universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Professionalisierung für Inklusion.
Die Vorbildung von Betreuer*innen und Stützkräften in niederösterreichischen Kindergärten.
Eine qualitative Erhebung.

verfasst von / submitted by

Anita Jokić-Ružić, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 066 848
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Bildungswissenschaft
Betreut von / Supervisor:	Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeit zitiert beziehungsweise mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe. Diese schriftliche Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form an keiner anderen Stelle vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Wien, Mai 2020 Anita Jokić-Ružić

Inhaltsverzeichnis

1. FORSCHUNGSVORHABEN UND FRAGESTELLUNG 5

2. BEGRIFFSBESTIMMUNGEN 11

2.1 VORBILDUNG 11

2.2 INTEGRATION 12

2.3 INKLUSION 13

3. IMPLEMENTIERUNG VON INTEGRATION UND INKLUSION IM KINDERGARTEN 16

3.1 RAHMENBEDINGUNGEN FÜR INTEGRATION 19

3.2 FORMEN DER INTEGRATION IN DEN NIEDERÖSTERREICHISCHEN LANDESKINDERGÄRTEN 20

4. PROFESSIONALISIERUNG DER ELEMENTARPÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE IN ÖSTERREICH 21

4.1 GESCHICHTLICHER UND GEGENWÄRTIGER EINBLICK IN DIE AUSBILDUNG DER ELEMENTARPÄDAGOGIK 22

4.2 BETREUER*INNEN UND STÜTZKRÄFTE 24

4.2.1 AUFGABEN UND AUSBILDUNG DER BETREUER*INNEN 24

4.2.2 AUFGABEN UND AUSBILDUNG DER STÜTZKRÄFTE 27

5. PROFESSIONALISIERUNG FÜR INTEGRATION UND INKLUSION 28

5.1 KOMPETENZEN FÜR INKLUSION 29

5.2 WEITERBILDUNGEN 30

5.3 TEAM 33

5.4 ELTERN 37

5.5 BEOBACHTUNG UND DOKUMENTATION 39

6. FORSCHUNGSMETHODEN UND PROJEKTDURCHFÜHRUNG 42

6.1 QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG 42

6.2 ERHEBUNGSMETHODE 43

6.2.1 DAS LEITFADENINTERVIEW 43

6.2.2 ERSTELLUNG DES INTERVIEWLEITFADENS 45

6.2.3 UNTERSUCHUNGSGRUPPE 46

6.2.4 INTERVIEWDURCHFÜHRUNG 47

6.3 AUSWERTUNGSMETHODE (QUALITATIVE INHALTSANALYSE NACH MAYRING) 49

7. ANALYSE QUALITATIVER FORSCHUNGSDATEN 52

K1 VORAUSBILDUNG 52

K2 MOTIVATION UND BEWEGGRÜNDE 54

K3 BETREUER*INNENAUSBILDUNG 62

UK3.1 PRAXISERFAHRUNG VOR DER AUSBILDUNG 62

UK3.2 INHALTE DER AUSBILDUNG 63

UK3.3 INKLUSION/ INTEGRATION IN DER AUSBILDUNG 64

UK3.4 POSITIVES/ HILFREICHES 66

UK3.5 WÜNSCHENSWERTES 68

K4 ARBEITSALLTAG 70

UK4.1 TÄTIGKEITEN DER STÜTZKRAFT 70

UK4.2 TÄTIGKEITEN DER BETREUER*IN 73

UK4.3 VORURTEILE BEZÜGLICH DER TÄTIGKEIT ALS BETREUER*IN UND STÜTZKRAFT 75
K5 TEAM 75
UK5.1 AUSTAUSCH 77
UK5.2 TEAMSITZUNGEN 77
UK5.3 ANSPRECHPERSONEN 80
UK5.4 SONDERKINDERGARTENPÄDAGOG*IN 80
K6 INTEGRATION/ INKLUSION 82
UK6.1 VORWISSEN 82
UK6.2 KINDERGARTENPRAXIS 83
UK6.3 ENTWICKLUNGEN DER KINDER 85
UK6.4 GELINGEN 85
UK6.5 WISSENSANEIGNUNG 87
UK6.6 VORBEREITUNG AUF DIE TÄTIGKEIT 88
K7 WEITERBILDUNGEN 89
UK7.1 INFORMATIONEN 89
UK7.2 ABLAUF 90
UK7.3 INHALTE 91
UK7.4 THEMENGEBIET INTEGRATION/ INKLUSION 93
UK7.5 HINDERNISSE/ HÜRDEN 93
UK7.6 WÜNSCHE 94
K8 HERAUSFORDERUNGEN 95
UK8.1 KINDER 96
UK8.2 INTEGRATION/ INKLUSION 97
UK8.3 ELTERN 100

8. DARSTELLUNG DER FORSCHUNGSERGEBNISSE 102
8.1 ERGEBNISSE ANHAND DER TEXTANALYSEN 103
8.2 GRAPHISCHE ÜBERSICHTEN 125

9. RESÜMEE 128
9.1 THEORETISCHE IMPLIKATIONEN 131
9.2 PRAKTISCHE IMPLIKATIONEN 132
9.3 LIMITATIONEN DER ARBEIT 133

10. LITERATURVERZEICHNIS 135

11. ABBILDUNGSVERZEICHNIS 150

12. TABELLENVERZEICHNIS 150

13. ANHANG 151
13.1 TRANSKRIPTIONSREGELN (NACH KUCKARTZ 2010) 151
13.2 INTERVIEWLEITFADEN 152
13.3 KATEGORIENSCHEMA 154
13.4 KURZFASSUNG/ ABSTRACT 171

1. Forschungsvorhaben und Fragestellung

Elementarpädagogische Einrichtungen umfassen den Altersbereich zwischen null und sechs Jahren, und beschäftigen sich mit der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in dieser Alterspanne (vgl. Paetzold 2001, S. 18). Somit ist die Elementarpädagogik ein wichtiges Fachgebiet innerhalb der Bildungswissenschaft.

Seit einigen Jahren sind das Personal und die Professionalisierung dieser, in den Blick von Forschung und verschiedensten Initiativen geraten (vgl. Oberhuemer 2017, S. 95). Deshalb hat sich auch die Europäische Kommission zum Ziel gesetzt, die frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung innerhalb der EU hochwertig zu gestalten (Europäische Kommission 2019). Innerhalb dieses Qualitätsrahmens für die frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung werden fünf Hauptkomponenten genannt. Eine dieser Komponenten sind die pädagogischen Fachkräfte mit der dazugehörigen Professionalisierung (Europäische Kommission 2019).

Auch in Österreich ist die Professionalisierung der Fachkräfte im elementarpädagogischen Bereich ein relevantes Thema (vgl. Geissler/ Giener-Grün/ Karber/ Wustmann 2011, S. 69).

Im Rahmen dieser Professionalisierungsbemühungen liegt der Fokus jedoch meist auf den Elementarpädagog*innen. Allerdings bestehen viele Möglichkeiten im elementarpädagogischen Bereich tätig zu werden. Neben der Kindergartenpädagog*in, üben auch Betreuer*innen, Stützkräfte, Sonderpädagog*innen und einige weitere Personen eine Tätigkeit im Kindergarten aus. Diese unterschiedlichen Fachkräfte absolvieren alle verschiedene Ausbildungen. Außerdem bieten die unterschiedlichsten Bildungsanstalten und Ausbildungsstätten mit vielen Träger*innen, die Ausbildung zu diesen Berufen an und deshalb gibt es auch keine bundesweiten verbindlichen Kriterien hierzu. Erwähnenswert ist ebenfalls, dass sich die tertiäre Ausbildung im elementarpädagogischen Bereich in Österreich erst in ihren Anfängen befindet (vgl. Geissler/ Giener-Grün/ Karber/ Wustmann 2011, S. 69f.).

Doch warum ist die Professionalisierung so ein wichtiger Aspekt der Elementarpädagogik?

Die Ausübung einer pädagogischen Tätigkeit erfordert das zuständige Fachwissen dazu. Der Anspruch besteht auch, dass dieses Fachwissen durch Weiterbildungen ständig auf den aktuellsten Stand gebracht werden sollte (vgl. Fichtner 2007, S. 269). Somit ist auch die Ausbildung der Fachkräfte in den Kindergärten entscheidend, um die erfolgreiche Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Kindergärten zu gewährleisten. Hinzu kommt, dass Kindergärten, als pädagogische Einrichtungen, verschiedenen Anforderungen gewachsen sein müssen. Hover-Reisner, Fürstaller und Lehner (2018) betonen in ihrem Werk die Vielfältigkeit innerhalb elementarpädagogischer Einrichtungen. So bringen nicht nur die Kinder ihre vielfältigen Vorerfahrungen und Hintergründe mit in den Kindergarten, sondern auch die Fachkräfte (vgl. Hover-Reisner/ Fürstaller/ Lehner 2018, S. 5). Die Elementarpädagogik hat durch

gesellschaftliche Veränderungen und Wandlungen auch mit einigen Herausforderungen zu kämpfen. Familiäre Lebenslagen, die verschiedenen Bildungsverständnisse in der Zeit vor dem Schuleintritt, sowie auch politische Entscheidungsträger*innen, welche über diesen Bereich entscheiden, sind unter anderem zentral (vgl. Bamler/ Schönberger/ Wustmann 2010, S. 147).

Demzufolge stellen Kindergärten einen Ort dar, welcher von Diversität geprägt ist und darauf sollten sich die Fachkräfte einstellen und darauf auch eingehen (vgl. Friederich/ Schoyerer 2016, S. 38; Hover-Reisner/ Fürstaller/ Lehner 2018, S. 5). Seit dem Jahre 2010 haben die niederösterreichischen Landesgärten Inklusion in ihrem Bildungsplan verankert (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2010a, S. 10ff.). Inklusion soll jedem Kind eine Entwicklung und Ausbildung ermöglichen und dabei darf kein einziges Kind ausgeschlossen werden, auch nicht Kinder mit Behinderungen (vgl. Haug 2011, S. 36). Im Fokus der Inklusion steht die Individualität jedes einzelnen Kindes und das Ziel eines gemeinsamen Lernens und Lebens aller Kinder, unabhängig von ihrem körperlichen, psychischen, sozialen und/ oder kognitiven Zustandes (vgl. Prengel 2014, S. 6f.). Nichtsdestotrotz sollen die Unterschiede zwischen den Kindern wahrgenommen, aber gleichzeitig respektiert und geschätzt werden (vgl. Booth/ Ainscow/ Kingston 2006, S. 13). Aus diesem Grund müssen die Fachkräfte in den elementarpädagogischen Einrichtungen, welche dem Inklusionskonzept folgen, besonders auf alle Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen achten, um auch das inklusive Förderangebot danach auszurichten (vgl. Heimlich 2015a, S. 26). Laut aktuellen Entwicklungen nehmen immer mehr Institutionen die Inklusion auf und fokussieren sich auf die Umsetzung dieser (vgl. Sulzer/ Wagner 2011, S. 16).

Ableitend daraus, sollte die Aus- und auch die Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte dahingehend forciert werden, um zu garantieren, dass für alle Kinder eine erfolgreiche Inklusion ermöglicht werden kann.

Nun stellt die Professionalisierung der Fachkräfte einen zentralen Prozess dazu dar. Die Aus- und Weiterbildungen des Personals stehen im Mittelpunkt dieses Prozesses. Heterogenität und Diversität verschiedenster Gruppen sollten in den Vor- und Weiterbildungen eine zentrale Rolle spielen und dürfen nicht vernachlässigt werden. Um erfolgreiche Professionalisierung des pädagogischen Personals zu sichern, sollten Einstellungen, Wissen und Handeln miteinander kombiniert werden und die positive Einstellung gegenüber Inklusion darf ebenfalls nicht vergessen werden (vgl. Tegge 2015, S. 86).

Nach diesem ersten Einblick in das Themenfeld, soll nun das konkrete Forschungsvorhaben und die dazugehörige Forschungsfrage, sowie die Subfragen erläutert werden.

Der Ausgangspunkt der Masterarbeit ist die Professionalisierung der Betreuer*innen und Stützkräfte in den niederösterreichischen Landeskindergärten. Die Arbeit untersucht die Vorausbildung der Betreuer*innen und Stützkräfte, um die Professionalisierung auf dieser Ebene näher zu betrachten und um mögliche Verbesserungsmaßnahmen zu fördern.

Das Forschungsinteresse entstand durch die Evaluationsstudie „Inklusion in niederösterreichischen Landeskindergärten", welche seit 01.10.2018 läuft und bis 30.09.2020 andauern wird. Diese Auftragsstudie der niederösterreichischen Landesregierung hat zwei große Zielsetzungen festgelegt. Zunächst ist es zentral die aktuelle Situation der Inklusion von Kindern mit Behinderungen und Entwicklungsbeeinträchtigungen in den Kindergärten zu erheben. Weiters sollen Empfehlungen für die Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen im Rahmen von Inklusion, Chancengerechtigkeit und Teilhabe aller Kinder entwickelt werden. Die Studie soll dazu beitragen, Kinder mit Unterstützungsbedarf aufgrund von Behinderungen und Entwicklungsbeeinträchtigungen in den Fokus zu stellen und so Anregungen zur Verbesserung der jetzigen Strukturen zu forcieren. Hierzu gehört auch die Professionalisierung des Personals in den Kindergärten.

Die Masterarbeit soll dazu einen Beitrag leisten und einen Überblick über die Ausbildung der Betreuer*innen und Stützkräfte in Bezug auf Inklusion und Integration in den niederösterreichischen Landeskindergärten aufzeigen. Das Konzept der Integration wird zusätzlich berücksichtigt, da in den niederösterreichischen Landeskindergärten Inklusion erst im Jahre 2010 im Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich definiert wurde und somit ist es denkbar, dass die Umsetzung noch nicht vollständig gegeben ist (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2010a, S. 10ff.).

Der elementarpädagogische Bereich und die dazugehörige Betreuung der Kinder, gerät immer mehr in den Fokus der Bildungspolitik (vgl. Statistik Austria 2018). Im Vergleich zu anderen erziehungswissenschaftlichen Teilgebieten ist jedoch die Professionsforschung im Bereich der Kindergärten noch sehr unterrepräsentiert (vgl. Cloos 2015, S. 48). Heimlich (2015) betont in seiner Auseinandersetzung der Ausbildung von Kindergartenpersonal, dass noch immer sehr wenige empirische Studien zum Arbeitsfeld von inklusiven Kindertageseinrichtungen vorliegen. Die Auseinandersetzung im wissenschaftlichen Bereich und deutschsprachigen Raum mit der Ausbildung und Professionalisierung von Kindergartenpersonal ist unterrepräsentiert und oft werden Einrichtungen mit inklusivem Vorhaben gar nicht berücksichtigt (vgl. Heimlich 2015b, S. 42).

Bildungspolitische Maßnahmen und Entwicklungen sollten daher abzielen, ein inklusives System zu ermöglichen. Daraus lässt sich ableiten, dass somit die Ausbildung und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte zentral ist, um dies zu verwirklichen (vgl. Tegge 2015, S. 72).

Österreich hat im Zuge der „Sustainable Development Goals“ beschlossen, sich mit 17 Zielen für eine nachhaltige Entwicklung zu befassen (vgl. Bundeskanzleramt 2017). 2015 wurden durch die Vereinten Nationen, alle Mitgliedstaaten dazu beauftragt bis 2030 auf die 17 nachhaltigen Entwicklungsziele hinzuarbeiten (vgl. Bundeskanzleramt 2017). Unter den 17 Zielen befindet sich auch ein Ziel, welches die hochwertige Bildung behandelt. Das Bildungsministerium und die österreichische Bildungspolitik wollen allen Kindern einen Zugang zu guter Bildung bieten und das österreichische Schulsystem soll eine „inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten“. (Bundeskanzleramt 2017, S. 18) Dabei sollen die individuellen Bedürfnisse der Kinder im Fokus stehen und die Inklusion wird dabei hervorgehoben (vgl. Bundeskanzleramt 2017, S. 18). Ebenfalls sollen im Rahmen dessen, auch die Berufsausbildungen und deren Rahmenbedingungen weiterentwickelt werden (vgl. Bundeskanzleramt 2017, S. 18f.). Fachlich ausgebildetes Personal kann einen großen Beitrag dazu leisten, inklusive Bildung zu ermöglichen. Die Bemühungen dahingehend des Bundeskanzleramtes schließen darauf, dass die Zuwendung zu diesem Themengebiet vorhanden ist.

Erhebungen dieses Themengebietes, der Ausbildung und den Berufserfahrungen innerhalb des Kindergartens mit Integration und Inklusion beziehen sich vorrangig auf Kinderkartenpädagog*innen und Sonderkindergartenpädagog*innen (vgl. Forstner 2010). Generell beschäftigt sich die wissenschaftliche Literatur vorrangig mit den Kindergartenpädagog*innen, Leiter*innen und Sonderkindergartenpädagog*innen, wenn es um das Personal in den Kindergärten geht. Eine detaillierte Beschäftigung mit der Ausbildung von Betreuer*innen und Stützkräften in niederösterreichischen Kindergärten, konnte bis zum derzeitigen Stand der Recherche noch nicht in Studien, beziehungsweise in wissenschaftlichen Ausarbeitungen gefunden werden. Besonders in Bezug auf Inklusion und Integration wurde die Auseinandersetzung noch nicht im wissenschaftlichen Rahmen diskutiert. Obwohl Betreuer*innen und Stützkräfte in integrativen und inklusiven Settings in den Kindergärten arbeiten, gibt es keinerlei Informationen, inwiefern diese Berufsgruppe auf Integration/ Inklusion vorbereitet wird, beziehungsweise wie sie das dazugehörige Wissen für die Praxis erlenen, um mit Kindern mit Behinderungen arbeiten zu können.

So zeigt die Recherche sehr wohl, dass Forschungsarbeiten, welche sich mit Kindergartenpädagog*innen auseinandersetzen, vorhanden sind, jedoch Betreuer*innen und Stützkräfte völlig außer Acht gelassen werden.

