gefordert, dass Leitungstätigkeiten und pädagogische Arbeit getrennt werden und es dafür einen gesetzlich verankerten Rahmen geben müsse. Es sei hier notwendig, zwischen der Arbeit der Pädagog/inn/en und die der Leiter/inn/en zu differenzieren.

4.4.3 Personalressourcen

P22: „Ich brauche nur anrufen und sagen, ‚schickt mir wen‘, und das tun sie dann. Entweder sie schicken wen oder auch nicht.“

Der Umgang mit Personalressourcen gestaltet sich je nach Träger verschieden. Vonseiten der Leiterinnen privaten Kindergärten wurde Kritik geäußert, dass sie sich bei Personalausfällen meist selbst um Ersatzpersonal kümmern müssten. Die Vorgaben müssten genau erfüllt werden, so sei etwa bei Krankenständen Personal umgehend zu ersetzen, ansonsten drohe die Förderung gestrichen zu werden. In den städtischen Kindergärten sei dies anders, dort werde einfach „irgendwie gewurstelt“ (P17).

Vertreterinnen der städtischen Kindergärten bestätigten, dass bei Personalausfällen in der Regel improvisiert werden müsse („Wir ha[e]ndeln uns selbst!“ (P9)). Ausfälle würden oft nicht ersetzt. Ersatz könne angefordert werden, dieser komme dann aber nur, wenn man Glück hätte. Nur bei sehr kleinen Einrichtungen würde es funktionieren, Ersatzkräfte zu beantragen, da man nicht alleine in der Gruppe sein dürfe. Es gebe zwar auch in großen Einrichtungen eine Personalreserve, durch diese würden jedoch häufig Langzeitkrankenstände abgedeckt, sodass wieder kein Freiraum für diesbezügliche Flexibilität bestünde.

Eine Kindergartenleiterin eines privaten Erhalters stellt hier (und auch in anderen Bereichen) eine Ausnahme dar. Sie berichtet, sie könne bei Ausfällen zusätzliches Personal anfordern, die Ausfälle würden bei ihr auch in dem Stundenausmaß ersetzt, in dem die ausgefallene Kraft beschäftigt sei. In städtischen Kindergärten sei es nicht üblich, dass ausfallende Vollzeitkräfte auch vollzeitig ersetzt werden. Sie müsse sich zwar selbst um den Ersatz kümmern, er würde dann aber vom Erhalter angestellt. Sie berichtet, dass in ihrem Kindergarten während der gesamten Öffnungszeit immer zwei betreuende Personen anwesend seien, da sie über eine

fixe interkulturelle Mitarbeiterin verfüge, die bei kurzfristigen Ausfällen auch einspringen könne. Dies sei eine Ressource, die sie sich erkämpft habe.

Für Personalausfälle aufgrund von Fortbildungen sei generell kein Ersatz vorgesehen. Daher ist man bestrebt, Fortbildungen möglichst an betriebsschwachen Tagen in Anspruch zu nehmen. Dies sei aber bei kleinen Einrichtungen schwierig, da man hier kaum in Bezug auf personelle Besetzung improvisieren könne. Es gebe eine Hemmschwelle, Fortbildungen zu besuchen, weil bei Betroffenen das Gefühl entstünde, dass Kolleg/inn/en im Stich gelassen würden.

Überstunden könne man in städtischen Kindergärten zwar dokumentieren, diese sollten sich dann aber am besten „in Luft auflösen“ (P28). Zeitausgleich zu nehmen sei schwierig: „Da beißt sich die Katze in den Schwanz“ (P21). Wenn eine Kraft auf Zeitausgleich gehe, müsse eine andere Überstunden machen, um diese zu ersetzen.

Generell werden mehr Personal und weniger Kinder pro Gruppe gefordert. Gerade dort, wo es viele Kinder gibt, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, sei zur intensivieren Betreuung eine Reduzierung der Gruppengrößen unerlässlich. Es wurde ein Beispiel geschildert, in dem eine Kindergartenleiterin durch Zufall eine Praktikantin für mehrere Monate zusätzlich ins Haus bekam. Durch die zusätzliche Kraft wurde viel intensivere Betreuung möglich und es wurden Sprachfortschritte beobachtbar.

Im Sommerbetrieb stellt sich die Situation laut Kindergartenleiterinnen anders dar: Viele Eltern würden ihre Kinder anmelden, sie dann aber nicht in den Kindergarten schicken. Somit sei zu viel Personal anwesend.

4.4.4 Gruppengröße

P9: „Bei der Kinderanzahl spreche ich jetzt wirklich nicht für uns Erwachsene. Da spreche ich für das Kind! Das möchte ich betonen, wirklich für das Kind! Weil das kann nicht sein, dass das Kind mit Quadratmeter berechnet wird.“

Die Reduzierung der Kinderzahl pro Gruppe wurde von praktisch allen befragten Leiterinnen vehement gefordert. Die Verkleinerung der Gruppe wird als wichtigster Schlüssel zur Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit angesehen. Derzeit arbeitet man mit 25 Kindern pro Gruppe. Nur dort wo der Raum zu klein ist, gebe es geringere Kinderzahlen.

Von mehreren Leiterinnen wurde geäußert, dass man sich jeden Tag um alle Kinder kümmern möchte, man merke aber oft, dass man mit gewissen Kindern an einem Tag überhaupt nicht kommuniziert habe. Es gelinge nicht, alle Kinder wahrzunehmen und mit ihnen in Kontakt zu treten.

P17: „Ich muss ehrlich sagen - und mich hat es irrsinnig belastet - ich bin oft heimgegangen und habe mir gedacht, wenn ich in der Früh dem Kind nicht die Hand gegeben hätte, Guten Morgen gesagt hätte - jeden Tag wenn du heimgehst

verabschiedest du dich ja nicht, (...) wenn du das Kind dann auch noch siehst und das Kind anredest, da waren oft Tage, da ist's dir passiert, dass du dir gedacht hast, mit dem Kind habe ich heute überhaupt nichts geredet. Und das ist ein Wahnsinn.“

Bei einer Gruppengröße von 25 Kindern sei es unmöglich, sich um alle Bedürfnisse zu kümmern. Auch was neben dem Kinderdienst zu bewältigen sei, angefangen von Verwaltungsarbeit bis hin zur Elternarbeit habe zugenommen, was wiederum dazu führe, dass weniger Zeit für die Kinder vorhanden sei. Besonders bei Berücksichtigung der gestiegenen individuellen Ansprüche.

Wie eingangs beschrieben, berichten Pädagoginnen aus allen Sozialräumen von einer zunehmenden Unselbstständigkeit der Kinder, für welche Zeitmangel der Eltern aufgrund der Berufstätigkeit beider Elternteile sowie gewandelter Erziehungsleitbilder verantwortlich gemacht wird. Bevor man überhaupt pädagogische Arbeit leisten könne, die etwa das Beobachten, Dokumentieren, das Erkennen und Fördern von Begabungen beinhaltet, würden erst grundlegendere Dinge wie selbständiger Toilettengang oder der Umgang mit Besteck gelernt werden müssen. Bei Kindern mit Migrationshintergrund käme häufig hinzu, dass sie mit der Aneignung von Deutsch als Zweitsprache beschäftigt sind. Dies gestalte sich schwieriger wenn sie mit wenigen deutschsprachigen Kindern in Kontakt kämen. All diese Anforderungen würden individuellere Betreuung bedingen, die bei Gruppengrößen von 25 Kindern nicht geboten werden könne.

Gruppengrößen von 20 Kindern würden „gerade noch gehen“ (P15). Gruppengrößen von 15 Kindern wären wünschenswert, da man so auf jedes Kind einzeln eingehen könnte. Dies würde man auch immer merken, wenn es zu einer Grippeepidemie kommt und die Kinderzahl dadurch krankheitsbedingt reduziert wird.

Pädagoginnen aus eher reformpädagogisch orientierten Einrichtungen berichten, dass bei ihnen mit einer Höchstzahl von 20 Kindern pro Gruppe gearbeitet werde, da ihr pädagogisches Konzept keine größere Kinderzahlen in Gruppen zulasse und dies die Obergrenze sei, mit der noch sinnvoll gearbeitet werden könne.

4.4.5 Räumliche Ressourcen

P11: „Ich hätte gerne einen neuen Kindergarten. Soviel zum Thema räumliche Ressourcen“

Die räumlichen Ressourcen sind in den verschiedenen Kindergärten unterschiedlich. Je nachdem ob das Haus alt oder neu ist, gibt es unterschiedliche Probleme. Bei alten Gebäuden gebe es vielleicht eher Mängel, seien aber oft flächenmäßig größer.

Kritisiert wird, dass Kinder zu wenig Bewegungsraum haben. Der gemeinsame Bewegungsraum sei zu klein. Rückzugsmöglichkeiten fehlen oft oder werden erst im Nachhinein durch

Trennwände oder ähnliches geschaffen. Für ein Kind seien zwei Quadratmeter vorgesehen. Dies sei jedenfalls zu eng berechnet. Generell herrscht die Meinung, dass Kinder ohnehin nicht nach Quadratmetern bemessen werden sollten.

P18: „Wer hat das gemessen, wie viel Platz ein Kind braucht?“

Die Leiterinnen berichten von der Notwendigkeit, in Bezug auf die Räumlichkeiten zu improvisieren. Beispielsweise berichtet eine Kindergartenleiterin, sie habe alle zur Verfügung stehenden Räume inklusive Keller und Waschraum umfunktioniert, sodass diese mit genutzt werden könnten.