Durch die Forschungslücke, dass noch nicht ausreichend die professionellen Kompetenzen des Personals, ihrem Fachwissen und Einstellungen vorliegen und eine Tendenz seitens Österreich vorhanden ist, Inklusion zu ermöglichen, muss hier dringend geforscht werden und vor allem auch Betreuer*innen und Stützkräfte miteinbezogen werden.[L SEP]Da die Betreuer*innen nur eine

kurze Ausbildung genießen, die Stützkräfte keine Qualifikation nachweisen müssen und Österreich im Vergleich zu anderen europäischen Ländern qualitativ eher im unteren Bereich der elementarpädagogischen Ausbildung liegt, sollte dieses Feld dringend erforscht werden, um auch ein erfolgreiches inklusives System zu ermöglichen. Aus diesem Grund ergab sich folgende Forschungsfrage mit einigen Subfragen:

*Wie gestaltet sich die Vorbildung von Betreuer*innen und Stützkräften in den niederösterreichischen Landeskindergärten und inwiefern findet eine Vorbereitung in Hinblick auf Integration und Inklusion statt?*

- Welche beruflichen Vorausbildungen lassen sich bei den befragten Betreuer*innen und Stützkräften eruieren?
- Wie gelingt es den befragten Betreuer*innen und Stützkräften das erforderliche Wissen in Bezug auf Inklusion zu sichern beziehungsweise zu erwerben?
- Gibt es noch weitere Wege der Beschaffung von Wissen in Bezug auf Integration und Inklusion?
- Sind die befragten Betreuer*innen und Stützkräfte auf Integration beziehungsweise Inklusion in den Kindergärten vorbereitet?
- Welche Weiterbildungen stehen zur Verfügung und werden diese regelmäßig von den befragten Betreuer*innen und Stützkräften in Anspruch genommen?

Die Masterarbeit untersucht somit die Ausbildung, sowie Wege der Wissensbeschaffung der Betreuer*innen und Stützkräfte. In erster Linie ist es zentral, welche Vorausbildungen und beruflichen Ausbildungen bei den befragten Personen vorhanden sind, um herauszufinden ob bereits pädagogisches Wissen etabliert worden ist. Es soll außerdem die Betreuer*innenausbildung reflektiert werden, um einen Einblick in die Erfahrungen der befragten Personen zu bekommen. Hier ist es zentral, wie Wissen über Inklusion und Integration erworben und in weiterer Folge in der Praxis erlebt wird. Außerdem stellen die Weiterbildungen auch einen Themenblock dar, um herauszufinden welche Themen behandelt werden, ob Betreuer*innen und Stützkräfte die Angebote wahrnehmen und ob diese hilfreich für die Praxis angesehen werden. Somit ist das Themengebiet von höchster Bedeutung für die Bildungswissenschaft.
Mithilfe von wissenschaftlicher Literatur und Dokumenten zur Ausbildung und diverser Kataloge der Landesregierung, soll das Ausbildungssystem, sowie das Weiterbildungssystem beschrieben werden, um einen Überblick darzustellen. Zentral sind jedoch die subjektiven Erfahrungen der befragten Betreuer*innen und Stützkräften in Hinblick auf die Ausbildung, sowie Inklusion und Integration. Das Ziel ist es mittels qualitativer Forschung die Ausbildung der

Betreuer*innen und Stützkräfte in den Kindergärten zu eruieren, um herauszufinden ob und wie sie die Kenntnisse erwerben und in weiterer Folge in einem inklusiven beziehungsweise integrativen Setting einbetten.

Nach diesem ersten Einblick in das Themenfeld, befindet sich der theoretische Teil der Masterarbeit. Im Zuge dessen werden zunächst die Begriffe Vorausbildung, Integration und Inklusion genauer betrachtet, um die Begriffsbestimmungen darzulegen.
In einem nächsten Schritt wird die Implementierung von Integration und Inklusion in Kindergärten dargestellt. Dabei wird vor allem auf offizielle Dokumente und Bestrebungen in Bezug auf Inklusion eingegangen, um auch die Situation in Österreich und in weiterer Folge in Niederösterreich zu erläutern. Daraufhin soll ebenfalls kurz auf einige wichtige Rahmenbedingungen in Bezug auf integrative und inklusive Settings, sowie auf die Formen der Integration innerhalb niederösterreichischer Landeskindergärten eingegangen werden.
Anschließend wird im dritten Kapitel die Professionalisierung der elementarpädagogischen Fachkräfte behandelt. Dabei wird auf die Relevanz dieser verwiesen und ein kurzer geschichtlicher und gegenwärtiger Einblick in die Ausbildung der Elementarpädagogik in Österreich gegeben. Des Weiteren wird näher auf die Betreuer*innen und Stützkräfte in den niederösterreichischen Landeskindergärten eingegangen und deren Aufgaben und Ausbildung beschrieben. Im Anschluss daran wird im vierten Kapitel dieser Arbeit näher auf die Professionalisierung im Zusammenhang auf Inklusion ein Blick geworfen. Hier werden zunächst die Kompetenzen im Hinblick auf Inklusion erläutert und anschließend wichtige Komponenten vorgestellt, wie Weiterbildungen, die Teamarbeit, multiprofessionelle Kooperation, die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Beobachtung und Dokumentation im Kindergarten. Im Anschluss daran wird innerhalb des empirischen Teils der Arbeit zunächst die qualitative Sozialforschung beschrieben, um danach auf das Forschungsdesign einzugehen. Dabei wird die Erhebungsmethode des Leitfadeninterviews, und die Auswertungsmethode, die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, erläutert. Natürlich wird innerhalb dieses Kapitels auch auf die Untersuchungsgruppe und die Interviewdurchführung eingegangen. Darauffolgend findet die Darstellung der Forschungsergebnisse statt und in einem weiteren Schritt die Diskussion dieser, um die Forschungsfrage zu beantworten. Abschließend wird im Resümee die Arbeit zusammengefasst und die wichtigsten Erkenntnisse dargestellt. Im Rahmen dessen wird auf theoretische und praktische Implikationen verwiesen, sowie auf die Limitationen der vorliegenden Arbeit. Zuletzt befindet sich das Literaturverzeichnis und der Anhang.

2. Begriffsbestimmungen

Innerhalb des ersten Kapitels dieser Masterarbeit erfolgt die Beschreibung der relevanten Begriffe, welche in der Forschungsfrage zentral sind. Somit werden die Begrifflichkeiten dahingehend erklärt, um deren Verwendung im Rahmen der Arbeit nachvollziehbar zu machen. Dazu zählen die Begriffe Vorbildung, Inklusion und Integration. Anzumerken ist, dass bei jedem Begriff viele unterschiedliche Definitionen vorhanden sind. Die Auseinandersetzung aller, beziehungsweise mehrerer Begriffsbedeutungen ist im Rahmen dieser Masterarbeit nicht möglich und erscheint auch nicht sinnvoll. Aus diesem Grund werden die Begriffe nur soweit erläutert, wie sie im Rahmen dieser Arbeit benutzt und verstanden werden. Auf diese Einschränkung soll nur im Vorhinein hingewiesen werden.

2.1 Vorbildung

Unter Bildungswissenschaftler*innen ist der Bildungsbegriff umstritten. Was ist unter Bildung zu verstehen? Ist der Bildungsbegriff heute noch sinnvoll und notwendig? Diese Fragen stellen die Kritik zum Bildungsbegriff dar (vgl. Koller 2014, S. 93). Durch diese Vieldeutigkeit, sei der Begriff nicht mit Beobachtungs- oder Messverfahren untersuchbar (vgl. Koller 2014, S. 94f.; vgl. Böhm/ Seichter 2018, S. 75). Nichtsdestotrotz ist Bildung ein Zentralbegriff der Pädagogik und hat eine lange Tradition. Außerdem muss festgehalten werden, dass Bildung ein deutscher Begriff ist, welcher nicht in andere Sprachen direkt übersetzt werden kann (vgl. Raithel/ Dollinger/ Hörmann 2009, S. 36).

Laut Böhm und Seichter (2018) kann der Bildungsbegriff nicht zeitlos definiert werden, sondern bedarf immer die Berücksichtigung seiner „historisch-systematischen-dynamischen Vielschichtigkeit“ (Böhm/ Seichter 2018, S. 74). So schreibt auch Sauter (2016), dass es unmöglich ist Bildung als Begriff eindeutig zu definieren. Durch die vielfältigen Theorien kann der Begriff nur aus mehreren Definitionen bestehen (vgl. Sauter 2016, S. 170).

Blickt man zurück, kann erkannt werden, dass Wilhelm von Humboldt (1767-1835) den deutschen Bildungsbegriff deutlich geprägt hat (vgl. Sauter 2016, S. 170). Laut Humboldt hat der Mensch innere Kräfte, welche entfaltet werden sollten. Diese Kräfte gilt es anzuregen, indem eine Wechselwirkung zwischen dem Menschen und der Welt vollzogen wird. Somit geschieht die Bildung aus dem Menschen heraus und dieser erarbeitet sich die Bildung (vgl. Sauter 2016, S. 170).

Raithel, Dollinger und Hörmann (2009) erklären Bildung als „Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten in Selbstverfügung und aktiver Gestaltung mit dem Ziel der reflexiven Ausformung eines kultivierten Lebensstils“ (Raithel/ Dollinger/ Hörmann 2009, S. 36).

Bildung im Allgemeinen bezeichnet laut Fichtner (2007) die „Aneignung des gesellschaftlichen und kulturellen Erbes der Menschheit“ (Fichtner 2007, S. 271). Diese Aneignung kann geistig, praktisch und durch Erlebniserfahrungen stattfinden (vgl. Fichtner 2007, S. 271).
Im Zusammenhang dieser Arbeit sind in Bezug auf die Vorbildung besonders die Erlebniserfahrungen der Personen relevant. Natürlich könnte der Begriff durch einen anderen ersetzt werden, um die Genauigkeit zu fokussieren und somit eine Einschränkung zu ermöglichen. Jedoch wurde der Begriff Vorbildung im Rahmen dieser Arbeit und innerhalb der Forschungsfrage absichtlich so gewählt, dass er *weitgefasst* und *offen bleibt*. Die starre Definition eines ausgewählten Bildungsbegriffs würde die individuellen Vorstellungen der befragten Personen eingrenzen und dies sollte im Rahmen der Erhebung vermieden werden. Der Begriff soll offenbleiben und durch diesen, soll der vorherige Ausbildungs- und Erfahrungsweg der interviewten Personen erfasst werden. Insbesondere, weil keine offiziellen Qualifikationsprofile für Betreuer*innen und Stützkräfte existieren und es somit von hoher Bedeutung erscheint, zu erfahren, welche eigenen Erfahrungen die befragten Personen vor Antritt der Tätigkeit mitbringen.

2.2 Integration

Integration kommt ursprünglich aus dem Lateinischen „integratio“ und bedeutet die Wiederherstellung eines Ganzen (vgl. Heimlich 2016, S. 118). Böhm und Seichter (2018) beschreiben Integration als einen Begriff, welcher innerhalb der Pädagogik vielfach verwendet wird. Innerhalb der Sonderpädagogik ist damit die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Menschen gemeint. Dabei ist nicht nur der elementarpädagogische und schulische Bezug gemeint, sondern auch andere Lebensbereiche, wie Freizeit, Wohnen und Arbeit (vgl. Böhm/ Seichter 2018, S, 235f.).
So soll Integration sowohl behinderten, als auch nichtbehinderten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen ermöglichen, gemeinsam zu Leben und zu Lernen. Das Gemeinsame und Kooperative, sowie die aktive Teilnahme aller stehen dabei im Fokus (vgl. Bundschuh/ Heimlich/ Krawitz 2007, S. 137).
Laut Feuser (1995) ist Integration ein Prozess. In diesem Prozess lernen, spielen und arbeiten alle Kinder miteinander, obwohl jedes Kind ein unterschiedliches Entwicklungsniveau besitzt (vgl. Feuser 1995, S. 173f.). Auch hier ist sichtbar, dass wieder das Gemeinsame betont wird.
Demnach reicht es nicht einfach behinderte und nichtbehinderte Kinder innerhalb einer Gruppe zusammenzubringen, sondern die Integration ist erst als solche zu bezeichnen, wenn die Kinder an gemeinsamen Projekten arbeiten und lernen (vgl. Fichtner 2007, S. 138). Die Organisation der

pädagogischen Arbeit ist demnach von hoher Relevanz. Denn die pädagogischen Fachkräfte sind hier gefragt, die individuellen Entwicklungsstände der Kinder zu kennen, um auch dieses gemeinsame Lernen zu ermöglichen (vgl. Fichtner 2007, S. 138).

Heimlich (2016) betont jedoch, dass Integration, als Wiederherstellung einer Ganzheit, eine Separation bedeutet. Etwas muss vorher getrennt gewesen sein, um es zusammenzufügen und um so eine Wiederherstellung zu ermöglichen (vgl. Heimlich 2016, S. 118). So impliziert dies, dass noch immer der Gedanke von zwei verschiedenen Gruppen bestehen bleibt. Kritisiert wird, dass sich innerhalb des Integrationskonzeptes die Kinder in das bestehende System eingliedern müssen ohne, dass sich das System verändert. Diese bestmögliche Anpassung der behinderten Kinder an das System läuft oft darauf hinaus, dass nur Kinder integriert werden, die noch eine Möglichkeit haben, die jeweiligen Ziele innerhalb des Systems zu erreichen (vgl. Heimlich 2016, S. 121). Dies wird als zielgleiche Integration bezeichnet und vor allem im schulischen Kontext praktiziert, da meist nur Kinder integriert werden, welche über die kognitiven Fähigkeiten verfügen, um am Unterricht teilnehmen zu können (vgl. Heimlich 2016, S. 121). So kann Integration auch als „Zwei-Gruppen-Denken" bezeichnet werden, welches Katrin Bentele (2012) beschreibt (vgl. Bentele 2012, S. 15).

Laut Hinz (2006) sind die Kinder mit und ohne Behinderung so zwar nicht mehr räumlich voneinander getrennt, aber trotzdem bleibt die Unterscheidung zwischen „behindert" und „nicht behindert" erhalten (vgl. Hinz 2006, S. 258). Im Gegensatz dazu, wird beim Inklusionsbegriff keine Separation mehr zwischen Menschen mit und ohne Behinderung gezogen (vgl. Bentele 2012, S. 14f.). Nachfolgend wird der Inklusionsbegriff dargestellt.

2.3 Inklusion

Innerhalb der Bildungswissenschaft wurde der Begriff Inklusion aus dem englischen „inclusion", welches Einbeziehung bedeutet, hergeleitet (vgl. Biewer 2010, S. 125).

Die Erklärung der UNESCO-Konferenz von Salamanca im Jahre 1994 spielte bei der Verbreitung des Konzeptes eine tragende Rolle. Aufgrund dessen etablierte sich Inklusion etwa ab 2000 im deutschsprachigen Fachdiskurs innerhalb der Bildung (vgl. Biewer/ Schütz 2016, S. 124).

Sehr wichtig war es innerhalb deutschsprachiger Diskussion den Integrationsbegriff vom Inklusionsbegriff zu trennen und zu unterscheiden. Wie schon erwähnt, bleibt die Unterscheidung zwischen zwei Gruppen bei der Integration bestehen. Inklusion jedoch soll ein System für alle darstellen. Die Idee einer heterogenen Gruppe ist zentral. Deshalb findet

innerhalb der Inklusion auch keine Etikettierung und Klassifizierung statt (vgl. Biewer/ Schütz 2016, S. 125).

Der Leitgedanke und die Zielvorstellung von Inklusion innerhalb der Pädagogik ist es, dass kein einziges Kind ausgeschlossen wird (vgl. Haug 2011, S. 36). Laut Biewer (2010) bezeichnet Inklusive Pädagogik

> „Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden." (Biewer 2010, S. 193)

Hier wird die Ablehnung bezüglich einer Klassifizierung deutlich und das Ziel alle Menschen, besonders jenen aus den vulnerablen Gruppen in jedem Lebensbereich Partizipation zu ermöglichen. Dabei sollen sich nicht die Menschen ändern, sondern die strukturellen Rahmenbedingen, um den Bedürfnissen aller Menschen Rechnung zu tragen (vgl. Biewer 2010, S. 193). Die Vertreter*innen fordern eine Änderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, sodass wirklich jeder Mensch am gesellschaftlichen Leben teilhaben kann. Inklusion fordert die Anerkennung von Vielfalt (vgl. Böhm/ Seichter 2018, S. 234).

Der Begriff Inklusion hat jedoch zwei verschiedene Varianten. Demzufolge besteht ein enges und ein weites Inklusionsverständnis. Die Adressat*innengruppe des engen Inklusionsverständnisses sind Kinder mit „special educational needs" und somit umfasst dies Kinder mit Behinderungen. Innerhalb des weiten Inklusionsverständnisses sind Kinder mit Behinderungen nur eine von vielen marginalisierten Gruppen. So sind die Adressat*innen hier Kinder von ethnischen, sprachlichen, religiösen Minderheiten, sowie Flüchtlingskinder und Kinder welche von Armut betroffen sind (vgl. Biewer/ Schütz 2016, S. 124).

So können auch im Kindergarten verschiedene marginalisierte und von Ausgrenzung betroffene Kinder aufeinandertreffen. Jedoch soll an dieser Stelle klargestellt werden, dass innerhalb dieser Arbeit nur das enge Inklusionsverständnis Berücksichtigung findet. Nichtsdestotrotz ist die Darstellung und Berücksichtigung der weiteren Gruppen wichtig und sollte deshalb nicht unerwähnt bleiben. So wird ersichtlich, dass Inklusion nicht nur Kinder mit Behinderungen als Adressat*innen berücksichtigt.

Die UN-Behindertenrechtskonvention, welche seit 2008 in Österreich in Kraft getreten ist, beinhaltet auch das Recht auf inklusive Bildung (vgl. Böhm/ Seichter 2018, S. 234). Das Verständnis von inklusiver Bildung meint, dass alle Menschen das Recht auf einen gleichberechtigten Zugang der Menschenrechte und Grundfreiheiten haben und somit auch die

Bildung von Menschen mit Behinderungen gefördert, geschätzt und zu gewährleisen ist (vgl. United Nations 2008, S. 1423). Jedoch muss kritisch angemerkt werden, dass die konkrete Umsetzung von Inklusion im Bildungsbereich, und vor allem im Schulsystem noch nicht vollzogen und auf keinen Fall gelöst ist (vgl. Böhm/ Seichter 2018, S. 234).