Bei älteren Gebäuden werden generell weniger Investitionen getätigt. Oft gibt es keinen Personalraum und auch kein Personal-WC. Bei einem Neubau bekomme man meist alles, was ein Kindergarten braucht (z. B. Personalraum, Personal-WC, behindertengerechte Einrichtungen). Kritisiert wird aber, dass lediglich die gesetzlichen Richtlinien eingehalten werden.

P15: „Aber was ich so bei den Neubauten ein bisschen bedaure ist, dass wir keinen Zentimeter mehr haben, als es gesetzlich vorgeschrieben ist.“

P25: „Wir bekommen eine Turnhalle und der Architekt hat es gewagt, 67m² zu planen, obwohl nur 60 gefördert werden, darum wurden die 7m² gestrichen.“

Kritisiert wird auch, dass die Planung offenbar von Leuten übernommen werde, die wenig Erfahrung damit haben, was in einem Kindergarten wirklich benötigt wird. Oft seien neue Gebäude, obwohl von Architekten geplant, das Gegenteil davon, was seitens der Pädagog/inn/en gewünscht wird. So seien die Räume meist „völlig vermöbelt“ (P14), obwohl eigentlich freier Raum benötigt würde.

Nur in manchen Kindergärten steht ein eigener Essraum zur Verfügung. Gegessen wird sonst im Gruppenraum. Daher gibt es dort auch Tische, die in anderen Phasen des Tagesablaufs jedoch als hinderlich angesehen werden.

Eine Pädagogin berichtet von einem Besuch eines Kindergartens in Reggio Emilia, dessen Einrichtung ihren Vorstellungen entsprach:

P25: „Die hatten einen eigenen Essensraum, wo es verschiedene Tischhöhen gab. Also einen Erwachsenentisch mit Tripp-Trapp-Stühlen, einen niedrigen mit Sitzkissen, es gab also wirklich die verschiedensten Möglichkeiten zu sitzen, wo ich sage: Ja, da ist Integration möglich! Wo einfach alle Möglichkeiten, wie kann man überhaupt Essen - weltweit - auch in der Kinderbetreuungseinrichtung Platz haben. Dann gab es dort auch Besteck, aber auch mit einer Selbstverständlichkeit Stäbchen. Das müsste doch auch in einem zivilisierten Land wie Österreich möglich sein. (...) Eigentlich müsste es eine Selbstverständlichkeit sein.“

4.4.6 Zeitliche Ressourcen

Pädagoginnen beklagen einen Mangel an Zeitressourcen für Vorbereitungsarbeit, Dokumentation, Reflexion und Teamarbeit an gemeinsamen Projekten.

P12: „Nachdem wir wenig gemeinsame Zeit haben, gibt es dann einmal im Monat oder alle paar Wochen eine Teambesprechung und dann muss alles drinnen Platz haben, nicht? Und das geht dann natürlich nicht. Das kann man nicht umsetzen. Also da finde ich auch, da sind die Arbeits- oder Rahmenbedingungen wirklich schlecht, weil das trifft ja jetzt nicht nur uns, sondern auch wirklich unsere Arbeit, weil wir das nicht leisten können, was wir leisten wollten.“

Problematisch sei, dass bei Vollzeitanstellung lediglich zwei Stunden Vorbereitungszeit vorgesehen seien. Diese Zeit reiche nicht aus, zumal eine Stunde für zu Hause und eine Stunde im Kindergarten vorgesehen ist. Die Vorbereitungsstunde vor Ort könne in der Praxis nicht als solche verwendet werden, da auch in diesen Zeiten häufig unmittelbare Bedürfnisse der Mädchen und Buben wahrzunehmen sind.

P9: „In einem Ganztagsbetrieb geht keine Kollegin aus der Gruppe hinaus und lässt die zweite mit 25 Kindern alleine um vorzubereiten. Diese Vorbereitungszeit wird in der Praxis nicht wahrgenommen.“

Dadurch, dass neue Mitarbeiter/inn/en in städtischen Kindergärten keine Vollzeitstellen mehr erhalten, entfallen Zeiten, in denen sich die Dienstzeiten der pädagogischen Kräfte überschneiden zunehmend, wodurch der Austausch erschwert wird. Der Austausch sei aber sehr wichtig.

Ein problematischer Nebeneffekt der Teilzeitanstellungen sei außerdem, dass auch die Vorbereitungsstunden aliquot berechnet werden. Das bedeutet, dass eine pädagogische Fachkraft in Teilzeit beispielsweise nur jeweils 45 oder 30 Minuten Vorbereitungszeit zu Hause und im Kindergarten hätte. Dies sei in der Praxis nicht umsetzbar. Die Vorbereitungsarbeit sei ja die gleiche wie bei einer Vollzeitkraft. Auch Teilzeitkräfte müssen vorbereiten, beobachten, dokumentieren und reflektieren.

Weiters kommt hinzu, dass für Leitungstätigkeiten und administrative Arbeiten keine zusätzlichen Zeitressourcen vorgesehen würden. Zeit für Administratives müsse von der Vorbereitungszeit oder vom Kinderdienst abgezogen oder überhaupt privat erledigt werden.

Eine Kindergartenleiterin berichtet von einem Arbeitskreis, in dem erhoben wurde, wie viel Arbeitszeit nötig wäre, um alles erfüllen zu können, was vom Landesgesetz gefordert würde. Demnach wären zusätzlich zu einer 40 Stunden Vollzeitpädagogin 30 weitere Arbeitsstunden in der Woche notwendig.

In städtischen Kindergärten sei es zwar möglich, Überstunden zu schreiben, allerdings könne man diese nur schwer wieder abbauen. Die „Katze beißt sich da in den Schwanz“ (P11), denn Zeitausgleich zu nehmen würde bedeuten, dass eine Kollegin einspringen muss, um die Abwesenheit zu überbrücken.

4.4.7 Fortbildung

P25: „Das kann es nicht sein, dass wir so wenig Geld haben, dass wir wirklich nur mehr im eigenen Brei kochen. Es gibt gute Leute und wir brauchen für Fortbildungen gute Leute.“

Mehrere Leiterinnen beklagen einen Mangel an qualitativ hochwertigen Fortbildungsmöglichkeiten. Die bisher vorhandenen Angebote werden nicht als hochwertig wahrgenommen. Die meisten Vortragenden würden nur aus den eigenen Reihen kommen. Es werde „der alte Hut immer wieder neu aufgesetzt“ (P8), „damit das Programmheft des Landes voll wird“ (P25). Die Pädagoginnen wünschen sich hingegen Fortbildungsangebote von professionellen Fachleuten. Sie ziehen den Vergleich mit Lehrerinnen und Lehrern, die an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) viel bessere Fortbildungen erhielten.

Die Leiterinnen wünschen sich qualitativ hochwertige Fortbildungen, die die gesellschaftlichen und pädagogischen Entwicklungen der letzten Jahre berücksichtigen und von qualifizierten Fachleuten angeboten werden.

Weiters wurde im Zusammenhang mit Fortbildungen angesprochen, dass es ein Problem sei, dass man bei Personalmangel als Leiterin oft auch Fortbildungen für Kolleg/inn/en absagen müsse. Für Fortbildungen gäbe es keinen Personalersatz, das könne vor allem bei kleinen Kindergärten zum Problem werden. Mitarbeiter/innen würden sich nur zögerlich zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen entschließen, weil man die Kolleg/inn/en nicht im Stich lassen möchte.

4.4.8 Eigenengagement

P1: „Das ist so wie mit einem Elektrofahrrad. Wir strampeln und radeln wie verrückt, aber wir brauchen diesen Elektromotor, (...) und wenn da nicht genug hineinkommt, dann strampeln wir uns trotzdem zu Tode. Und strampeln ist für uns ein Berufsethos geworden.“

Die Auswertung der Gruppendiskussionen zeigt, dass die Rahmenbedingungen, unter denen pädagogische Arbeit stattfindet, unzureichend sind. Um qualitativ hochwertige Arbeit leisten zu können, bedarf es eines hohen Maßes an Eigenengagement vonseiten der Pädagog/inn/en und Leiter/inn/en, ansonsten könne der Kindergartenbetrieb kaum aufrecht erhalten werden.

P20: „Irgendwie muss ich herum jonglieren, damit ich mich am Abend noch im Spiegel anschauen kann, trotzdem aber noch mit mir zufrieden sein kann. Und alles irgendwie läuft - irgendwie.“

Die Berufsgruppe der Pädagog/inn/en sei zum großen Teil von Idealismus getragen und es wird angenommen, „dass es nur wenige Pädagoginnen gibt, die nicht weit über ihre Dienstzeit hinaus sich für den Kindergarten engagieren und ihre Familie mit einbeziehen“ (P25). Es gebe selten Kindergärten, „wo nicht die Männer im Kindergarten arbeiten usw. Es gibt keine Berufsparte wo das der Fall ist. Ich war in der Firma meines Mannes noch nie. Die Stunden, die er bei mir im Kindergarten verbringt, sind mehr als unser Hausarbeiter [des Kindergartens].“ (P25).

Der geleistete Einsatz wird mit dem Strampeln auf einem Elektrofahrrad verglichen, bei dem der Elektromotor nicht aktiv ist (siehe Eingangszitat). Mit diesem Strampeln werde man aber manipuliert, da man wisse, dass die Pädagog/inn/en nicht zu strampeln aufhören würden, obwohl sie es eigentlich tun sollten. Denn Pädagog/inn/en arbeiten mit Kindern und deshalb würden sie zum Wohle der Kinder auch immer weiterarbeiten.