Im Rahmen der Guidlines for inclusion der UNESCO (2005) wurde Inklusion als ein Prozess mit verschiedenen Stufen dargestellt. Insgesamt werden vier Stufen abgebildet. Die unterste Ebene zeigt die Exklusion und somit stellt diese den kompletten Ausschluss von Kindern mit Behinderungen innerhalb des Bildungswesens dar. Die nächsthöhere Stufe ist Segregation, welches die Bildung in Sonderschulen darstellt. Eine Stufe weiter höher ist die Integration angesiedelt. Zuletzt wird die Inklusion dargestellt, welches die Bildung für alle bedeutet (vgl. UNESCO 2005, S. 24). Somit kann Integration als die Vorstufe zur Inklusion gesehen werden. Laut Speck (2011) konnte durch Integration einiges erreicht und so die Segregation minimiert werden (vgl. Speck 2011, S. 287ff.). Aus diesem Blickwinkel betrachtet, ist Integration notwendig, um überhaupt Inklusion zu ermöglichen. Der Begriff Integration wird auch noch sehr häufig in der Pädagogik in Bezug auf die Arbeit mit Kindern mit Behinderungen verwendet (vgl. Haug 2011, S. 36). Wie dargestellt wurde sind Integration und Inklusion jedoch sehr unterschiedliche Begriffe. Da Integration eher auf die räumliche Teilung abzielt, und Inklusion diese Perspektive deutlich erweitert, muss diese Differenz klargestellt werden. Inklusion stellt somit nicht nur den physischen Zusammenschluss von Kindern in einer Institution dar, sondern soll auch sicherstellen, dass die Qualität der pädagogischen Arbeit vorhanden ist und wirklich alle Kinder davon profitieren können (vgl. Haug 2011, S. 36).

Der Terminus der Integration beinhaltet, dass zuvor eine Separation vorhanden war und ein Miteinander hergestellt werden muss. Inklusion in der Elementarpädagogik soll jedoch von Anfang an jede Form von Ausgrenzung vermeiden, die Heterogenität der Kinder wertschätzen und die Unterstützung für alle Kinder bereithalten. Oft wird im Rahmen der Integration versucht, die Kinder mit Behinderungen zu fördern, damit diese in einem integrativen Umfeld teilnehmen können (vgl. Heimlich 2013, S. 21). Somit soll sich Inklusion auf den gesamten Prozess im Kindergarten beziehen.

Da die beiden Begriffe jedoch in der Pädagogik, und vor allem im Alltag oft parallel zueinander verwendet werden und nicht erwartet werden kann, dass jede befragte Person innerhalb der durchgeführten Forschung den wissenschaftlichen Diskurs kennt, beziehungsweise damit vertraut ist, wurden die Begriffe bei der Befragung nebeneinander gestellt. Jedoch ist es von höchster Relevanz diesen Unterschied darzustellen und darauf hinzuweisen.

Nach den Begriffsbestimmungen, soll an dieser Stelle ein Einblick in die Umsetzung von Integration und Inklusion in den Kindergärten gegeben werden.

3. Implementierung von Integration und Inklusion im Kindergarten

Durch die Begriffserklärungen der Integration und Inklusion wurde bereits dargestellt, was darunter im Bildungsbereich zu verstehen ist. Jetzt stellt sich die Frage, wie Integration und Inklusion in den Kindergärten erfolgreich umgesetzt werden kann und welche Komponenten dabei notwendig sind.

Viele Ausbildungseinrichtungen und Forschungen behandeln das Thema Inklusion. Mit der UN-Behindertenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, welche seit dem 26. Oktober 2008 in Österreich in Kraft getreten ist, sind gewisse Forderungen zum Themengebiet Inklusion rechtsverbindlich. Dies impliziert, dass Ausbildungseinrichtungen gefordert sind, das Personal auch dementsprechend auszubilden, sodass diese über das Fachwissen und die Kompetenzen verfügen. So sollen Professionelle, die volle Entfaltung aller Lernenden als Menschenrecht anerkennen und dies soll zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen (vgl. Boban/ Kruschel/ Wetzel 2013, S. 83). Der Inklusionsgedanke betrifft seitdem alle Ebenen des Bildungssystems (vgl. Tegge 2015, S. 72).

Das Verständnis von inklusiver Bildung meint, dass alle Menschen das Recht auf einen gleichberechtigten Zugang der Menschenrechte und Grundfreiheiten haben und somit auch die Bildung von Menschen mit Behinderungen gefördert, geschätzt und zu gewährleisen ist (vgl. United Nations 2008, S. 1423). Die UN-Behindertenrechtskonvention definiert „Menschen mit Behinderung“: „Menschen die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft behindern können.“ (UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 1) Somit sollte die pädagogische Ausbildung darauf ausgerichtet sein und Kompetenzen vermitteln, welche diesen Gedanken fördern und unterstützen.

Dieser Gedanke wird auch in der Salamanca-Konferenz, welche 1994 stattfand, betont. Die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) betont die Notwendigkeit der Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte in Hinblick auf Inklusion (vgl. UNESCO 1994, S. 27).

Die Fachkräfte sollten nicht nur Wissen im Bereich des inklusiven Settings besitzen, sondern auch damit arbeiten können und politische und strukturelle Rahmenbedingungen eigenständig reflektieren (vgl. Tegge 2015, S. 83).

Das digitale Amt Österreichs, welche eine behördenübergreifende Plattform darstellt, stellt einige Informationen über die Inklusion von Kindern mit Behinderungen im Kindergarten zur

Verfügung. Jedoch wird in diesem Zusammenhang auch integrative Erziehung genannt und auch Integration gemeint (vgl. Digitales Amt Österreich 2020). Somit werden die Begriffe Inklusion und Integration parallel zueinander verwendet. Trotzdem wird auf den positiven Effekt der Integration für alle Kinder hingewiesen und auch die Einstellung des Fachpersonals betont. Jedoch wird auch darauf hingewiesen, dass es keinen Rechtsanspruch auf die integrative Unterbringung im Kindergarten gibt (vgl. Digitales Amt Österreich 2020). Somit stellt sich auch die Frage wie dies in anderen Bundesländern vonstattengeht und inwiefern sich für die Eltern hinsichtlich dessen Hürden ergeben, wenn sie darauf bestehen ihrem Kind eine integrative und inklusive Umgebung zu ermöglichen. Lüpke und Tremmel (2012) stellen dar, dass dies eine herausfordernde Situation für die Eltern sein kann, da eine Beantragung mit vielen Hürden verbunden ist.

Der Bildungsrahmenplan für die elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich stellt ein bundesländerübergreifendes Dokument dar. Gemeinsam mit einem wissenschaftlichen Team, Expert*innen der Bundesländer und im Auftrag aller Landesregierungen wurde dieser entwickelt, um die pädagogische Qualität in Bezug auf elementare Bildungseinrichtungen in Österreich zu sichern (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2010b, S. 1). Dieser Bildungsrahmenplan soll eine Art Orientierung darstellen, um die Grundlagen elementarer Bildungsprozesse im Kindergarten sicherzustellen. Natürlich sind die Pädagog*innen für die praktische Umsetzung verantwortlich und dieses Dokument dient lediglich dazu, die Rahmenbedingungen zu definieren. Außerdem können sich natürlich auch bundesländerspezifische Adaptionen und Entwicklungen ergeben (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2010b, S. 1f.). Auffallend an dieser Stelle ist, dass nur Kindergartenpädagog*innen als Zielgruppe angesprochen werden, obwohl auch noch beispielsweise Betreuer*innen und Stützkräfte für die Umsetzung im Alltag mitarbeiten. Hier kann kritisch angemerkt werden, wieso man nicht alle Personen innerhalb des Kindergartens inkludiert, indem man beispielsweise Begrifflichkeiten wie „pädagogisches Personal“ verwendet.

Innerhalb des Bildungsrahmenplans bestehen verschiedene Bereiche. Inklusion ist ebenfalls ein Teil des Bildungsrahmenplans. Inklusion wird unter Bildungsbereiche des Plans vorgestellt. Unterhalb von Ethik und Gesellschaft werden Werte, Diversität, Partizipation, Demokratie und Inklusion behandelt. Da innerhalb dieser Masterarbeit Inklusion im Vordergrund steht, wird näher auf diesen Bereich eingegangen. Zunächst wird betont, dass Unterschiedlichkeit als etwas Positives angesehen wird. Durch die Diversität ergeben sich viele Lerngelegenheiten für die Kinder und im Kindergarten soll eine vorurteilsbewusste Pädagogik gelebt werden. Dadurch wird schließlich Inklusion gefördert. Durch die Berücksichtigung und Wertschätzung der Bedürfnisse aller Kinder soll gemeinsames Lernen im Fokus stehen. Jedes Kind soll ein

Gruppenzusammengehörigkeitsgefühl erleben und dadurch entsteht ein positiver Lernprozess (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2010b, S. 17f.)

Da diese Arbeit die niederösterreichischen Landeskindergärten forciert, sollen diese folgend eine besondere Berücksichtigung finden.

Blickt man auf das niederösterreichische Kindergartengesetz, findet man bereits zu Beginn bei den Aufgaben des Kindergartens heilpädagogische Bezüge. Die Kinder sollten nach wissenschaftlichen Methoden der Elementarpädagogik und bei Bedarf der Heilpädagogik gefördert und unterstützt werden. Weiters sollen Kinder mit Behinderungen in integrativen Settings betreut werden, um die Entwicklung zu fördern. Außerdem ist das Kindergartenpersonal dazu verpflichtet, bei Bedarf mit verschiedenen Einrichtungen und mit Fachleuten verschiedenster Disziplinen zu kooperieren (vgl. § 3 Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006).

> „Kinder mit besonderen Bedürfnissen sind auch nach integrativen Grundsätzen zu betreuen und in ihrer Entwicklung zu fördern und zu unterstützen. Die Bedürfnisse der Kinder haben dabei im Mittelpunkt zu stehen. (§ 3 Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006)

Somit sieht das Gesetz vor, dass niederösterreichische Landeskindergärten integrativ geführt werden und somit alle Kinder gemeinsam betreut werden. In Österreich sind jedoch verschiedene Formen möglich. So bestehen heilpädagogische Kindergärten oder wie es in Niederösterreich der Fall ist, integrative Kindergärten (vgl. Stanzel-Tischler/ Breit 2009, S. 21).

Die Bedürfnisse der Kinder sollen dabei zentral sein. Einen wichtigen Meilenstein dahingehend stellte die Dissertation von Franz Xaver Kerschbaumer dar (1997). Durch diese gelang es, das niederösterreichische Kindergartenwesen neu zu definieren und so entwickelte sich ein integratives Gesamtsystem in den niederösterreichischen Landeskindergärten (vgl. Kerschbaumer 1997). Somit bestehen in Niederösterreich in Bezug auf die Elementarbildung keine Sonderinstitutionen mehr. Nicht immer war dies Fall, denn Kinder mit Behinderungen wurden zwischen Ende des 18. Jahrhunderts bis zum ersten Drittel des 20. Jahrhunderts nicht in einem Regelkindergarten betreut, da für diese Kinder Sondereinrichtungen vorgesehen waren (vgl. Prengel 2014, S. 10).

Die niederösterreichische Landesregierung hat es sich zum Ziel gesetzt, Inklusion als Bildungsprinzip zu ermöglichen. So sollen in den Kindergärten die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes, sowie die der gesamten Gruppe im Fokus stehen. Die Bedürfnisse und Unterschiede sollen wertgeschätzt werden, sodass das gemeinsame und individuelle Lernen für alle möglich ist (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2010b, S. 18).

Inklusion wird in österreichischen Dokumenten thematisiert und der inklusive Ansatz ist erkennbar. Die Bemühungen sind deutlich, jedoch sind die Bestimmungen nicht eindeutig

festgelegt. Jede Einrichtung und die Pädagog*innen sind verantwortlich inwiefern Inklusion praktisch umgesetzt wird.
Das Erleben und die Förderung von Inklusion sollte in der frühkindlichen Bildung enthalten sein, da dies eine wichtige Voraussetzung für eine inklusive Gesellschaft darstellt (vgl. Heimlich 2013, S. 11).

3.1 Rahmenbedingungen für Integration

An dieser Stelle soll nur grob auf einige wichtige Punkte in Bezug auf Rahmenbedingung der Integration und Inklusion verwiesen werden.

Raunig und Salzmann (1998) formulierten bereits damals notwendige Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Integration. Diese Rahmenbedingungen sind sehr ausschlaggebend, um die gemeinsame Betreuung von allen Kindern zu ermöglichen (vgl. Raunig/ Salzmann 1998, S. 215). Auch Kron (2013) empfindet die passenden Rahmenbedingungen als wichtig.
Einerseits ist die *Gruppengröße* entscheidend, je weniger Kinder in der Gruppe sind, desto eher kann eine individuelle Förderung stattfinden. Die Autor*innen betonen, dass der Anteil der Kinder, welche keine Behinderung aufweisen, höher sein sollte als der Anteil der behinderten Kinder und der Grad der Beeinträchtigung hier auch berücksichtigt werden muss (vgl. Raunig/ Salzmann 1998, S. 215). Laut Kron (2013) sollte die Anzahl der Kinder nicht zu hoch sein, da inklusives Arbeiten so erschwert wird.
In den niederösterreichischen Landeskindergärten ist die Höchstanzahl der Kinder auf 25 beschränkt. Innerhalb Heilpädagogisch Integrativen Kindergartengruppen beträgt die Höchstanzahl 15. Dabei soll auch darauf geachtet werden, dass nicht mehr als fünf Kinder mit Behinderungen innerhalb der Gruppe sind (vgl. § 4 Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006). Was genau unter einer Heilpädagogisch Integrative Gruppe zu verstehen ist, wird im nachfolgenden Unterkapitel erläutert.
Andererseits sollte auch auf die *Gruppenzusammensetzung* geachtet werden. Hinsichtlich des Alters sollten die Gruppen heterogen bleiben, so kann eine gleichzeitige Betreuung aller Kinder stattfinden und Kinder, welche eine Entwicklungsbeeinträchtigung aufweisen, fallen innerhalb der Gruppe weniger auf (vgl. Raunig/ Salzmann 1998, S. 216).
Das *Betreuungspersonal* ist auch ausschlaggebend. Es sollten mindestens zwei Fachkräfte immer in der Gruppe sein. Darauf sollte besonders geachtet werden, da ansonsten Überforderung entstehen kann und dies wirkt sich wiederum negativ auf Integration aus. Je mehr Kinder mit Behinderungen in der Gruppe sind und je höher der Grad der Behinderung, desto mehr Personal sollte in der Gruppe vorhanden sein. Außerdem spielt nicht nur die Quantität der Fachkräfte eine

Rolle, sondern auch die Qualität der Fähigkeiten hinsichtlich der Betreuung und Förderung (vgl. Raunig/ Salzmann 1998, S. 216).

Die *räumliche Ausstattung* darf auch nicht vernachlässigt werden, da ein großzügiges Raumangebot zur Verfügung stehen sollte, sodass auch Kleingruppenarbeiten möglich sind und beispielsweise Ruheräume, falls Kinder auch eine Auszeit und Regenerationszeit benötigen (vgl. Raunig/ Salzmann 1998, S. 216f.).

3.2 Formen der Integration in den niederösterreichischen Landeskindergärten

Insgesamt bestehen in den niederösterreichischen Landeskindergärten drei inklusionspädagogische Modelle (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2017, S. 19). Grundsätzlich sind in jedem niederösterreichischen Landeskindergarten Sonderkindergartenpädagog*innen zugeteilt, sodass sie Ansprechparter*innen für jegliche sonderpädagogischen Fragen darstellen. In den allgemeinen Gruppen besteht diese ambulante Betreuung durch die Sonderkinderkartenpädagog*innen und bei Bedarf ist eine Stützkraft und/ oder eine verringerte Kinderanzahl in der Gruppe vorgesehen. Innerhalb der Heilpädagogisch Integrativen Gruppe (HPI) sind die Sonderkindergartenpädagog*innen nicht nur dem Haus zugeteilt, sondern auch Teil des Teams innerhalb der Gruppen. Die Kinderanzahl ist deutlich niedriger und es befinden sich meist mehr Kinder mit Unterstützungsbedarf in einer Gruppe. Durch diesen verstärkten Unterstützungsbedarf sollen die Sonderkindergartenpädagog*innen eine gezielte Entwicklungsbegleitung ermöglichen und für alle Beteiligten eine Stütze sein. Bei Bedarf wird auch hier eine Stützkraft eingestellt. Zusätzlich besteht noch eine dritte Form, welcher Versuch Heilpädagogische Betreuung genannt wird. Hier sind die Sonderkindergartenpädagog*innen ständig in den Gruppen, in welchen mehrere Kinder mit Unterstützungsbedarf vorhanden sind (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2017, S. 19).

Hier wird ersichtlich, dass in den allgemeinen Gruppen Einzelintegration betrieben wird und in den jeweils zwei anderen Formen sind Kinder mit und Kinder ohne Behinderung gemeinsam in der Gruppe. Kron (2009) unterscheidet ebenfalls nach diesen zwei Integrationsformen (vgl. Kron 2009, S. 180).

Grundsätzlich muss positiv festgehalten werden, dass es in jedem niederösterreichischen Landeskindergarten möglich ist Kinder mit Behinderungen zu integrieren und es so in Niederösterreich keine Sondereinrichtungen für Kinder mit Behinderungen gibt. Wie die pädagogischen Fachkräfte dahingehend ausgebildet werden, wird folgend dargestellt.

4. Professionalisierung der elementarpädagogischen Fachkräfte in Österreich

Da die Ausbildung einen besonderen Stellenwert innerhalb der Professionalisierung hat, wird diese im Folgenden näher behandelt. Zunächst erscheint es von Relevanz den Professionalisierungsbegriff näher zu betrachten, um zu erfahren, welche Rolle dieser innerhalb der Elementarpädagogik in Österreich spielt. Im Anschluss daran, wird die Lage der elementarpädagogischen Professionalisierung in Österreich dargestellt und darauffolgend im Besonderen auf Betreuer*innen und Stützkräfte eingegangen.

Was kann unter Professionalisierung verstanden werden? Professionalisierung zeichnet sich durch die Spezialisierung und Verwissenschaftlichung einzelner Berufe aus. Daraus ergibt sich folgend die Fachlichkeit, die berufliche Qualifikation und die dazugehörigen Kompetenzen (vgl. Böhm/ Seichter 2018, S. 382). Ein wichtiger Punkt dahingehend ist die Einbettung der Geschichte. Die Professionalisierung von Berufen bedarf immer einen historischen Prozess und ist auch nur dann möglich, wenn die politisch-ökonomischen Bedingungen dafür zur Verfügung stehen (vgl. Meyer/ Walter-Laager 2012, S. 190).

Betrachtet man den Professionalisierungsstatus der Elementarpädagogik innerhalb Österreichs, kann festgestellt werden, dass es sich hierbei um eine Profession im Aufbau handelt (vgl. Geissler/ Giener-Grün/ Karber/ Wustmann 2011, S. 70). So muss kritisiert werden, dass die Ausbildungen nur unzureichend auf Universitätsniveau angeboten werden, das Ansehen des Kindergartenpersonals innerhalb der Gesellschaft nicht hoch ist und keine großzügige Bezahlung vorhanden ist (vgl. Meyer/ Walter-Laager 2012, S. 192).

Die elementarpädagogische Ausbildung hat in Österreich ein nichthochschulisches Niveau (vgl. Smidt 2018). In vielen andern Ländern sieht die Situation jedoch anders aus. Hier sind seit den 1990er Jahren die Ausbildungen im elementarpädagogischen Bereich auf Hochschulniveau angesetzt. Viele europäische Länder haben hier eine dreieinhalb bis vierjährige Studiendauer (vgl. König/ Pasternack 2008, S. 30ff.). Dies deutet darauf hin, dass Österreich in Bezug auf die Ausbildung der elementarpädagogischen Fachkräfte, qualitativ unter vielen Ländern anzusiedeln ist. In den meisten Ländern ist ein Bachelorabschluss notwendig, um in einem Kindergarten arbeiten zu können. Somit bestehen in Europa hinsichtlich der elementarpädagogischen Ausbildung enorme länderspezifische Differenzen (vgl. Smidt/ Koch/ Burkhardt/ Endler/ Kraft 2017, S. 124).

Jedoch ist eine relevante Voraussetzung, um allen Kindern die bestmöglichste Unterstützung anzubieten, das Personal so gut wie möglich pädagogisch auszubilden. Insbesondere bei inklusiven und integrativen Einrichtungen sollten die Kenntnisse und Kompetenzen der

Fachkräfte unter anderem im Vordergrund stehen (vgl. Heimlich 2015b, S. 30). So soll nachfolgend ein kurzer Einblick in die Ausbildung der elementarpädagogischen Fachkräfte gegeben werden.

4.1 Geschichtlicher und gegenwärtiger Einblick in die Ausbildung der Elementarpädagogik

Allgemein muss betont werden, dass keine offiziellen Dokumente vorliegen, in welchen die Entwicklung und Geschichte der Betreuer*innen und Stützkräfte und deren Ausbildung beschrieben wird, jedoch soll ein kurzer geschichtlicher Einblick in die allgemeine Ausbildung für die Elementarpädagogik dargestellt werden. Dies ist insofern relevant, um die Professionalisierung aus einem geschichtlichen Aspekt heraus zu betrachten und so den Einfluss auf die heutigen Entwicklungen aufzuzeigen.

Ab Mitte des 19. Jahrhunderts entstand die Ausbildung im Bereich der Elementarpädagogik. Die Einrichtungen trugen damals verschiedene Namen, wie zum Beispiel Spielstuben, Kinderbewahranstalten oder auch Klein-Kind-Schulen (vgl. Bamler/ Schönberger/ Wustmann 2010, S. 216f.). In Österreich entstand die erste Ausbildung für Frauen innerhalb der Elementarpädagogik in Vöcklabruck im Jahr 1842 (vgl. Geissler/ Giener-Grün/ Karber/ Wustmann 2011, S. 75). Die Ausbildungen der angehenden Erzieher*innen war damals schon wichtig aber auch sehr unterschiedlich, welches darauf hindeutet, „dass eine Erziehungstätigkeit nicht aus Intuition und Nächstenliebe heraus von jedem Menschen ausgeübt werden kann, sondern eine erzieherische Ausbildung dazu notwendig ist.“ (Bamler/ Schönberger/ Wustmann 2010, S. 217) Jedoch wurde bekannt, dass das Personal, welche die Kinder betreut, eher unzureichend ausgebildet war und daraufhin entstand die Forderung zur Ausbildung der Erzieher*innen. Die grundsätzlichen Konzepte der Ausbildungsseminare stammten von Fröbel und Fliedner, und diese waren das religiös-christliche Konzept und das Konzept der Mütterlichkeit (vgl. Bamler/ Schönberger/ Wustmann 2010, S. 217f.).

Die Mutter galt historisch gesehen als vorrangige und zentrale Erziehungsperson. Vor allem durch die strenge Rollenverteilung von Frau und Mann innerhalb der Familie, galt die Frau als eine fürsorgliche Person, welche sich um die Erziehung und Betreuung der Kinder kümmert. Dieses Leitbild setzte sich durch und wurde auch innerhalb der Elementarpädagogik prägend (vgl. Bamler/ Schönberger/ Wustmann 2010, S. 195f.). Auch heute ist das Berufsfeld stark feminin. Durch dieses Konzept der Mütterlichkeit und dass Frauen sowieso erziehen und helfen wollen, wird dies oft als Qualifikationsmerkmal wahrgenommen. Dies erweist sich jedoch als ein Mythos, da die Tätigkeiten im Kindergarten nicht nur das Konzept der Mütterlichkeit verlangt

(vgl. Bamler/ Schönberger/ Wustmann 2010, S. 201-204). Anhand dieser Darstellung kann auch argumentiert werden, dass dies ebenfalls ein Grund darstellt, weshalb die Professionalisierung im elementarpädagogischen Bereich (noch) nicht weiter ausgereift ist.

So entstanden auch in Österreich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, zahlreiche Kindergärten in den Bundesländern nach dieser Konzeption. Es entstand eine Sektion für Kindergärten und es wurde die Wichtigkeit und die Notwendigkeit der Kindergärten betont (vgl. Koch 2012, S. 58). Die Ausbildung konnte an den staatlichen Lehrerinnenbildungsanstalten absolviert werden, indem sich Lehramtskandidatinnen für den Erzieherinnenberuf spezialisieren konnten. Bis anfangs der 50er Jahre war es auch möglich einen gemeinsamen Abschluss als Volksschullehrerin, sowie Kindergärtnerin abzuschließen (vgl. Koch 2012, S. 58).

Die Berufsvereinigung der Kindergärtnerinnen in Österreich forderte bereits 1881 eine Verbesserung und Erweiterung der Ausbildung, jedoch wurde dies erst 1914 vollzogen, als die Ausbildung um zwei Jahre erweitert wurde. So wurden aus den Kursen und Seminaren, Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen. Durch das Schulorganisationsgesetz im Jahre 1962 wurden die Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen als mittlere Anstalten angesehen. Sie wurden im Zuge dieser Neuregelung als verselbstständigt gesehen und nicht mehr direkt mit der Schule verbunden und die Ausbildungszeit wurde auf vier Jahre verlängert. So wurden auch die Fächer und Inhalte erweitert (vgl. Koch 2012, S. 58).

Mit den Jahren veränderten sich die Anforderungen an die Kindergartenpädagog*innen und so verlängerte sich dahingehend auch die Ausbildung (vgl. Gumprecht 2017, S. 19). Die Bundesbildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) bilden in Österreich heute die Kindergartenpädagog*innen aus und schließen mit der Reife- und Diplomprüfung ab. Innerhalb dieser Ausbildung eignet man sich Wissen und Fähigkeiten an, welche für den Kindergartenalltag von Relevanz sind. In Österreich ist es nur möglich mit dieser Ausbildung als Kindergartenpädagog*in tätig zu sein (vgl. Gumprecht 2017, S. 19). Seit kurzem besteht die Möglichkeit für ausgebildete Kindergartenpädagog*innen, im Rahmen von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen, Bachelorstudien zu absolvieren. Beispielsweise wird an der FH Campus Wien der Bachelorstudiengang „Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“ oder auch an der PH Wien das Bachelorstudium „Elementarbildung: Inklusion und Leadership“ angeboten (vgl. FH Campus Wien 2020; Pädagogische Hochschule Wien 2020). Diese Studiengänge bieten Kindergartenpädagog*innen und/ oder Kindergartenleiter*innen die Möglichkeit zu einer wissenschaftlichen Kompetenz- und Wissenserweiterung und tragen so auch zur Akademisierung der Elementarpädagogik in Österreich bei. Jedoch muss kritisch angemerkt werden, dass diese Studiengänge lediglich Weiterbildungen für die Pädagog*innen und Leiter*innen darstellen und somit keine Pflicht für die Ausübung des Berufes darstellt (vgl.

Gumprecht 2017, S. 20). Akademisches Personal kann so nur durch Umwege in Kindergärten beschäftigt werden und die Aufbaustudien richten sich nur an Personen, welche bereits eine Berechtigung für die Arbeit im Kindergarten nachweisen können (vgl. Smidt/ Koch/ Burkhardt/ Endler/ Kraft 2017, S. 130).

Obwohl das Personal im Kindergarten nicht nur aus den Pädagog*innen und Leiter*innen besteht, stehen nur diese oft im Fokus der Professionalisierungsbemühungen (vgl. Geissler/ Giener-Grün/ Karber/ Wustmann 2011, S. 69). Allerdings gibt es innerhalb des Kindergartens noch weitere zentrale Fachkräfte. Das Kindergartenpersonal setzt sich aus einer Leitungsperson, den Kingergartenpädagog*innen, den Kinderbetreuer*innen, den Stützkräften und bei Bedarf Sonderkindergartenpädagog*innen und interkulturellen Mitarbeiter*innen zusammen (vgl. § 5 Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006).
Da in der geplanten Masterarbeit der Fokus auf Betreuer*innen und Stützkräfte gesetzt wird, werden diese beiden Gruppen mit ihrer Ausbildung beziehungsweise ihren Tätigkeiten nun näher beschrieben.

4.2 Betreuer*innen und Stützkräfte

Laut Statistik Austria ist fast ein Drittel des Personals in österreichischen Kindergärten als Helfer*in beschäftigt (vgl. Statistik Austria 2014, S. 90). Diese Gruppe hat jedoch keine besondere Qualifikation vorzuweisen (vgl. Smidt/ Koch/ Burkhardt/ Endler/ Kraft 2017, S. 127). Auffallend ist, dass innerhalb wissenschaftlicher Literatur verschiedene Bezeichnungen für die zusätzlichen Fachkräfte im Kindergarten verwendet werden. So werden sie als Helfer*innen, Hilfskraft oder Kindergartenhelfer*innen bezeichnet (vgl. Gumprecht 2017, S. 27f.). Da im Rahmen dieser Arbeit die niederösterreichischen Landeskindergärten im Fokus stehen, wird die Bezeichnung Betreuer*innen und Stützkräfte verwendet.

Der Kindergartenerhalter der niederösterreichischen Kindergärten ist jeweils die Gemeinde in welcher der Kindergarten angesiedelt ist. Somit kümmert sich die Gemeinde in erster Linie um die Anstellung der Kindergartenbetreuer*innen und auch um die Stützkräfte und ist für diese beruflich verantwortlich (vgl. § 17/ § 18 Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006). In einem nächsten Schritt wird genauer auf die beiden Berufsgruppen eingegangen.

4.2.1 Aufgaben und Ausbildung der Betreuer*innen

Der Kindergartenerhalter ist verpflichtet in jeder Kindergartengruppe eine/n Kinderbetreuer*in anzustellen, welche/r die Kindergartenpädagog*innen während der Bildungszeit unterstützt (vgl.

§ 5 Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006). Somit sind die Betreuer*innen an einem wichtigen Abschnitt des Kindergartenalltags beteiligt. Sie sind eine Unterstützung für die leitende Pädagog*in in der Gruppe und auch mitverantwortlich für die Erziehungsarbeit im Alltag.
Betreuer*innen sollen für ihren Beruf die erforderliche Eignung mitbringen und eine Ausbildung absolvieren, um die Pädagog*innen erfolgreich bei der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit zu unterstützen. Betreuer*innen müssen diese Ausbildung innerhalb eines Jahres nachweislich absolvieren (vgl. § 6 Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006). Die rechtlichen Grundlagen sind hier in der Verordnung über die Ausbildung von Kinderbetreuer*innen geregelt. Die Ausbildung umfasst 80 Unterrichtseinheiten in Theorie und 36 Stunden in der Praxis. Diese Einheiten dienen zur Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen in der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern (vgl. § 1 Verordnung über die Ausbildung von Kinderbetreuerinnen/ Kinderbetreuern 2015).
Die theoretische Ausbildung umfasst neun Gegenstände. Diese sind: **Grundzüge der Pädagogik der frühen Kindheit**. Hier soll ein Grundwissen über den Umgang mit Kindern bis 6 Jahren vermittelt werden und die Strömungen innerhalb der Kindergartenpädagogik kennen gelernt werden.
In den **Grundzügen der Entwicklungspsychologie** ist der Entwicklungs- und Lebensprozess der Kinder zentral. Dieser soll verstanden werden, um anschließend sozialpsychologische Grundfragen in Bezug auf die Arbeit im Kindergarten zu bearbeiten.
In der **Einführung in die methodischsystematische Bildungsarbeit** steht das kindliche Spielen im Fokus, sowie der Umgang mit Materialien, Tagesablauf, Planung und Gestaltung und die Spracherziehung. Im Gegenstand **Kommunikation und Teamarbeit** sind Grundzüge des sozialen Lernens zu vermitteln, sowie Gesprächsführung mit Kindern und Erwachsenen, Reflexion des Verhaltens und die Bedeutung und das Verhalten in der Teamarbeit.
Die **rechtlichen Grundlagen** werden vermittelt, um über das niederösterreichische Kindergartengesetz zu informieren und über die Rechte und Pflichten der Kindergartenbetreuer*innen. Die **Erste Hilfe** dient zur Vermittlung von Hilfeleistungen und der Aneignung zur Durchführung von lebensrettenden Sofortmaßnahmen. Der Gegenstand **Kinder mit besonderen Bedürfnissen** umfasst die Vermittlung von Grundkenntnissen über die Integration von behinderten Kindern, sowie den Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und die Betreuung dieser, sowie Kindern aus einem anderen Kulturkreis. In den **Grundzügen der Gesundheits- und Ernährungslehre** lernen Betreuer*innen das Grundwissen über eine gesunde Ernährung und dass diese bedeutend für die Erhaltung der Gesundheit ist. Die **Reflexion des Erzieherverhaltens** vermittelt die Beobachtung und Analyse von Verhalten der Kinder und das Reflektieren der Erziehungsmaßnahmen und des eigenen Verhaltens im Umgang

mit Kindern (vgl. § 2 Verordnung über die Ausbildung von Kinderbetreuerinnen/ Kinderbetreuern 2015).

Im Anschluss an die theoretische Ausbildung erfolgt die praktische Ausbildung, welche 36 Stunden beträgt. Diese darf erst nach Absolvierung der Theorie stattfinden. Die praktische Ausbildung soll vier grundlegende Fähigkeiten vermitteln: Den Umgang mit Kindern im kindergartenfähigen Alter, Planung und Durchführung der unterstützenden pädagogischen Arbeit, das Dokumentieren der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit und Teamfähigkeit (vgl. § 3 Verordnung über die Ausbildung von Kinderbetreuerinnen/ Kinderbetreuern 2015). Ob gewisse zusätzliche Aus- und Fortbildungen anerkannt werden, entscheidet die Landesregierung (vgl. § 4 Verordnung über die Ausbildung von Kinderbetreuerinnen/ Kinderbetreuern 2015).

Nach beiden Teilen der Ausbildung erfolgt die mündliche Abschlussprüfung. Zwei Lehrpersonen müssen diese durchführen. Eine Lehrperson des Gegenstandes „Grundzüge der Pädagogik der frühen Kindheit" oder „Methodischsystematische Bildungsarbeit" und eine Lehrperson muss ein/e Vertreter*in des Amtes der Landesregierung sein (vgl. § 5 Verordnung über die Ausbildung von Kinderbetreuerinnen/ Kinderbetreuern 2015).

Die Ausbildung dauert somit ungefähr drei bis vier Wochen, in welchen das Wissen vermittelt wird. Hier kann kritisch hinterfragt werden, inwiefern die Ausbildung in so kurzer Zeit, solche wichtigen Themen der Kindergartenbetreuung umfasst und die Aneignung in so kurzer Zeit geschehen kann.

In Bezug auf Integration und Inklusion wird innerhalb der Ausbildung der Themenblock „Kinder mit besonderen Bedürfnissen" angeboten. In der Verordnung über die Ausbildung wird leider nicht näher auf die exakten Inhalte dieses Themenblocks eingegangen, weshalb die individuellen Erfahrungen der befragten Personen von hoher Relevanz sind, um herauszufinden, ob dieser Gegenstand für die Praxis und die Umsetzung für Integration und Inklusion wichtig und hilfreich erscheint.

Die Ausbildung kann jeweils in Wien und Niederösterreich in verschiedenen Einrichtungen absolviert werden. Die anerkannten Anbieter*innen sind auf der Homepage der Landesregierung angeführt und sind zum Beispiel das niederösterreichische Hilfswerk, das BFI, das WIFI oder verschiedenste Fachschulen (vgl. Tagesbetreuungseinrichtungen - anerkannte Anbieter der Grundausbildung 2019). Die Anbieter*innen müssen sicherstellen, dass die angeführten Themen in der Ausbildung vorhanden sind und von pädagogisch und fachlich qualifizierten Lehrkräften unterrichtet werden (vgl. Verordnung über die Ausbildung von Kinderbetreuerinnen/ Kinderbetreuern 2015).

Die Ausbildung enthält drei sehr wichtige Eckpfeiler: Erziehung, Bildung und Betreuung. Von Balluseck (2017) schreibt, dass innerhalb der Wissenschaft der Betreuung die wenigste

Aufmerksamkeit geschenkt wird und die Bildung den größten Stellenwert einnimmt. Dies spiegelt sich in der Anerkennung des Berufes und im Gehalt wider. Jedoch muss betont werden, dass die Betreuung eine sehr wichtige Voraussetzung für die Aneignung der nachgehenden Bildungsprozesse darstellt (vgl. Von Balluseck 2017, S. 11). Anhand dieser Feststellung wird die Tätigkeit unterschätzt und somit auch der Beruf der Betreuer*innen in den Kindergärten.