Die meisten Pädagog/inn/en seien Idealist/inn/en und würden durch ihre Arbeit mit den Kindern eine hohe Befriedigung erfahren. Der Preis dafür sei aber, dass sie für ihre Arbeit sehr wenig Geld bekämen und durch die Überforderung das Burnout-Risiko in dieser Berufsgruppe sehr hoch sei. Dass Pädagoginnen mit ihrer Arbeit zufrieden sind, sei offenbar einkalkuliert.

P24: „Das finde ich dort die Schweinerei, dass das eine Berufsgruppe ist, wo man weiter auf Idealismus setzt. (...) Und genau auf das zählt man, dass der Inhalt unserer Arbeit uns zufrieden macht.“

Da es für Leitungstätigkeiten keine Zeitressourcen vorgesehen sind, muss ein großer Anteil der Vorbereitungsarbeiten in der Freizeit gemacht werden. Auch bei freigestellten Leiterinnen sei das der Fall, da diese bei Krankenständen von Pädagog/inn/en einspringen müssten. Viele Leiterinnen fühlen sich besonders für die Elternarbeit verantwortlich. Daher wird administrative Arbeit oft am Abend oder am Wochenende erledigt. Es sei schwierig, Arbeitszeit und Freizeit voneinander abzugrenzen. Trotzdem wird der Beruf von einem Großteil der befragten Personen als Berufung gesehen.

P22. „Du kannst das Ganze nur dann bewältigen, recht und schlecht, wenn du dich ganz und gar hinein kniest. Wirklich, wenn man ganz und gar drinnen aufgeht, in dem Beruf, dann geht es“.

Da die nötigen Rahmenbedingungen oft fehlen, werden viele Dinge auf eigene Initiative veranlasst. Auch größere gemeinsame Projekte würden nur funktionieren, wenn es Personen gäbe, die das Engagement aufbringen, eine Idee am Laufen zu halten. Es wird bedauert, dass kaum die nötigen Rahmenbedingungen zur Aufrechterhaltung dieser Projekte bestehen.

P25: „Du hast eine, zwei engagierte Leute - solange die das machen, läuft's. Aber es gibt keinen Rahmen, wodurch das zum Selbstläufer werden kann. Wenn diese Person jetzt in Karenz oder Pension geht, dann ist das gestorben. Und das ist deshalb, weil es keinen Rahmen gibt. Wir initiieren alles selber.“

4.4.9 Gesundheitliche Aspekte

P22: „Noch bin ich in der Lage, trotz meines hohen Alters, am Boden zu sitzen und auch noch ohne Krücken aufzustehen, muss ich dazu sagen. Und das ist nicht... Du, die Kinder bewegen sich am Boden. Ich muss runter. Du hast auf einer anderen Ebene mit Kindern kaum oder wenig Chancen. Du kannst dich zu ihnen hinunter begeben oder du kannst sie dir hoch heben. Aber du musst auf die gleiche Ebene, damit du etwas erreichst oder damit du mit Kindern kommunizieren kannst.“

Körperlich sind gefordert Pädagog/inn/en in erster Linie dadurch, dass sie in vielen Fällen der Körpergröße der Mädchen und Buben gerecht werden müssen, was oft bedeutet, in Bodennähe agieren zu müssen. Weiters sind Pädagog/inn/en häufig einem hohen Lärmpegel ausgesetzt. Dem Lärmpegel könnte durch bauliche Maßnahmen prinzipiell etwas entgegengesetzt werden.

P18: „Wir haben im vergangenen Jahr eine Lärmschutzdecke installieren lassen, dadurch ist das mit dem Lärmpegel jetzt viel besser. Die Architekten haben zuerst gedacht, dass das ästhetisch nicht befriedigend ist.“

Psychische Anforderungen entstehen zum einen dadurch, dass der Beruf die ganze Zeit über vollste Aufmerksamkeit erfordert zum anderen durch die Doppel- und Mehrfachbelastung durch Kinderdienst, Elternarbeit und administrativen Aufgaben. So wird berichtet, dass große Anteile bürokratischer Arbeit in den letzten Jahren hinzugekommen seien. Es gebe viele Erhebungen und Beobachtungsbögen, die bearbeitet werden müssten, obwohl die Kinder für sie als grundlegend Angenommenes, die „basics“, (z. B. alleine die Toilette zu benutzen) noch nicht beherrschen würden. Zudem müssten Pädagoginnen den Kindern Werte beibringen, da es vielen auch an Sozialverhalten fehle. („Der nächst beste, der ihm über den Weg rennt, kriegt eine drüber...“ (P22)) Daneben wäre auch die Förderung von Kindern, das Erkennen und Fördern von Begabungen, Sprachen, sozialem Verhalten - unter Berücksichtigung der Kultur - eine pädagogische Aufgabe, für die dann eigentlich kaum noch Zeit bleibt:

P22: „Also die unterforderten Pädagoginnen schau ich mir an.“

Durch die psychischen Anforderungen durch Doppel- und Mehrfachbelastung sei die Burnout-Gefahr in dieser Berufsgruppe sehr hoch.