4.2.2 Aufgaben und Ausbildung der Stützkräfte

Eine Stützkraft ist eine „Person, die vom Kindergartenerhalter zur Unterstützung des Kindergartenpersonals bei der Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen eingesetzt wird." (§ 2 Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006)
Somit arbeiten Stützkräfte vorrangig mit Kindern, welche eine Behinderung haben und hier somit oft Stütz- und Fördermaßnahmen notwendig sind.
Die Stützkräfte brauchen keine pädagogische Ausbildung, sie arbeiten dennoch mit Kindern und vor allem mit Kindern mit Behinderungen. Hier stellt sich die Frage, welche Vorbildung Stützkräfte aufweisen und woher sie das fachliche Wissen besitzen, um mit allen Kindern pädagogisch erfolgreich arbeiten zu können.
Kerschbaumer (1997) hat in seiner Arbeit ein Kapitel über die pädagogischen Stützkräfte geschrieben. Diese Berufsgruppe und Etablierung dieser, wurde erst im Zuge der Umstellung auf Integration in den Kindergärten vollzogen. Die Stützkraft hat die Aufgabe, die Pädagog*in im Alltag zu entlasten und die begleitende Betreuung der Kinder mit Behinderungen zu übernehmen. Hierzu zählen auch die pflegerischen Tätigkeiten und die Unterstützung die das Kind bedarf (vgl. Kerschbaumer 1997).
Stützkräfte begleiten somit Kinder mit einem Unterstützungsbedarf und sollen auch auf die besonderen Bedürfnisse eingehen. Außerdem sollen sie gezielte Fördermaßnahmen unterstützen und Besonderheiten der Kinder berücksichtigen (vgl. Amt der NÖ Landesregierung Abteilung Kindergärten 2015). Dies impliziert, dass Stützkräfte eine sehr wichtige Aufgabe im Kindergarten übernehmen. Nichtsdestotrotz muss an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen werden, dass in Bezug auf die Ausbildung dieser Berufsgruppe keine Informationen zur Verfügung stehen und diese somit auch keine Qualifikationen vor Antritt des Berufes vorweisen müssen.
Peeters, Sharmahd und Budginaite (2016) schreiben, dass generell in vielen Ländern die „Hilfskräfte" im elementarpädagogischen Bereich oft kein Kompetenzprofil und somit auch oft gar nicht oder nur gering qualifiziert sind. Zumal auch die Wege einer Qualifikation nicht gegeben sind (vgl. Peeters/ Sharmahd/ Budginaite 2016, S. 5f.). So trifft dies auch auf Stützkräfte zu, da sie zur Unterstützung in der Gruppe tätig sind, jedoch keine Ausbildung für diese Gruppe existiert.

5. Professionalisierung für Integration und Inklusion

Neben der Ausbildung und Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich, sind noch weitere Komponenten in Bezug auf die Professionalisierung wichtig. Annedore Prengel (2014) betont die professionelle Ebene innerhalb Integration und Inklusion. So hebt sie hervor, dass die Professionalität innerhalb inklusiv geführter Gruppen zentrale Komponenten hat, wie unter anderem die Kooperation innerhalb des Teams, sowie die Kooperation mit externen Professionellen, die Zusammenarbeit mit den Eltern, das Beobachten und Dokumentieren der Kinder, sowie Weiterbildungen (vgl. Prengel 2014, S. 34ff.).
Somit ist eine der wichtigsten strukturellen Rahmenbedingungen für das Gelingen von Integration und Inklusion, das Personal im Kindergarten. Dahingehend haben die Fachkräfte einen großen Einfluss darauf, Integration und in weiterer Folge Inklusion zu ermöglichen. Laut Heimlich (2013) müssen ebenfalls mehrere Ebenen weiterentwickelt werden, um eine inklusive elementarpädagogische Einrichtungen zu ermöglichen. Dieser Veränderungsprozess muss auf diesen Ebenen stattfinden und bedarf die Unterstützung und Mitarbeit von allen beteiligten Personen (vgl. Heimlich 2013, S. 26).
Natürlich tragen noch weitere Rahmenbedingung und Ebenen wie Gesetze, die institutionellen Gegebenheiten, didaktische Maßnahmen und so weiter zur erfolgreichen Integration und Inklusion bei. Da in dieser Arbeit ein besonderer Fokus auf die Professionalisierung der Fachkräfte und im Besonderen auf die Betreuer*innen und Stützkräfte gelegt wird, soll die professionelle Ebene im Detail veranschaulicht werden.

Innerhalb der professionellen Ebene spielen Kompetenzen, Weiterbildungen, das Team, die Eltern und die Beobachtung mit der einhergehenden Dokumentation eine große Rolle im Rahmen inklusiver Bildungsprozesse. Durch die Fokussierung dieser vier Komponenten, zusätzlich zu der Ausbildung, wird ersichtlich, dass anhand dieser, Professionalität in der Elementarpädagogik erzielt werden kann.
Angemerkt werden muss, dass in der Literatur unter dem Terminus „pädagogische Fachkräfte“ oft nur die Kindergartenpädagog*innen, Leiter*innen und Sonderkindergartenpädagog*innen gemeint sind. Allein dies lässt schon darauf schließen, dass Betreuer*innen und Stützkräfte innerhalb der wissenschaftlichen Literatur nicht präsent sind. Da in dieser Arbeit jedoch vertreten wird, dass Betreuer*innen und Stützkräfte ebenso pädagogisches Personal sind, sind diese natürlich bei den nachgehenden Darstellungen gemeint.

5.1 Kompetenzen für Inklusion

Die Qualifikation des Personals ist dabei ein wichtiger Aspekt, vor allem in inklusiven Einrichtungen. Doch was genau ist wichtig, um als Fachkraft in einer inklusiven Umgebung erfolgreich tätig zu sein?

Sulzer und Wagner (2011) beschäftigten sich genau damit und identifizierten einige Kompetenzen die besonders in Zusammenhang mit inklusiven elementarpädagogischen Einrichtungen von hoher Relevanz sind.

Zunächst sollte eine werteorientierte Handlungskompetenz bei allen Beteiligten vorhanden sein. Diese stellt sicher, dass eine Wertschätzung der Vielfalt vorhanden ist und jegliche Diskriminierung unterlassen wird. Inklusion kann auch nur dann umgesetzt werden, wenn alle Beteiligten davon überzeugt sind und die Grundeinstellung mittragen. Dies sollte auch das Ziel jeglicher Aus- und Weiterbildung darstellen (vgl. Sulzer/ Wagner 2011, S. 28).

Damit eine erfolgreiche inklusive Umgebung hergestellt werden kann, braucht das pädagogische Personal ebenfalls entsprechendes Fachwissen dazu. Dazu gehört das Wissen über verschiedene Formen der Heterogenität, Diskriminierungen und jegliche Ungleichheiten. Begriffe wie Inklusion und Exklusion sollten behandelt werden, um auch die Hintergründe dazu zu verstehen und dies kann mit Fort- und Weiterbildungen erzielt werden (vgl. Sulzer/ Wagner 2011, S. 31ff.).

Die Fachlichkeit des Personals innerhalb integrativer und inklusiver Einrichtungen ist ebenfalls ausschlaggebend. Neben grundlegenden pädagogischen Kenntnissen, benötigt das Personal auch gezieltes Grundwissen in Bezug auf integrative und inklusive Settings, um eine inklusive Lern- und Spielsituationen implementieren zu können (vgl. Heimlich 2013, S. 31).

Tätige Personen im inklusiven Umfeld benötigen einen hohen Grad an Selbstreflexion. Durch die Reflexion können die bestehenden Handlungs- und Denkmuster überprüft werden und in Richtung Inklusion erweitert werden. So wird die pädagogische Arbeit in Richtung Inklusion optimiert und kann qualitativ hochwertig erfolgen (vgl. Sulzer/ Wagner 2011, S. 36ff.).

Die Analysekompetenz beinhaltet Beobachten, Wahrnehmen und Interpretieren. Wenn es um Inklusion geht, werden besonders zwei Anforderungen in den Blick genommen. Das Wahrnehmen, zu welchem Zeitpunkt heterogene Lebenslagen notwendig werden und das Interpretieren dieser. Fragen wie „Beteiligen sich alle Kinder?“, „Wird jemand ausgegrenzt und wenn ja, warum und wo liegen die erschwerten Beteiligungen?“ sind zentral. Dabei soll besonders kritisch analysiert und hinterfragt werden (vgl. Sulzer/ Wagner 2011, S. 40f.). Auf das Beobachten und Dokumentieren innerhalb inklusiver pädagogischer Praxis wird im nächsten Unterkapitel genauer eingegangen.

Das methodisch-didaktische Handeln ist vor allem für die Gestaltung der Rahmenbedingungen und die Begleitung relevant. Darauf zu achten wie alle Kinder in den Alltag einbezogen werden

können, wie bei Ausschluss zu reagieren ist und wie man der Verschiedenheit der Kinder gerecht wird, sollten im Fokus stehen (vgl. Sulzer/ Wagner 2011, S. 41ff.).
Kooperationskompetenz stellt vor allem in Bezug auf Inklusion einen wichtigen Punkt dar. Die Fähigkeit mit Eltern, dem Team und weiteren Expert*innen zu kooperieren sollte vorhanden sein. Dies ist unabdingbar für Inklusion (vgl. Wagner/ Sulzer 2011, S. 45). Aus diesem Grund wird der Zusammenarbeit mit den Eltern und der Zusammenarbeit innerhalb des Teams im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch mehr Beachtung geschenkt.
Heimlich (2013) betont auch einige Kompetenzen, welche für pädagogische Fachkräfte in Bezug auf Inklusion relevant sind. So beschreibt er, dass die sozialen Kompetenzen der Personen einen hohen Stellenwert besitzen. Eine gute kommunikative Fähigkeit innerhalb inklusiver Settings scheint wichtig, sowie Empathie und ein hohes Maß an Offenheit (vgl. Heimlich 2013, S. 31).
Der Kern der Inklusion innerhalb elementarpädagogischen Einrichtungen stellen die Kinder dar. Dabei soll im Fokus stehen, dass alle Kinder individuelle Bedürfnisse haben, sodass die Kategorien „behinderte Kinder“ und „nicht behinderte Kinder“ aufgelöst werden soll. Somit richten sich die pädagogischen Angebote auch an alle Kinder und jegliche Unterstützung soll auch für alle Kinder potenziell vorhanden sein (vgl. Heimlich 2013, S. 26). Dabei ist insbesondere eine gute Zusammenarbeit mit Eltern und dem restlichen Team im Kindergarten notwendig (vgl. Heimlich 2013, S. 26). Dies wird im Laufe der Arbeit noch dargestellt.
Daraufhin soll ebenfalls die Spielsituation im Kindergarten einen besonderen Wert gelegt werden. Die passenden Rahmenbedingungen sind hierfür zentral und die pädagogischen Fachkräfte sind gefragt diese bereitzustellen und so ein gemeinsames Spiel zu fördern (vgl. Heimlich 2013, S. 26). Die Gestaltung der Spielumgebung muss die unterschiedlichen Bedürfnisse im Auge behalten und anregend wirken (vgl. Casey 2011, S. 225).
Das gemeinsame Spielen nimmt deshalb so einen großen Stellenwert an, da die Kinder eine Anerkennung und Wertschätzung erleben, wenn sie als Spielgefährte von allen Kindern akzeptiert werden (vgl. Casey 2011, S. 221).
Somit sollte innerhalb der Ausbildungen aller pädagogischen Fachkräfte fokussiert werden, dass die Kompetenzen dahingehend ausgebaut werden, sodass eine inklusive Spiel- und Lernsituation in den Kindergärten erfolgen kann.

5.2 Weiterbildungen

Aufgrund der vorherigen Darstellungen der Ausbildungen der Betreuer*innen und Stützkräfte, kann angenommen werden, dass unterschiedliche Qualifikationsniveaus dieser Berufsgruppen zu finden sind. Aus diesem Grund scheinen Weiterbildungen von hoher Relevanz, um das

Fachwissen in Bezug auf die pädagogische Tätigkeit auf einem aktuellen Stand zu halten. Die Professionalität soll dadurch erhalten und weiterentwickelt werden, sowie die Stärkung der Handlungskompetenzen im Beruf. Das kann eine Verbesserung der pädagogischen Arbeit herbeiführen und somit eine Qualitätssteigerung der Kindergärten erzielen (vgl. König/ Buschle 2017, S. 121). So sind besonders im pädagogischen Bereich Weiterbildungen ein wichtiger Bestandteil und notwendig, um die Professionalisierung zu steigern (vgl. Krenz 2005, S. 151).

Innerhalb der wissenschaftlichen Literatur wird Weiterbildung auch oft Erwachsenenbildung genannt (vgl. Burtscher 2016, S. 288). Laut Weinberg (1999) stellt Erwachsenenbildung den Obergriff dar, wonach sich die Weiterbildung unterordnet, da sie eine Fortsetzung des Lernens nach einer Bildungsphase beschreibt (vgl. Weinberg 1999, S. 10f.). Die berufliche Weiterbildung passiert somit auch berufsbegleitend und soll in erster Linie die Kompetenzen weiterentwickeln (vgl. Klaus 2002, S. 36). Laut Gieseke (2009) stellen die erwachsenen Lernenden innerhalb der Weiterbildungen einen hohen Anspruch an die Angebote und konzentrieren sich auf den Praxisbezug, welcher die täglichen Anforderungen im Beruf verlangt (vgl. Gieseke 2009, S. 13).

Die frühpädagogischen Fachkräfte sind sehr wichtig, um einen geeignete Lernumgebung für die Kinder bereitzustellen. Dies kann jedoch nur erzielt werden, wenn die Fachkräfte auch über die notwendigen Kompetenzen dahingehend verfügen. Da diese auch als erlernbar gelten, sollten Weiterbildungen zur Verfügung stehen, um die Professionalisierung zu ermöglichen (vgl. Anders 2018, S. 188f.). Da sich das fachliche Wissen heutzutage so schnell ändert und somit Ausbildungen dieser Dynamik gar nicht folgen können, gelten Weiterbildungen als zentral, um Professionalität überhaupt zu ermöglichen (vgl. König 2016, S. 80). Lechner (2016) beschreibt, dass besonders pädagogische Fachkräfte im elementarpädagogischen Bereich eine überdurchschnittlich hohe Bereitschaft zur Weiterbildung aufweisen (vgl. Lechner 2016, S. 102). Diese Bereitschaft ist auch notwendig, da durch die Weiterbildung Wissenslücken geschlossen werden können und so auch neue Erkenntnisse für die pädagogische Arbeit hinzukommen (vgl. Krenz 2005, S. 77).

Innerhalb des niederösterreichischen Kindergartengesetzes lassen sich auch Passagen bezüglich der Weiterbildung finden. So muss das Land Weiterbildungen für das Kindergartenpersonal anbieten. Außerdem sind Kindergartenpädagog*innen dazu verpflichtet regelmäßige Weiterbildungsveranstaltungen zu besuchen und diese zu absolvieren (vgl. § 5 Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006). Zu Betreuer*innen und Stützkräften lässt sich diesbezüglich nichts im Gesetz finden. Dies deutet daraufhin, dass diese vom Gesetz her nicht dazu verpflichtet sind Weiterbildungen zu absolvieren.

Da die Betreuer*innen und Stützkräfte in Niederösterreich von den einzelnen Gemeinden angestellt sind, kümmert sich diese auch vorrangig um die Weiterbildungen. Die Weiterbildungen

für Gemeindebedienstete organisiert die Kommunalakademie Niederösterreich. Es handelt sich hierbei um einen Verein, welcher unpolitisch und gemeinnützig ist und von der niederösterreichischen Landesregierung initiiert wurde. Durch Schulungen und Vorträge sollen die Gemeindemitarbeiter*innen weitergebildet und in ihrem Beruf weitere Kompetenzen entwickeln (vgl. Kommunalakademie Niederösterreich 2002).

Nach langer Recherche konnte auch kein ausreichendes Weiterbildungsangebot für Betreuer*innen und Stützkräfte gefunden werden. Auf der Homepage der Kommunalakademie konnte die Ausbildung zur Betreuer*in herausgesucht werden und zwei Weiterbildungsveranstaltungen. So fand letztes Jahr (2019) eine Weiterbildung namens „Jeder Tag ist besonders – Vom (außer) gewöhnlichen Alltag im Kindergarten" statt. Diese Weiterbildung richtete sich explizit an Kinderbetreuer*innen und die Inhalte umfassten die Bedürfnisse der Kinder, sowie die Auseinandersetzung damit (vgl. Kommunalakademie Niederösterreich 2019). In Bezug auf das Jahr 2020 konnte lediglich eine Weiterbildung für Betreuer*innen ausfindig gemacht werden. Diese beinhaltet die Themen Hygiene und Umweltschutz im Kindergarten. In diesem Zusammenhang handelt es sich um die Hygiene und die Putztätigkeiten innerhalb des Kindergartens und wie eine ökologische Reinigung vollzogen werden kann (vgl. Kommunalakademie Niederösterreich 2020).

Auffallend ist, dass keine Weiterbildung für Stützkräfte gefunden werden konnte. Selbst die gefundenen Weiterbildungen richten sich ausschließlich an Betreuer*innen.

Obwohl die Betonung der Weiterbildung innerhalb pädagogischer Berufe hervorgehoben wird, scheint es ein unzureichendes Angebot für Betreuer*innen und Stützkräfte zu geben.

Im Vergleich zu den Betreuer*innen und Stützkräften lassen sich für Kindergartenpädagog*innen in den niederösterreichischen Kindergärten zahlreiche Weiterbildungen finden. Innerhalb des Weiterbildungskatalogs sind sehr viele Seminare sichtbar, mit verschiedensten pädagogischen Themen. Zu Beginn des Weiterbildungskatalogs wird direkt die Zielgruppe definiert. Alle Personen des Kindergartenpersonals werden genannt, außer Betreuer*innen und Stützkräfte (vgl. Weiterbildungskatalog 2019). Der Zugang zu Weiterbildungsangeboten scheint für Betreuer*innen und Stützkräfte erschwert. Mit besonderem Blick auf Integration und Inklusion ist dies kritisch zu hinterfragen. Qualifizierende Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte sind notwendig, um mit den gesellschaftlichen Entwicklungen mitzugehen und dementsprechend handeln zu können. Die Weiterbildungen sollten unter anderem Bildungsforschung, Frühförderung und die Kleinkindforschung beinhalten, damit die pädagogischen Fachkräfte dahingehend Fachwissen besitzen (vgl. Fichtner 2007, S. 275). Vor allem frühpädagogische Fachkräfte sind aufgrund der ständigen Dynamik im elementarpädagogischen Bereich auf Weiterbildungen angewiesen (vgl. Meyer/ Wahl 2018, S. 48).

Vor allem gesellschaftliche und soziale Wandlungen können herausfordernd sein und die individuelle Förderung der Kinder gerät immer mehr in den Fokus (vgl. Anders 2018, S. 195). In diesem Zusammenhang sollten die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte im elementarpädagogischen Bereich durch Weiterbildungen regelmäßig geschult werden.
Besonders innerhalb der frühkindlichen Bildung und in Einrichtungen, welche integrativ und inklusiv geführt werden, soll auch eine Inklusions-Kompetenz der Fachkräfte vorhanden sein. Hierbei sind sowohl die Handlungskompetenzen, als auch die Einstellungen und Haltungen gegenüber Inklusion des Personals gemeint (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2015, S. 255).
Erwähnenswert ist, dass die Einstellungen und Überzeugungen des pädagogischen Personals in Bezug auf Inklusion auch eine zentrale Rolle spielen. Dies kann sich sowohl negativ als auch positiv auf den Umgang mit Heterogenität auswirken. Die Beschäftigung damit, sollte somit auch in der Ausbildung beziehungsweise in den Weiterbildungen des Personals berücksichtigt werden (vgl. Tegge 2015, S. 82).
Weiterbildung hat somit großes Potenzial die Professionalisierung im elementarpädagogischen Bereich und vor allem in integrativen und inklusiven Settings zu erhöhen. Sie ermöglicht den Fachkräften die Handlungen zu reflektieren, zu hinterfragen und zusätzliche Kompetenzen zu erwerben und so kann in weiterer Folge der Erhalt, beziehungsweise der Aufbau von Professionalität erzielt werden (vgl. König 2016, S. 90). Denn fehlt es an Weiterbildungen, so verliert das Berufsfeld auch die Möglichkeit an Professionalisierung (vgl. König 2016, S. 83). Weiterbildung ist besonders für inklusive Einrichtungen unverzichtbar, da so die Qualifikation gewährleistet werden kann und gleichzeitig ein schneller Transfer in die Praxis erfolgen kann (vgl. Heimlich 2013, S. 32). Somit sollten die Anbieter*innen von Weiterbildungen entsprechende Inhalte bereitstellen, damit alle pädagogischen Fachkräfte auf Inklusion im Kindergarten vorbereitet sind.

5.3 Team

Das Wort Team findet häufige Verwendung in der Alltagssprache. Besonders in Zusammenhang mit Sport ist es geläufig. Man will gemeinsam ein Ziel erreichen und durch die Vereinigung der verschiedenen Fähigkeiten wird dies angestrebt. Je besser alle miteinander harmonieren, desto besser funktioniert das Team (vgl. Kaindl 2007, S. 42).
Winfried und Fiona Bachmann (1997) betonen, dass dies ein Engagement aller Beteiligten erfordert. Dazu zählen Identifikation und Begeisterung, Leistungsbereitschaft und Leistungsfreude, Vertrauen und auch Verantwortung. Da Teams immer aus Einzelpersonen bestehen, welche vollkommen verschiedene Persönlichkeiten haben, individuelle Hintergründe

mitbringen, oft auch unterschiedliche Ziele setzen, kann durch dieses Engagement dennoch etwas Gemeinsames entwickelt und vollbracht werden (vgl. Bachmann 1997, S. 14f.).

Dabei ist die arbeitsteilige Zusammenarbeit und die offene Kommunikation zwischen den Teammitgliedern zentral. Die Inhalte, die persönlichen Anliegen, die Konflikte und das zielgerichtete Handeln, sollen gleichermaßen im Fokus stehen (vgl. Bachmann 1997, S. 15).

Diese Zusammenarbeit setzt aber voraus, dass die Teammitglieder dazu bereit sind und auch gewisse Fähigkeiten mitbringen. Im Zuge dessen haben Winfried und Fiona Bachmann (1997) einige Kriterien der Teamarbeit aufgezählt. Die Personen müssen wissen worum es geht, sprich fachliches Know-How mitbringen, Anlass, Situation und die Rahmenbedingung müssen präsent sein. Weiters sollen die Zielvorstellungen der einzelnen Teammitglieder klar sein und die Arbeitsatmosphäre muss wahrgenommen werden. Auf den Kontakt zwischen Mitglieder*innen muss Rücksicht genommen werden und so müssen alle wissen, wie man diesen herstellen und auch halten kann. Die Überprüfung des Kontextes ist auch entscheidend, da so festgestellt werden kann, ob das, was man initiieren möchte auch gerade günstig ist. Zuletzt ist die Wahrnehmung der eigenen Gefühle auch ein entscheidender Punkt (vgl. Bachmann 1997, S. 115f.). Bei Betrachtung dieser Kriterien wird deutlich, dass Empathie, Gefühle, Eigenbefindlichkeit und die Atmosphäre wichtig sind, um eine gute Zusammenarbeit zu ermöglichen.

Man könnte noch unzählige Definitionen des Begriffs Team herausarbeiten und analysieren, jedoch soll dies in dieser Arbeit nicht das zentrale Thema sein. Deshalb kann abschließend gesagt werden, dass in einem Team verschiedene Menschen aufeinandertreffen, welche in erster Linie ein gemeinsames Ziel haben und zu diesem gemeinsam hinarbeiten sollen. Viele Kriterien spielen dabei eine Rolle und es soll eine Balance zwischen fachlichem Wissen und der zwischenmenschlichen Beziehung gegeben sein. An dieser Stelle wird deutlich, dass genau solche Teammitglieder auch in Kindergärten zu finden sind.

Teamarbeit verlangt von den einzelnen Personen auch sehr viel. Jede Person sollte in einem Team mitarbeiten, um eine kooperative Aktivität zu ermöglichen (vgl. Krenz 2005, S. 69f.). Lütje-Klose (2016) betont, dass vor allem die Unterstützung von Kindern im Bereich der Integration und Inklusion als Teamaufgabe verstanden wird. Denn erst durch dieses gemeinsame Handeln, kann auch eine inklusive Umgebung hergestellt werden (vgl. Lütje-Klose 2016, S. 365). Heimlich (2013) betont ebenfalls die Teamkooperation. So ist der Austausch in kleinem Team, gruppenübergreifend, sowie mit Expert*innen zu vollziehen, um die erfolgreiche inklusive Umgebung zu gewährleisten (vgl. Heimlich 2013, S. 26).

Hierzu werden auch die Teambesprechungen betont, da hier alle relevanten Themen besprochen werden können (vgl. Prengel 2014, S. 35). Teamsitzungen sollten fester Bestandteil jeder

pädagogischen Arbeit sein und auch regelmäßig stattfinden, um den gemeinsamen Austausch des Teams zu ermöglichen (vgl. Krenz 2005, S. 72). So sollten jegliche Aspekte und Bereiche innerhalb des Berufsalltags ein Thema während den Teambesprechungen sein und auch keine Scheu davor bestehen, Konflikte und Probleme anzusprechen und zu besprechen (vgl. Krenz 2005, S. 80ff.).

Teambesprechungen gelten hier auch als eine zentrale Form, um inklusive pädagogische Angebote sicherzustellen (vgl. Heimlich 2013, S. 27).

Nicht zu vergessen ist, dass sich die Teamarbeit auch auf die Kinder auswirken kann. Kinder beobachten wie das Personal miteinander umgeht, und welches Verhalten sich im Hinblick auf Konflikte und Zusammenarbeit ergibt. Diese Atmosphäre wird auch auf die Kinder übertragen und die Kinder machen damit im Kindergarten Erfahrungen (vgl. Krenz 2005, S. 84).

Damit auch tatsächlich eine inklusive Einstellung im gesamten Haus vorhanden ist, bedarf es einen kontinuierlichen Prozess innerhalb der Praxis. So sollte das gesamte Team im Haus die Inklusion auf den Prüfstand stellen und gemeinsame Ideen für die Weiterentwicklung besprechen. Dabei spielt auch die Leitung eine große Rolle, da diese den Entwicklungsprozess anregen sollte, sodass das gesamte Team und alle zusätzlich beteiligten Personen, wie beispielsweise die Eltern angeregt werden und dies vertreten (vgl. Heimlich 2013, S. 27).

Besonders in integrativen und inklusiven Settings ist auch die multiprofessionelle Kooperation von verschiedenen Fachleuten ausschlaggebend (vgl. Lütje-Klose 2016, S. 366; Prengel 2014, S. 34). Multiprofessionalität entsteht, wenn verschiedene Berufsgruppen in einem Handlungsfeld gemeinsam tätig werden (vgl. Cloos 2017, S. 148). So kann sichergestellt werden, dass ein Austausch von Wissen stattfindet und Personen mit Spezialwissen, über beispielsweise verschiedene Behinderungen, Wissen weitergeben können (vgl. Prengel 2014, S. 34). Jede pädagogische Fachkraft hat nun mal begrenzte Kompetenzen und dahingehend ist von zentraler Bedeutung auch mit Expert*innen zusammenzuarbeiten und sich auszutauschen. So schreibt das niederösterreichische Kindergartengesetz (2006) „Das Kindergartenpersonal hat bei der Erfüllung ihrer Aufgaben bei Bedarf mit den Einrichtungen der öffentlichen Jugendwohlfahrt oder Behindertenhilfe sowie mit Fachleuten verschiedener Disziplinen (Medizin, Psychologie, Heilpädagogik, usw.) zusammenzuarbeiten.“ (§ 3 Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006) Laut Gesetz ist die multiprofessionelle Zusammenarbeit innerhalb der niederösterreichischen Landeskindergärten auch vorgesehen und sollte vom Kindergartenpersonal bei Bedarf vollzogen werden.

Durch eine Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen und Expert*innen ergeben sich viele Chancen und Vorteile. Im gegenseitigen Austausch und Aneignungsprozess, kann die Bildung, Erziehung und Betreuung im Kindergarten positiv beeinflusst werden und es stehen

immer Ansprechpartner*innen zur Verfügung (vgl. Fichtner 2007, S. 251). So betont auch schon Kerschbaumer (1997) die Wichtigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit, die vor allem für entwicklungsgefährdete und behinderte Kinder von hoher Relevanz ist, um eine bestmögliche Entwicklung zu erzielen (vgl. Kerschbaumer 1997). Auch Heimlich (2013) stellt fest, dass inklusive elementarpädagogische Einrichtungen nur den täglichen Alltag erfolgreich bewältigen können, wenn eine gute und intensive externe Kooperation vorhanden ist (vgl. Heimlich 2013, S. 27).

In integrativen und inklusiven Settings sind vor allem Sonderpädagog*innen in Bezug auf die Kooperation entscheidend (vgl. Lütje-Klose 2016, S. 368). Ausgebildete Sonderkindergartenpädagog*innen werden auch in den niederösterreichischen Kindergärten zur zusätzlichen Betreuung bei Kindern mit Behinderungen eingesetzt (vgl. § 5 Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006). Dabei sollen Sonderkindergartenpädagog*innen gemeinsam mit dem Kindergartenpersonal Kinder mit Behinderungen unterstützen und fördern (vgl. Verfahrensbeschreibung Sonderkindergartenpädagogin/ Sonderkindergartenpädagoge 2001). Für das integrative und inklusive Setting spielen in den niederösterreichischen Landeskindergärten die Sonderkinderkartenpädagog*innen eine zentrale Rolle. Für das Kindergartenteam stellen sie eine der zentralen Ansprechpersonen für sonder- und inklusionspädagogische Fragen dar (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2017, S. 13). Dabei sind Sonderkindergartenpädagog*innen nicht nur bei Fragestellungen zentral, sondern haben weitere zentrale Aufgabenbereiche innerhalb des Kindergartens. Sie begleiten Kinder während der Entwicklung, beobachten die Kinder und die inklusionspädagogischen Geschehen, unterstützen Eltern bei sonder- und inklusionspädagogischen Fragestellungen, Dokumentieren, Reflektieren, besuchen Weiterbildungen, arbeiten mit anderen Institutionen und Professionellen gemeinsam, bringen inklusive Spiel- und Lernsituationen in die Gruppen und unterstützen die inklusionspädagogischen Stützmaßnahmen im Kindergarten (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2017, S. 21). Je nachdem in welchen, zuvor schon beschriebenen, Integrationsformen die Sonderkindergartenpädagog*innen eingesetzt wird, entscheidet wie oft und wie intensiv die Unterstützung bei den inklusionspädagogischen Maßnahmen erfolgt.

So wird deutlich, dass die Sonderkindergartenpädagog*innen einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung von Integration und Inklusion in den niederösterreichischen Landeskindergärten leisten. Außerdem sind in den niederösterreichischen Landeskindergärten interkulturelle Mitarbeiter*innen angestellt, welche bei mehrsprachigen Kindern zum Einsatz kommen. Diese können mehrere Fremdsprachen und unterstützen die Kinder mit Migrationshintergrund und das Team dementsprechend. Die Förderung der Erstsprache der Kinder ist zentral, die

Muttersprache soll entwickelt werden und die Kinder sollen im Zuge dessen auch in die Gruppe integriert werden. Die interkulturellen Mitarbeiter*innen haben auch gleichzeitig eine Vorbildfunktion, da sie meist selber einen Migrationsvordergrund haben. Dazu schließen die interkulturellen Mitarbeiter*innen auch einen eigenen Lehrgang ab (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2014). Dadurch werden auch Kinder im Sinne des weiten Inklusionsverständnisses inkludiert.

Durch die inklusive Gestaltung ergeben sich verschiedene Anforderungen, welche das Personal bewältigen muss. Sie sind mit Kindern mit individuellen Bedürfnissen tätig, müssen somit die inklusive Spiel- und Lernsituation gestalten und es sollte eine gute multiprofessionelle Zusammenarbeit möglich sein (vgl. Heimlich 2015b, S. 38). Dies impliziert Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte in ihrer beruflichen Praxis, da diese auf die unterschiedlichen Bedürfnisse achten und fördernd begleiten sollen.

So kann die Qualität der Teamarbeit und die Kooperation mit multiprofessionellen Fachkräften entscheidend sein, ob Integrations- und Inklusionsprozesse gelingen (vgl. Lütje-Klose 2016, S. 368).

Dahingehend scheint die Teamarbeit und die Kooperation in multiprofessionellen Teams auch sehr wichtig für die Professionalität der Fachkräfte zu sein, da hier Wissen ausgetauscht wird und so ebenfalls Informationen weitergebeben werden.

Cloos (2017) betont dahingehend auch, dass vor allem im Bereich der inklusiven Bildung die Anforderungen an die multiprofessionelle Zusammenarbeit stetig wachsen wird, da so Probleme effektiver bearbeitet und Strategien dazu erfolgreicher etabliert werden können (vgl. Cloos 2017, S. 155). Außerdem sollte die Multiprofessionalität eine stärkere Rolle in der Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte bekommen, da so eine reflexive Auseinandersetzung mit diesem wichtigen Thema stattfinden könnte und in weiterer Folge für die Zusammenarbeit fördernd wäre (vgl. Cloos 2017, S. 155f.).

Außerdem Erleben die Eltern auch die Atmosphäre, Haltungen und Verhaltensweisen des Teams im Kindergarten. Je positiver dies wahrgenommen wird, desto eher sind sie motivierter sich auf die pädagogische Arbeit einzulassen und eine erfolgreiche Kooperation zu ermöglichen (vgl. Krenz 2005, S. 84).

5.4 Eltern

Innerhalb der professionellen Ebene von Integration und Inklusion befindet sich auch die erfolgreiche Kooperation mit den Eltern (vgl. Prengel 2014, S. 34). Elternarbeit und die Kooperation mit den Bezugspersonen der Kinder im Kindergarten stellt einen wichtigen

Bestandteil der pädagogischen Praxis dar. Es ist eine Zusammenarbeit der elementarpädagogischen Fachkräfte und der Eltern, welche sich am Wohl des Kindes orientieren sollte. Dabei sollte die Kommunikation im Zentrum stehen und jegliche Informationen, sowohl seitens der pädagogischen Fachkräfte, als auch der Eltern, welche von Relevanz sind, weitergegeben werden (vgl. Bamler/ Schönberger/ Wustmann 2010, S. 164). Hierzu zählt der Entwicklungs- und Bildungsprozess des Kindes, etwaig auftretende Probleme, Konflikte und/ oder Belastungen innerhalb der Erziehung, um dementsprechend fördern zu können (vgl. Bamler/ Schönberger/ Wustmann 2010, S. 164).

Elementarpädagogik, welche inklusiv ausgerichtet ist, erfordert die Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. Sulzer/ Wagner 2011, S. 44).

Auch innerhalb des niederösterreichischen Kindergartengesetzes lässt sich ein Paragraph über die Eltern beziehungsweise die Erziehungsberechtigten finden. So sind die Eltern dazu verpflichtet, die Bildungsarbeit im Kindergarten zu unterstützen und es müssen mindestens zwei Elternabende in einem Kindergartenjahr veranstaltet werden (vgl. § 21 Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006).

Thiersch (2006) zeigt auf, welche Formen der Zusammenarbeit mit Eltern zu finden sind. So kann die Mitarbeit mit einzelnen Eltern erfolgen, wie beispielsweise bei einem Entwicklungsgespräch oder bei gemeinsamen Beobachtungen. Die Zusammenarbeit in Gruppen erfolgt meist bei Veranstaltungen und/ oder Elternabenden. Elternaktionen können auch von Eltern organisiert werden, wie etwa Elternstammtische. Weitere Angebote für Eltern und ihre Kinder sind Feiern, die Zusammenarbeit bei der Eingewöhnungsphase und gemeinsame Aktivitäten (vgl. Thiersch 2006, S. 92f.).

Die Eltern sollten auch als Expert*innen ihrer Kinder angesehen werden und der Kindergarten dahingehend familienergänzend tätig sein. Dazu ist es nötig die pädagogische Arbeit im Kindergarten transparent zu gestalten, die Partizipation der Eltern und der Familie zu ermöglichen und an den elterlichen Kompetenzen und Ressourcen anzuknüpfen (vgl. Netta 2015, S. 186).

Besonders Eltern mit einem behinderten Kind können Herausforderungen erleben und in Kooperation mit dem Kindergartenpersonal kann hier einiges Positives bewegt werden. Belastungen der Eltern können dabei unterschiedlich ausfallen, genauso wie die Betroffenheit über die Behinderung des eigenen Kindes. Durch die Unterstützung im Kindergarten kann so für die Eltern eine hilfreiche Begleitung ihrer Kinder mit einer Behinderung stattfinden und die Teilhabe aller Personen ermöglicht werden (vgl. Wilken/ Jeltsch-Schudel 2014, S. 6). Unterschiedliche Sichtweisen und Konflikte können immer vorkommen und Eltern sind möglicherweise nicht immer der gleichen Meinung, wenn es um die Bildung, Betreuung und

Erziehung ihrer Kinder geht. So ist es auch wichtig als pädagogische Kraft den Eltern genug Zeit zu geben und sich auf deren Sichtweisen einzulassen (vgl. Sulzer/ Wagner 2011, S. 44f.).
Wichtig ist auch, dass die Elternarbeit immer auf einer respektvollen Ebene stattfindet und die elterliche Entscheidungsautonomie auch beachtet wird. Die Elternarbeit zielt darauf ab, die individuellen Bedürfnisse der Kinder und Eltern wahrzunehmen und zu fördern, sodass eine Partizipation ermöglicht wird und gleichzeitig die individuellen Ansprüche aufgenommen werden können (vgl. Wilken/ Jeltsch-Schudel 2014, S. 7f.).
Die Zusammenarbeit mit den Eltern stellt in der Elementarpädagogik so nicht nur gemeinsame Feste und Elternabende dar, sondern soll Unterstützung und Begegnung erlauben. Gegenseitiges Lernen sollte ermöglicht und ein unterstützendes Netzwerk geschaffen werden (vgl. Wolff 2017, S. 142).
Dabei sollten die pädagogischen Fachkräfte auf die Eltern zugehen und die Eltern auf keinen Fall als Konkurrent*innen sehen. Durch das aktive Zugehen und die Betonung der Stärken der Eltern und deren Interessen kann eine gute Grundlage etabliert werden und so auf den Bedarf der Eltern individuell eingehen und eine starke Zusammenarbeit in Hinblick auf die Kinder ermöglichen (vgl. Kasüschke/ Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 144f.).