P19: „Du musst überall aber so was von präsent sein. Es sieht so aus, die Tante sitzt nur auf der Bank...“

P15: ...oder steht nur im Garten draußen...

P19: ...Ja, ja, die steht nur. Aber sobald die nur denkt: ‚Ma, was mache ich heute zum Abendessen?‘ ist es futsch, ist es weg. Also du bist wirklich; zu jedem Kind musst du immer deine Fühler haben. Da muss immer das Band da sein. (...) Und das ist einfach irrsinnig kraftaufwendig und deswegen geht man auch ins Burnout.“

Hinzu komme auch, dass den Kindergartenpädagog/inn/en zunehmend neue Verantwortungen aufgetragen werden, wie etwa durch neue Brandschutzbestimmungen und Hygienevorschriften, die von den meisten als übertrieben und kontraproduktiv wahrgenommen werden.

P21: „Bauliche und hygienische Maßnahmen sind wichtig, aber mittlerweile völlig übertrieben! Brandschutz kommt, Hygieneamt - auf einmal darf man nicht mehr selber kochen, weil das so schlimm wäre. Was ist besser - selber mit den Kindern gemeinsam kochen oder von der Zentralküche beliefert zu werden? Und für alles gibt es Kontrolllisten, aber keine Kontrolle der Pädagoginnen!“

P22: „Hygiene- und Brandschutzvorschriften und Schulungen sind zwar sinnvoll, aber wenn der dreimal im Jahr kommt, und: ‚Dieses passt nicht und diese Türe müssen Sie schließen und die dürfen Sie offen lassen‘, ich meine, das ist doch lächerlich. Hat mit Kinderarbeit so nichts mehr zu tun. (...) Diese ganzen Vorschriften und diese Überbürokratisierung ist ein einziger Hemmschuh für unsere Arbeit mit den Kindern.“

4.4.10 Ausbildung

P1: „Kindergartenpädagogin wird man erst in der Praxis.“

Die Ausbildung zum Beruf der Kindergartenpädagogin oder des Kindergartenpädagogen in ihrer jetzigen Form wird von den befragten Leiterinnen vorwiegend in zwei Punkten kritisiert. Zum einen beginne die Berufsausbildung in der Regel im Lebensalter von 14 Jahren, also viel zu früh, zum anderen sei das derzeitige Ausbildungssystem viel zu praxisfern. Derzeit erfolgt die Ausbildung in der Sekundarstufe II und schließt mit der Matura ab. In diesem Alter seien die Schülerinnen und Schüler jedoch noch zu jung, um ihnen pädagogische Aufgaben anzuvertrauen, außerdem seien sie sowohl privat als auch schulisch vorwiegend mit Dingen beschäftigt, die nicht primär mit pädagogischer Arbeit zu tun hätten.

P24: „Also mit 14 in so einen Beruf einzusteigen ist irre. Grad bei den Schülerinnen fällt mir immer wieder auf, die stecken voll in der Pubertät, haben selber genug Probleme, sind oft das erste Mal verliebt, haben Probleme mit ihren Eltern, machen ihren Führerschein, haben Angst vor der Mathe-Schularbeit. Und dann kommen die ein Mal in der Woche da her und sollen plötzlich Pädagoginnen sein. Das kann nicht sein! (...) Wie soll eine 14-jährige, die selber wohlmöglich gerade Probleme mit ihren Eltern hat, ein Elterngespräch führen können?“

Nach Meinung der Kindergartenleiterinnen sei es zielführender, wenn die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin bzw. zum Kindergartenpädagogen erst nach der Matura in Form eines Universitätsstudiums erfolgen würde, sodass nicht „Mädchen und Buben sondern junge Frauen und Männer“ (P12) die ausgebildet würden. In diesem Alter würden sich ihrer Ansicht nach Schülerinnen und Schüler besser entscheiden können, ob sie sich eine Zukunft in diesem Beruf auch tatsächlich vorstellen können. Das Studium sollte auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, unter denen Pädagoginnen und Pädagogen heute arbeiten, und den sozialen Wandel der letzten Jahre zum Inhalt haben.

Der zweite wesentliche Kritikpunkt vonseiten der Kindergartenleiterinnen an der Ausbildung ist ihre Praxisferne. Zum einen würde die Ausbildung wesentliche Elemente aus der pädagogischen Praxis, wie etwa administrative Aufgaben oder Arbeit mit Eltern nicht ausreichend beinhalten, zum anderen sei das Ausmaß und die Regelmäßigkeit, mit denen Schülerinnen und Schüler in Kindergärten hospitieren, nicht zielführend. Anstatt nur für ein paar Stunden an gewissen Tagen in der Woche zu hospitieren, sei es sinnvoller, wenn eine Praktikantin oder ein Praktikant über mehrere Wochen ständig im Kindergartenbetrieb mitarbeiten würde, um so einen grundlegenden Einblick in die pädagogische Praxis zu erhalten. Eine Kindergartenleiterin berichtet, durch Zufall das Glück gehabt zu haben, für mehrere Monate eine Praktikantin in ihrem Haus gehabt zu haben. Diese Zeit sei sowohl für die Praktikantin als auch für das Kindergartenpersonal bereichernd gewesen, da durch die zusätzliche Kraft das Personal entlastet wurde und individuellere Betreuung und Beobachtung für die Kinder möglich wurde.

Eine Leiterin, beschreibt ihre Ausbildung folgendermaßen:

P10: „Du wirst nach einer fünfjährigen Ausbildung in eine Gruppe geschmissen, hast keine Ahnung, wie du erstens dort anfängst, welche Formulare du ausfüllen musst, was du erfüllen musst - das sagt dir kein Mensch in diesen fünf Jahren. Und wennst bei den Didaktikern anfragst, bekommst du zur Antwort, dass man die Kindergärtnerinnen fragen soll, was geht sie das an. Das sind Forscheransätze! Denn was bringt es mir, wenn ich den Malbereich brav mache, den Werkbereich hundert Mal in den fünf Jahren, aber keine Ahnung davon habe, wie ich gewisse Dinge einleite, wie ich einen Elternabend zu leiten habe - das bringt dir keiner in fünf Jahren bei.“

Hohe Kinderzahlen in den Gruppen und die prekären Arbeitsverhältnisse für junge Pädagoginnen und Pädagogen würden zudem wenig Lust auf den Einstieg in den Beruf machen. Dies sei der Grund, warum sehr viele junge Kolleginnen und Kollegen nach der Ausbildung nicht in den Beruf gehen, sondern andere Wege wie beispielsweise ein Hochschulstudium einschlagen. Die befragten Leiterinnen betonen, dass in der Folge vor allem die guten Leute lieber weiterstudieren würden und letztendlich zweitklassiges Personal für den Beruf der Kindergartenpädagogin oder des Kindergartenpädagogen übrig bliebe.

5. Literatur:

- Adolf, Petra/Dupuis, Andr /Hoffmann, Hilmar/Prott, Roger (2001): Qualität kommt nicht von allein. Anforderungen für eine Entwicklungsaufgabe. Frankfurt am Main. GEW-Hauptvorstand
- Andresen, Sabine/ Diehm, Isabelle (Hg.) (2006): Kinder, Kindheiten und Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.) (2009): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag
- BAGLJ  (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter) (2003): Empfehlungen zur Fachberatung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. Beschlossen in der 95. Arbeitstagung vom 24. – 26.11.2003 in Flehningen/Baden. Download: www.bagjae.de/Stellungnahmen/Fachberatung101203.pdf
- Bois-Reymond, Manuela (2002): Kindheit und Jugend in Europa. In: Kr ger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 371-390.
- Bamler, Vera/ Werner, Jillian/ Wustmann, Cornelia (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. Weinheim/München: Juventa-Verlag.
- Behnken, Imbke/ Zinnecker, Jürgen (2001): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte: Ein Handbuch. Seelze- Velber: Kallmeyer Buhr, Petra (2001): Übergangsphase oder Teufelskreis? Dauer und Folgen von Armut bei Kindern. In: Klocke, Andreas/ Hurrelmann, Klaus (Hg.): Kinder und Jugendliche in Armut.. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 78-92.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2007): Nationaler Integrationsplan Arbeitsgruppe 3 „Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen“ Abschlussbericht der Arbeitsgruppe 3. Berlin
- Butterwege, Christoph (Hg.) (2000): Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Butterwege, Christoph/Holm, Karin/Zander, Margherita (2004) (Hg.): Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Chasse, Karl August/Zander, Margeritha/Rasch, Konstanze (2007): Meine Familie ist arm – wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Crowther, Ingrid (2004): Im Kindergarten kreativ und effektiv lernen - auf die Umgebung kommt es an. Weinheim/Basel: Beltz.
- Denner, L./ Schumacher, E. (2004): Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen – bildungspolitische, pädagogische, didaktische und curriculare Überlegungen. in: Denner, L./ Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn, S. 52-74
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2005): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zur qualitativen, rechtlichen und finanziellen Ausgestaltung der Kindertagespflege - Ergänzung der Empfehlung.
- Diller-Murschall, Ilsa/Haucke, Karl/Breuer, Anne (Hg.) (1997): Qualifizierung lohnt sich! Perspektiven der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Freiburg
- Griebel, W./Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz. Deutscher Studienverlag.
- Groben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen: Francke-Verlag
- Hebenstreit—Müller, S./ Gerhold, B./Kühnel, B. (2001): Pen Green in Berlin. In: klein&groß, 2001, Heft 2, S. 18-21.
- Holz, Gerda/ Richter, Antja/ Wüstendörfer, Werner/ Giering, Dietrich (2005): Zukunftschancen für Kinder!? - Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Zusammenfassung des Endberichts der 3. Phase der AWO-ISS-Studie. Bonn: Verlag AWO Bundesverband e.V.
- Honig, Michael-Sebastian/ Leu, Hans Rudolf/ Nissen, Ursula (Hg.) (1996): Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. In: Honig, Michael-Sebastian (Hg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster - sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim/München: Juventa-Verlag.
- Honig, Michael-Sebastian (2002): Geschichte der Kindheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 309-332
- Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim/München: Juventa-Verlag.