5.5 Beobachtung und Dokumentation

Innerhalb der Elementarpädagogik sind die Kinderbeobachtungen und das Dokumentieren dieser, fester Bestandteil des Alltags. Wie spielen und lernen die Kinder? Dies sind zentrale Fragen, um das pädagogische Handeln danach auszurichten (vgl. Prengel 2014, S. 35).
Besonders das kindliche Spiel ist im Kindergarten wichtig, da dieses einen eigenständigen Lernprozess ermöglicht. Hierbei spielen die pädagogischen Fachkräfte eine große Rolle, da diese den Kindern unterstützend und begleitend zur Seite stehen sollten (vgl. Bamler/ Schönberger/ Wustmann 2010, S. 148).
Jedoch müssen sich die pädagogischen Fachkräfte auch auf diese Situationen einlassen können. Hier ist es ausschlaggebend, dass diese die Interaktionen und Kommunikationen der Kinder annehmen und diesen auch empathisch und wertschätzend gegenüberstehen. Somit sind Pädagog*innen begleitend, unterstützend tätig und fördern so die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder (vgl. Bamler/ Schönberger/ Wustmann 2010, S. 148). Da Betreuer*innen und Stützkräfte auch wichtige Funktionen im Rahmen des Kindergartenalltags übernehmen und ebenfalls Teil dieses Entwicklungs- und Bildungsprozesses sind, nehmen sie ebenfalls diese begleitende und unterstützende Rolle ein und sollten auch einen beobachtenden Blick auf die Kinder werfen.

Besonders in Bezug auf integrative und inklusive Settings, steht die Individualität jedes Kindes im Fokus und so auch die Entwicklungspotenziale. So kann die Beobachtung auch einen großen Beitrag dazu leisten, jedem Kind mit den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden (vgl. Kasüschke/ Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 116f.). Dabei sollten die Beobachtungen niedergeschrieben und somit dokumentiert werden. Dies stellt einen wichtigen Punkt dar, da so ein Austausch im Team und auch mit den Eltern der Kinder erfolgen kann, welcher jeden Anhaltspunkt der Beobachtungen noch einmal verdeutlicht. Besonders im Rahmen von inklusiven Kindergärten bringen Beobachtungen große Chancen mit sich. Entwicklungsrisiken oder Auffälligkeiten fallen auf und es kann dahingehend identifiziert, und weitere Schritte in Bezug auf die Förderung geplant werden (vgl. Kasüschke/ Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 117).

Bei der Beobachtung sollten die pädagogischen Fachkräfte sich in das Kind hineinversetzen und die Welt aus dem Blickwinkel der beobachtenden Kinder sehen. Man muss sich vorstellen, wie sich das Kind fühlt während es in gewissen Situationen ist und wahrnehmen was für das Kind von Relevanz ist (vgl. Kasüschke/ Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 117).

Es ist auch wichtig, dass die Kinder das Beobachten nicht als Kontrolle wahrnehmen, sondern als etwas Positives und Anerkennendes. Das individuelle Beobachten kann so auch Fehler der Person beinhalten und deshalb sollte die Beobachtung mit Selbstreflexion und Austausch mit Kolleg*innen erfolgen (vgl. Kasüschke/ Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 117f.). Die Reflexion und der Austausch darüber im Team verhelfen dazu die Beobachtung abzugleichen und die eigene Beobachtung kritisch zu hinterfragen (vgl. Kasüschke/ Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 122).

Ein sehr wichtiger Punkt ist, dass die Beobachtung und die Dokumentation dieser nicht nur die Defizite in den Vordergrund stellen (vgl. Gerspach 2006, S. 125). Viele Faktoren beeinflussen jedoch auch die Beobachtung. So werden je nachdem gewisse Beobachtungen hervorgehoben und/ oder andere vernachlässigt. Ist die pädagogische Fachkraft motiviert zu beobachten? Wie sieht die Beziehung zu dem beobachtenden Kind aus? Sind bestimmte Vorannahmen oder Erwartungen enthalten? Dies sind alles Aspekte, welche beachtet und ausreichend kritisch reflektiert werden müssen (vgl. Kasüschke/ Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 120f.).

Jede Beobachtung ist nur im eigenen Kontext verstehbar und besonders bei Kindern mit Behinderung muss darauf geachtet werden, dass keine Defizitorientierung im Zuge der Beobachtung stattfindet und bei Bedarf auch eine qualifizierte Aufnahme der Situation vonnöten ist, damit auch die gemeinsame Erziehung mit individueller Förderung geschehen kann (vgl. Gerspach 2006, S. 129f.).

Innerhalb der Dokumentation sollen so die Prozesse und Wege der Kinder nachvollziehbar festgehalten werden, um dann die Kinder besser zu verstehen und deren Perspektive einzunehmen (vgl. Gerspach 2006, S. 128f.).

Um ein passendes Förderangebot für jedes Kind bereitzustellen, muss die Beobachtungsfähigkeit des Personals geschult werden. Durch diese wird es möglich, die Kinder angemessen zu beobachten, um auch auf ihre individuellen Bedürfnisse einzugehen. Jedoch darf nicht vernachlässigt werden, dass natürlich die Zusammenarbeit mit Expert*innen ebenfalls in diesem Zusammenhang ausschlaggebend ist (vgl. Heimlich 2015a, S. 26).
Insofern sollten pädagogische Fachkräfte in inklusiven elementarpädagogischen Einrichtungen über Basiskenntnisse der Beobachtung und Diagnostik verfügen, sodass beispielsweise durch Spielbeobachtungen die individuellen Bedürfnisse der Kinder zum Vorschein kommen und die Fachkräfte dies adäquat einschätzen können (vgl. Heimlich 2013, S. 30).

Durch die Ausführungen im Theorieteil wurden einige Aspekte sehr deutlich. Zum einen scheint die Beschäftigung mit Betreuer*innen und Stützkräften, welche in den Kindergärten tätig sind, noch keine hohe Relevanz innerhalb der bildungswissenschaftlichen Forschung zu sein. Zum anderen ist auch nicht bekannt, welche Ausbildungswege und Erfahrungen diese Berufsgruppe in die pädagogische Tätigkeit mitbringt. Es kam deutlich zum Ausdruck, dass die Ausbildung ein wichtiger Faktor für die Professionalisierung darstellt. Jedoch wurde auch klar, dass einige zusätzliche Rahmenbedingungen, wie Weiterbildungen, die Teamarbeit, die Kooperation mit den Eltern und die Beobachtung und Dokumentation einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung von Integration und Inklusion im Kindergarten leisten und so die Professionalisierung im elementarpädagogischen Bereich verbessern. Diese können vor allem durch die pädagogischen Fachkräfte beeinflusst werden und sind somit relevant für das Gelingen von Integration und Inklusion.
Diese Gedanken stellen das Gerüst für die nachfolgende qualitative Untersuchung dar.

6. Forschungsmethoden und Projektdurchführung

An dieser Stelle wird das Forschungsdesign erläutert und das gesamte methodische Vorgehen dargestellt.

6.1 Qualitative Sozialforschung

Kennzeichnend für die qualitative Sozialforschung sind die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der grundlagentheoretischen Positionen und Methoden. Somit bedeutet dies, dass infolgedessen auch verschiedene Regeln und Kriterien zu finden sind. Jedoch muss festgehalten werden, dass das Sinnverstehen ein konstitutives Merkmal darstellt (vgl. Krüger 2000, S. 323). Da handelnde Personen ihren Handlungen und der sozialen Wirklichkeit Bedeutungen zuschreiben, ist es ein besonderes Anliegen diesen subjektiv gemeinten Sinn zu verstehen (vgl. Rosenthal 2011, S. 19). Zahlreiche Autor*innen beschreiben demnach auch andere wichtige Grundelemente der qualitativen Forschung. Nachfolgend wird kurz auf einige Charakteristika eingegangen.

Der qualitative Forschungsprozess ist in der Regel durch einen offenen Zugang gekennzeichnet. Es besteht der Gedanke, den zu untersuchenden Gegenstand ganzheitlich zu verstehen und dies während des gesamten Forschungsprozesses. Somit muss man auch Unvorhersehbares in Kauf nehmen und auf neue Gesichtspunkte während des Prozesses und Forschens im Feld vorbereitet sein (vgl. Zepke 2016, S. 13).

Außerdem orientiert sich die qualitative Forschung eher an Einzelfällen und somit erhebt man keinen Universalitätsanspruch innerhalb der durchgeführten Forschungen (vgl. Zepke 2016, S. 14). Ein weiteres wichtiges Merkmal stellt die Gegenstandsangemessenheit von der Methode zur Theorie dar. Je nachdem welche Forschungsfrage behandelt wird, sollte man sich danach entscheiden welche Methode sinnvoll erscheint (vgl. Flick 1995, S. 16ff.). Innerhalb der qualitativen Forschung dürfen die subjektiven Perspektiven der Akteur*innen auch nicht vergessen werden. Da diese verschiedene Handlungs- und Sichtweisen haben, sollte man das auch berücksichtigen (vgl. Flick 1995, S. 18f.). Infolge führt dies dazu, dass Forscher*innen ebenfalls diese Subjektivität mitbringen und somit die Reflexion auch eine große Rolle spielt. Somit sollten Forscher*innen während des gesamten Forschungsprozesses über die eigenen Handlungen, Gedanken und Eindrücke reflektieren, da diese genauso in die Interpretationen einfließen (vgl. Flick 1995, S. 19).

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die qualitative Forschung sehr wohl vieles leisten kann. Gabriele Rosenthal (2011) betont die Entdeckung des Unbekannten und des Bekannten innerhalb der qualitativen Sozialforschung. So kann mittels qualitativer Forschung Neues entdeckt werden, jedoch auch durch die Befremdung des bereits Bekanntem und Vertrautem

neue Erkenntnisse generiert werden (vgl. Rosenthal 2011, S. 18). Ganz zentral sind soziale Milieus und eben das soziale Handeln innerhalb dieser. Der Untersuchungsgegenstand ist meist ein einzelner Bereich der Alltagswelt (vgl. Rosenthal 2011, S. 21). Dieser detaillierte Blick soll ermöglichen, dass die komplexen Handlungsstrukturen an wenigen Fällen rekonstruiert werden können, um so die Wirkungszusammenhänge zu beschreiben (vgl. Rosenthal 2011, S. 22ff.). Jedoch kann die qualitative Forschung keine Aussagen über die Verteilungen von Phänomenen in ihrer Gesamtheit leisten. Weshalb die Ergebnisse von qualitativen Forschungen nicht statistisch repräsentativ sind. Weiterführend können somit auch keine nummerischen Verallgemeinerungen getätigt werden. Verallgemeinerungen in Bezug auf Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten sind aus diesem Grund nicht möglich (vgl. Rosenthal 2011, S. 25).

Dieser Einblick legt die Möglichkeiten innerhalb der qualitativen Forschung dar. Dadurch wird auch deutlich, welche Aspekte innerhalb der daliegenden Arbeit möglich beziehungsweise nicht möglich sind. Die qualitative Sozialforschung eignet sich besonders im Rahmen dieser Arbeit, da diese die subjektiven Erfahrungen der Betreuer*innen und Stützkräfte bezüglich ihrer Vorausbildung berücksichtigt. Der Forschungsgegenstand wird an konkreten Einzelfällen untersucht und die Alltagswelt der handelnden Personen spielt dabei eine große Rolle. Betreuer*innen und Stützkräfte wurden zu den individuellen Vorausbildungen, Erfahrungen und ihrem Alltag befragt und agieren innerhalb des Kindergartens mit verschiedensten Akteur*innen in einem sozialen Milieu.

6.2 Erhebungsmethode

Dieses Kapitel beinhaltet die verwendete Erhebungsmethode. Das Leitfadeninterview, welches zur Datenerhebung eingesetzt wurde, wird nun erläutert. Außerdem wird auf die Erstellung des Leitfadens eingegangen und begründet, weshalb sich ein Leitfadeninterview innerhalb dieser Forschung eignet. Außerdem erfolgt anschließend die direkte Verknüpfung zur durchgeführten Forschung.

6.2.1 Das Leitfadeninterview

Innerhalb der qualitativen Forschung lassen sich viele verschiedene Erhebungsformen finden, wie beispielsweise die Dokumentenanalyse, Beobachtungen, Einzelfallanalysen und viele mehr (vgl. Mayring 1996, S. 28-45). In der qualitativen Forschung kommen sehr oft qualitative Interviews zum Einsatz (vgl. Hopf 2012, S. 349).

Hopf (2012) beschreibt, dass sich unter anderem qualitative Interviews besonders gut eignen, wenn man etwas über den Berufszugang und die dazugehörige Berufssozialisation herausfinden

möchte (vgl. Hopf 2012, S. 350). Natürlich bestehen innerhalb der qualitativen Forschung unterschiedliche Typen von Interviews. Dies sollte an den zu untersuchenden Gegenstand angepasst werden und demnach entschieden werden, für welche Variante man sich entscheidet. Je nachdem ob man eher strukturierter oder unstrukturierter und offener fragt, eignen sich verschiedene Interviewformen dafür (vgl. Hopf 2012, S. 351f.).

Lamnek (2010) betont, dass besonders durch Leitfadeninterviews die subjektiven Sichtweisen der befragten Personen im Mittelpunkt stehen (vgl. Lamnek 2010, S. 200). Da die subjektiven Sichtweisen innerhalb dieser Forschung eine zentrale Rolle spielen und ebenfalls die individuell erlebbare Vorausbildung im Fokus steht, wurde ein Leitfaden erstellt und anhand diesem Interviews geführt.

Leitfadeninterviews können sehr unterschiedlich gestaltet sein. Je nachdem welches Interesse die Forschung befolgt, kann der Leitfaden sehr ausführlich gestaltet sein oder auch eher kurz. Ebenfalls können die Fragen sehr fokussiert oder eher offen gestellt werden. Dies obliegt in der Regel den Forscher*innen. Wichtig ist jedoch, dass keine vorgefertigten Antworten zur Verfügung stehen, sondern die interviewende Person tatsächlich frei ihre Erfahrungen mitteilen kann (vgl. Hopf 1991, S. 177).

Grundsätzlich werden anhand von theoretischen Überlegungen und der Fragestellung der Forschung, Themen beziehungsweise Bereiche festgelegt und daraus Fragen gebildet, welche dann den Leitfaden darstellen (vgl. Zepke 2016, S. 49). Leitfadeninterviews kennzeichnen sich dadurch, dass Forscher*innen als Grundlage die Forschungsfrage und die beinhalteten Subfragen betrachten und daraus Themenblöcke für die bevorstehenden Interviews kreieren. Somit entsteht ein Leitfaden, und dieser soll dabei behilflich sein, dass die Themen möglichst vollständig behandelt werden, um das gesamte Forschungsinteresse im Blick zu behalten. So soll der Leitfaden während des Gespräches eine Art Sicherheit darstellen, sodass man gewisse Punkte nicht vergisst und alle Themenblöcke abarbeitet, um die Vollständigkeit zu ermöglichen (vgl. Zepke 2016, S. 49). Jedoch muss man während der Gesprächssituation offen bleiben, da die erzählenden Personen auch andere Dinge einbringen können, welche nicht im Leitfaden abgedeckt sind. Hier müssen Forscher*innen in der Lage sein, einzuschätzen inwiefern diese relevant für die Forschung sind und ob weitere Nachfragen sinnvoll erscheinen. Wenn gewisse Aspekte interessant erscheinen und die Forschung so unterstützt werden kann, lohnt es sich deshalb offen zu bleiben und dem Erzähltem einen Raum zu geben (vgl. Hopf 1991, S. 177). So soll der Leitfaden eine stabile Basis für das Gespräch sein und somit die Interviews vergleichbar und analysierbar machen (vgl. Zepke 2016, S. 51).

> „Diese permanente Vermittlung zwischen dem Leitfaden und dem Interviewverlauf setzt eine hohe Sensibilität für die Person der/des Interviewten und die Gesprächsdynamik sowie ein großes Maß an Überblick über das bereits Gesagte und dessen Relevanz für die Forschungsfragestellung.“ (Zepke 2016, S. 53)

Dies bedeutet, dass die Forscher*innen ständig dazu angehalten werden, das Gespräch richtig einzuschätzen. Die Balance zwischen den Fragen im Leitfaden und der Gesprächssituation zu halten ist eine Herausforderung. Die Fragen sind zwar für jedes durchgeführte Interview gleich, jedoch sitzt immer ein anderes Individuum gegenüber und somit muss auch auf diese Komponente geachtet werden. Es ist sehr wichtig das Relevante und die Themen nicht aus dem Auge zu verlieren, jedoch auch Platz für weiterführendes zu ermöglich, sofern es dem Forschungsinteresse entspricht (vgl. Zepke 2016, S. 53).
Die Entscheidung Interviews innerhalb dieser Forschung zu führen resultiert daraus, dass subjektive Erfahrungen, Erzählungen und Sichtweisen der Betreuer*innen und Stützkräfte zentral sind. Dies kann in einem Interview individuell reflektiert werden. Die Expertise, Erfahrungen und Meinungen der befragten Personen sind zentral und dies wurde fokussiert.