- Hurrelmann, Klaus (1995): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim: Beltz
- Hurrelmann, Klaus/ Bründel, Heidrun (2003): Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz
- Hurrelmann, Klaus/ Andresen, Sabine/ TNS Infratest Sozialforschung (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. Word Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Kahle, Irene (1997). Die Elternarbeit als Bindeglied zwischen familialer und institutioneller Ökologie. In: Diepelhofer-Stiem, Barbara/ Wolf, Bernhard (Hg.): Ökologie des Kindergartens: Theoretische und empirische Befunde zu Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen. Weinheim und München: Juventa-Verlag, S. 49-76
- Karsten, Maria-Eleonora (1990): Lebensräume gestalten, statt Lebensräume verwalten - Der Beitrag der Sozialberichterstattung. In: Karsten, Maria-Eleonora/ Otto, Hans-Uwe: Sozialberichterstattung: Lebensräume gestalten als neue Strategie kommunaler Sozialpolitik. Weinheim/München: Juventa- Verlag, S. 9-40
- Karsten, Maria-Eleonora (2003): Sozialdidaktik - Zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in den Berufsausbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-) Berufe. In: Schlüter, Anne (Hg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumsentwicklung. Bielefeld Janus-Press, S.350-375
- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Belz Verlag.
- Liege, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer
- Lenz, Karl (1999): Ehe? Familie? - beides, eines oder keines? Lebensformen im Umbruch. In: Böhnisch, Lothar/ Lenz, Karl (Hg.): Familien. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim/München: Juventa, S.181-198
- Lutz, Ronald/ Hammer, Veronika (Hg.) (2010): Wege aus der Kinderarmut. Gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Handlungsansätze. Weinheim/München: Juventa-Verlag.
- Nauck, Bernhard (2002): Familien ausländischer Herkunft im Spannungsfeld von Integration und Ausgrenzung - Auswirkungen auf ihre Lebenssituation. in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Integration von Familien ausländischer Herkunft. Dokumentation der Fachtagung 11. bis 12. Dezember 2001. Berlin
- Olk, Thomas/Mierendorff, Johanna (1998): Kinderarmut und Sozialpolitik. Zur politischen Regulierung von Kindheit im modernen Wohlfahrtsstaat. In: Mansel, Jürgen/

Neubauer, Georg: Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens. Opladen: Leske + Budrich S. 230-257

Postman, Neil (1982): *The Disappearance of Childhood*. Frankfurt am Main: Fischer

Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 276-302

Whally, M./ The Pen Green Centre Team (1997): *Working with Parents*. London.

Wustmann, Cornelia (2008): Gesundheitsförderung im Setting Kindertageseinrichtungen. In: Bals, Thomas/ Hanes, Andreas/Melzer, Wolfgang (Hg.): *Gesundheitsförderung in pädagogischen Settings. Ein Überblick über Präventionsansätze in zielgruppenorientierten Lebenswelten*. Weinheim und München: Juventa-Verlag, S. 183-194

Zeiber, Hartmut/ Zeiber, Helga (1994): *Orte und Zeiten der Kinder: Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim/München: Juventa-Verlag.

Zeiber, Helga (2005): Neue Zeiten – neue Kindheiten? Wandel gesellschaftlicher Zeitbedingungen und die Folgen für die Kinder. In: Mischau, Anina /Oechsle, Mechthild (Hg.): *Arbeitszeit-Familienzeit-Lebenszeit: Verlieren wir die Balance? Zeitschrift für Familienforschung, Sonderheft 5*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 74-91

Zander, Margherita (Hg.) (2005): *Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis*. Wiesbaden: VS- Verlag für Sozialwissenschaften