6.2.2 Erstellung des Interviewleitfadens

Das Forschungsinteresse umfasst die Vorbildung und die Wissensbeschaffung in Bezug auf Inklusion der Betreuer*innen und Stützkräfte in den niederösterreichischen Landeskindergärten. Deshalb wurde die Datenerhebung mittels Leitfadeninterviews angestrebt, um die subjektiven Erfahrungen der Personen ersichtlich zu machen. Diese Erhebungsmethode erlaubt es besonders, dass Sichtweisen der befragten Personen im Fokus stehen (vgl. Lamnek 2010, S. 200). Außerdem kann durch das Leitfadeninterview die Vergleichbarkeit der durchgeführten Interviews gewährleistet werden. So ein Vergleich ist insofern bedeutend, da die Aussagen hinsichtlich der Repräsentativität dargelegt werden können (vgl. Meuser/ Nagel 2005, S. 80).
Basierend auf dem Forschungsinteresse wurden mit Hilfe eines Brainstormings relevante Themen im Leitfaden erarbeitet. Es wurde darauf geachtet, dass alle wichtigen Bereiche des Forschungsinteresses vorhanden sind und auch in einer logischen Reihenfolge strukturiert sind. Die Themenblöcke wurden soweit eingegrenzt, damit ein fokussiertes Gespräch möglich ist, jedoch wurden die Fragen möglichst offen formuliert, um genug Raum für die subjektiven Sichtweisen zu ermöglichen. So wurden auch keine geschlossenen Fragen eingebaut, um die eigenen Ausführungen der Personen anzuregen.
Der Leitfaden gliedert sich in fünf Themenböcke. Jeder Themenblock enthält zirka zwei bis drei Hauptfragen und innerhalb dieser sind noch Subfragen vorhanden. Die erste Frage beinhaltet allgemeine Punkte zur Vorausbildung. Hierbei war es relevant zu erfragen, was die Personen

davor gemacht haben, welche Beweggründe für den Beruf ausschlaggebend waren und ob es Erwartungen hinsichtlich des Berufes gab. Ein weiteres wichtiges Thema stellt die Kindergartenbetreuer*innenausbildung dar. Jene Personen, welche die Ausbildung absolviert haben, konnten im Rahmen dieser Fragen jegliche Erfahrungen erzählen. Obwohl Stützkräfte laut Vorschrift keine pädagogische Ausbildung nachweisen müssen, wurde auch auf deren bisherige Erfahrung oder Ausbildung Rücksicht genommen. Im Themenblock „Arbeitsalltag" sollten die Personen über ihren normalen Arbeitstag berichten. Ziel dieser Fragen war es, auf den Alltag einzugehen und so die Aufgaben der Personen zu eruieren, welche Herausforderungen der Job mit sich bring und dadurch die Lebenswelt kennenzulernen. Der letzte Themenblock beschäftigt sich mit dem Thema Weiterbildung. Da besonders in pädagogischen Berufen die Weiterbildung ein wichtiges Thema darstellt, wurde ebenfalls darauf eingegangen. Die Absicht dahinter war es, mehr über das Weiterbildungsangebot der Betreuer*innen und Stützkräfte herauszufinden und die individuellen Erfahrungen der Personen einzubeziehen. Natürlich spielt in jedem Themenblock das Kernthema Inklusion eine Rolle. So wurde immer wieder innerhalb der Themenblöcke gefragt, inwiefern die Personen im Kindergarten inklusiv beziehungsweise integrativ tätig sind, ob im Rahmen der Ausbildungen Inklusion ein Thema war und ob dies in den Weiterbildungen fokussiert wird. Der vollständige Leitfaden ist im Anhang der Masterarbeit ersichtlich.

6.2.3 Untersuchungsgruppe

Aus den niederösterreichischen Landeskindergärten wurden 12 Personen zufällig ausgewählt und in einem weiteren Schritt kontaktiert. Da die Masterarbeit im Rahmen einer Studie der niederösterreichischen Landesregierung verfasst wurde, lief der gesamte Kontakt über die Landesregierung. Diese stellte Kontakt zu verschiedenen Kindergärten innerhalb verschiedener Bezirke in Niederösterreich her. Anschließend wurden die Kontaktdaten weitergeleitet und so wurden die Kindergärten telefonisch kontaktiert. Diese Erstgespräche fanden meist mit der Leitung des Kindergartens statt und die Termine wurden individuell vereinbart. Vereinzelt wurde auch schon direkt mit den Betreuer*innen und Stützkräften gesprochen. Durch dieses persönliche Telefongespräch mit den Leiter*innen beziehungsweise den Betreuer*innen und Stützkräften der einzelnen Kindergärten, wurde das Forschungsinteresse explizit erläutert, um so auch die gemeinsame Zusammenarbeit zu gewährleisten. Das Vorhaben wurde transparent veranschaulicht und jegliche Fragen schon vorab geklärt.

Die 12 Personen weisen sehr unterschiedliche Berufswege auf und verschiedene Vorerfahrungen, so konnten sehr diverse Aspekte zum Vorschein kommen. Geplant war es zirka sechs Betreuer*innen und sechs Stützkräfte zu interviewen. Jedoch kann diese Grenze nicht gezogen

werden, da viele befragte Personen Erfahrungen in beiden Positionen haben und somit ist hier keine starre Trennung möglich. Die nachfolgende Tabelle ermöglicht einen Einblick der untersuchten Personen.

Interview 1	Stützkraft	Lehramt
Interview 2	Betreuerin	Betreuer*innenausbildung
Interview 3	Stützkraft	Betreuer*innenausbildung und Erfahrung als Betreuerin
Interview 4	Betreuerin	Keine Betreuer*innenausbildung und Erfahrung als Stützkraft
Interview 5	Betreuerin	Keine pädagogische Ausbildung und Erfahrung als Stützkraft
Interview 6	Betreuerin	Betreuer*innenausbildung
Interview 7	Stützkraft	Keine pädagogische Ausbildung
Interview 8	Betreuerin	Betreuer*innenausbildung
Interview 9	Betreuerin	Betreuer*innenausbildung
Interview 10	Betreuerin	Betreuer*innenausbildung
Interview 11	Betreuerin	Betreuer*innenausbildung
Interview 12	Betreuerin	Betreuer*innenausbildung

Tabelle 1: Interviewte Personen

6.2.4 Interviewdurchführung

Die Durchführung der Interviews fand im Oktober und November 2019 statt. Der Kontakt durch die Landesregierung und anschließend zu den Kindergärten lief problemlos ab und die Termine konnten sehr schnell vereinbart werden. Die Leiter*innen, Betreuer*innen und Stützkräfte zeigten sich äußerst kooperativ und wertschätzend gegenüber dem Forschungsinteresse. Die Dauer der Interviews wurde auf zirka 30 Minuten geschätzt. Jedoch erzählten die meisten Personen länger und lieferten detaillierte Ausführungen zu gewissen Fragen beziehungsweise Themenblöcken, sodass viele Interviews auch 45 Minuten oder fast eine Stunde dauerten. Die Berücksichtigung dieser Flexibilität wurde ebenfalls schon beim telefonischen Vorgespräch artikuliert.

Alle Interviews fanden in den jeweiligen Kindergärten statt. In jedem Kindergarten wurde ein Raum bereitgestellt, welcher eine ruhige Atmosphäre und Umgebung hatte, und so konnten die Interviews ungestört geführt werden.

Die Atmosphäre während einer Interviewsituation ist sehr ausschlaggebend. Wichtig ist es, dass man den befragten Personen mit einem ehrlichen Interesse an den Antworten entgegenkommt, die Rahmenbedingungen offen und transparent bespricht und genug Zeit einplant (vgl. Zepke 2016, S. 55f.).

So wurde zu Beginn der Dank zur Bereitschaft geäußert und noch einmal das Forschungsinteresse erläutert. Die Interviewerin hat sich vorgestellt und es wurde ein wenig Smalltalk geführt, um diese künstliche Interviewsituation etwas zu entspannen. An dieser Stelle wurde darauf aufmerksam gemacht, dass das Gespräch aufgenommen wird und um das Einverständnis dafür gebeten. Es wurde klargestellt, dass alles anonym bleibt und die Aufzeichnung des Gespräches nur für die Interviewerin hörbar ist. Die Anonymität stellte für die

befragten Personen einen wichtigen Punkt dar, deshalb wurde dies auch teilweise noch ausführlicher besprochen und die Gewährleistung der Anonymität betont. Diese Betonung war insofern sinnvoll, da die Personen sich dadurch sicherer fühlten, offen reden konnten und so auch keine Rückschlüsse möglich sind. Natürlich wurde auch darauf hingewiesen, dass sie bei gewissen Nachfragen nicht antworten müssen, wenn sie dies nicht wünschen. Außerdem konnten die befragten Personen immer nachfragen falls eine Frage unverständlich, sowohl sprachlich als auch inhaltlich, formuliert wurde. Außerdem wurde die gesamte Vorgehensweise der Forschung geschildert, sodass den Personen die Verwendung der Aufnahme nachvollziehbar war. Abschließend wurden etwaige Unklarheiten und Fragen geklärt und dann wurde mit der Aufnahme und dem Interview begonnen.

Es wurde versucht stets in einer Fragehaltung zu bleiben und ein unabhängiges Interesse gegenüber den befragten Personen zu bewahren, um so die Lebenswelt des Gegenübers zu verstehen (vgl. Hermanns 2012, S. 367f.). Falls sich während des Interviews neue Themen eröffneten oder einige interessante Aspekte nicht hinreichend erklärt worden sind, wurde nachgefragt, um eine nähere Ausführung darüber zu erhalten.

Wie bereits erwähnt, wurden die Interviews per Aufnahmegerät aufgenommen. Natürlich kann dies die Künstlichkeit des Gespräches noch mehr hervorheben, jedoch zeigt es ebenfalls die Relevanz des Gespräches. So ist es eben keine alltägliche Unterhaltung, sondern hat einen wissenschaftlichen Wert (vgl. Zepke 2016, S. 76). Ein weiterer Vorteil der Aufnahme ist es, dass sich die Forscher*innen komplett auf das Gespräch konzentrieren können und nicht, durch beispielsweise Schreiben, abgelenkt werden (vgl. Zepke 2016, S. 77).

Nachdem die Interviews geführt wurden, entstanden durch die Verschriftlichung der Gespräche Transkripte.

Wie detailreich transkribiert wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Je nachdem welcher Untersuchungszweck verfolgt wird und wie wichtig beispielsweise die nonverbale Kommunikation ist (vgl. Kuckartz 2010, S. 38). Dies bedeutet, dass hier schon die Vorannahmen und Intentionen der Forscher*innen einen Einfluss nehmen. Es muss jedoch festgehalten werden, dass eine Transkription trotzdem nie die echte soziale Situation des Interviews nachstellen kann und somit stellen diese eine Reduzierung der Interviewsituation dar (vgl. Zepke 2016, S. 77). Da für diese Forschung nur der Inhalt von hoher Bedeutung ist, erschien es sinnvoll nur das Gesprochene wörtlich zu transkribieren. So sollen alle Aussagen und Erzählungen festgehalten werden. Andere Lautäußerungen wie beispielsweise „Mhm, Aha“ und so weiter wurden nicht transkribiert, um so den Lesefluss der Transkripte zu erleichtern. Im Anhang befindet sich das Transkriptionsschema nach Kuckartz (2010), welches für diese Masterarbeit verwendet wurde.

6.3 Auswertungsmethode (Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring)

Zur Analyse des Datenmaterials wurde die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1996) ausgewählt. Innerhalb der qualitativen Sozialforschung bestehen noch viele weitere Auswertungsverfahren. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1996) wurde gewählt, da diese nach expliziten Regeln erfolgt und das Material so methodisch kontrolliert und systematisch analysiert werden kann. Das Datenmaterial wird in kleinere Mengen aufgeteilt und so kann die Bearbeitung Schritt für Schritt erfolgen und nachvollziehbar gemacht werden (vgl. Mayring 1996, S. 91). Durch die direkte Orientierung und Bearbeitung des jeweils vorliegenden Datenmaterials kann die Inhaltsanalyse immer verschieden aussehen und bedarf die Anpassung an das jeweilige Material. Anhand der Festsetzung von Regeln und der Definition der einzelnen Arbeitsschritte, können so die Entscheidungen im Auswertungsprozess nachvollzogen werden (vgl. Mayring 2015, S. 50f.). Dabei ist das sogenannte Kategoriensystem entscheidend. Denn dieses wird direkt am Material entwickelt und so können die wichtigsten Elemente aus dem Datenmaterial hervorgehoben werden (vgl. Mayring 1996, S. 91). Besonders für das intersubjektive Nachvollziehen ist das Kategoriensystem entscheidend und der Auswertungsprozess wird somit transparent dargestellt (vgl. Mayring 2015, S. 51).

In erster Linie soll das generierte Material, welches aus einer Art von Kommunikation stammt, analysiert werden (vgl. Mayring 2015). Mayring (2015) beschreibt dahingehend sechs wichtige Punkte, welche für die Inhaltsanalyse kennzeichnend sind. Kommunikation ist ein zentraler Punkt der Inhaltsanalyse, da es sich meistens um Sprache handelt. Da der untersuchte Gegenstand protokolliert oder transkribiert werden soll, analysiert die Inhaltsanalyse dieses verschriftlichte Material. Das systematische Vorgehen ist ein wichtiger Bestandteil der Inhaltsanalyse. Das regelgeleitete Vorgehen soll die Analyse nachvollziehbar gestalten und macht diese überprüfbar. Theorie zu dem untersuchten Gegenstand spielt auch eine zentrale Rolle. Die Ergebnisse sollen mit Theoriehintergrund interpretiert werden. Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine schlussfolgernde Methode und erhebt somit den Anspruch, Rückschlüsse auf Aspekte der Kommunikation zu ziehen (vgl. Mayring 2015, S. 12f.).

Die qualitative Inhaltsanalyse folgt einem bestimmten Ablauf. Zuerst erfolgt die Festlegung des Materials. Die Entstehungssituation wird analysiert und die Charakteristik des Materials wird beschrieben. Der nächste Schritt widmet sich der Analyse. Hier wird die Richtung der Analyse und die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung bestimmt. Anschließend müssen sich Forscher*innen für eine gezielte Analysetechnik entscheiden (vgl. Mayring 2015, S. 54-60). Mayring beschreibt drei Grundformen von Analysetechniken: das Zusammenfassen, die Explikation, und die Strukturierung. Im Rahmen der Zusammenfassung und der Explikation, werden die Kategorien erst zum Schluss der Analyse gebildet. Dies nennt man induktive

Kategorienbildung. Innerhalb der Strukturierung ist schon von Anfang an ein gebildetes Kategoriensystem auf Basis theoretischer Grundlagen gegeben und dies wird als deduktive Kategorienbildung bezeichnet (vgl. Mayring 2010, S. 67f.). Die Festlegung von Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheiten ist für alle drei Analyseverfahren zentral, um Textstellen gezielt zu Kategorien zuzuordnen. Anschließend erfolgt die Durchführung der Analyse und diese muss in einem nächsten Schritt in Zusammenhang mit der Forschungsfrage rücküberprüft werden. Abschließend werden die Ergebnisse präsentiert und interpretiert (vgl. Mayring 2015, S. 61).

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wird die Analysetechnik der Strukturierung angewandt. So ist es möglich die theoretische Auseinandersetzung des Forschungsvorhabens, mit dem Auswertungsprozess zu verknüpfen. So erfolgte die Entwicklung der Hauptkategorien theoriegeleitet, jedoch auch anhand des Materials, da das Kategoriensystem stets modifiziert und angepasst werden sollte. An dieser Stelle soll die inhaltliche Strukturierung behandelt und erläutert.

Wie der Name schon sagt, möchte die strukturierende Inhaltsanalyse eine Struktur aus dem zu analysierenden Material herausfiltern. Nachdem entschieden wurde, welches Material herangezogen wird, soll das Kategorienschema entstehen. Aus der Fragestellung heraus und der Theorie entstehen so die Kategorien. Dabei definiert man zunächst die einzelnen Kategorien und benennt diese. Dies soll eingrenzen welche Textstellen unter welche Kategorie fallen. Danach werden sogenannte Ankerbeispiele passen hinzugefügt. Die Ankerbeispiele dienen als konkrete Beispiele, um die vorab definierten Kategorien zu veranschaulichen. Zuletzt können auch Kodierregeln angewandt werden. Die Kodierregeln ermöglichen eine exakte Zuordnung zu den Kategorien und sollen bei Abgrenzungsproblemen behilflich sein (vgl. Mayring 2015, S. 97). Das erstellte Kategoriensystem dieser Analyse ist im Tabellenformat im Anhang ersichtlich. Einige der Hauptkategorien wurden schon vorab theoriegeleitet entwickelt, da die Kategorien auch größtenteils an den erstellten Interviewleitfaden angelehnt sind. Die meisten Unterkategorien entstanden jedoch aus dem Textmaterial heraus, da sich im Rahmen der Analyse noch weitere Punkte herauskristallisiert haben. Somit wurde das Kategoriensystem in starker Auseinandersetzung mit dem erhobenen Material erweitert und bearbeitet und die Kategorien sowohl induktiv, als auch deduktiv gebildet.

Schrittweise arbeitet man sich dann durch das Material. Die passenden Stellen werden zunächst farblich markiert und mit beispielsweise Kategoriennummern der definierten Kategorien am Rand des Textes erkenntlich gemacht. Dies stellt zuerst einen sogenannten Probedurchlauf dar und im Zuge dessen findet meist schon eine Überarbeitung statt, da beispielsweise die Definitionen der Kategorien verbessert werden müssen. Zentral ist es herauszufinden, ob das Material die definierten Kategorien, Ankerbeispiele und Kodierregeln die Zuordnung erlaubt.

Diese Prüfung kann einige Male vollzogen werden, um auch eine exakte Überarbeitung des Systems zu garantieren und das Kategoriensystem vollständig nachvollziehbar zu gestalten (vgl. Mayring 2015, S. 98f.).
Allerdings kann zwischen vier Formen der Strukturierung unterschieden werden. So gibt es die formale, inhaltliche, typisierende und die skalierende Strukturierung (vgl. Mayring 2015, S. 99). Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde die inhaltliche Strukturierung ausgewählt, da es diese ermöglicht das Material nach bestimmten Themen und Inhalten zu analysieren und zusammenzufassen. Durch die entwickelten Kategorien können die Inhalte und Themenbereiche schon vorab festgelegt und dadurch kann das Material dementsprechend gefiltert werden. Nach der Zuordnung des Materials wird zusammengefasst, um die Haupt- und Unterkategorien in angemessener Form darzustellen (vgl. Mayring 2015, S. 103).

Ziel der Interviews und der Forschung war es, den Professionalisierungsbedarf zu ermitteln und so eine Verbesserung von Fachwissen zu erzielen. Das Themenfeld Integration und Inklusion spielte zusätzlich eine große Rolle und wurde im Zuge der Befragung von Ausbildungsprozessen, Weiterbildungsmaßnahmen und des Alltags verknüpft. Die Ergebnisse, welche aus der Auswertung gewonnen wurden, sollen eine Reflexion und Auseinandersetzung der pädagogischen Qualität in den niederösterreichischen Landeskindergärten ermöglichen. Da durch die Forschungslücke kaum Befunde in Bezug auf die Professionalisierung der Betreuer*innen und Stützkräfte aus den niederösterreichischen Landeskindergärten vorliegen, soll diese Masterarbeit genau dazu beitragen und die Professionalisierung genauer untersuchen und in einem weiteren Schritt im Hinblick auf Potenziale und Grenzen diskutieren. Im nächsten Schritt befinden sich die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung.

7. Analyse qualitativer Forschungsdaten

An dieser Stelle werden nun die Forschungsergebnisse dargestellt. Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, wurden die Interviews mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Eine tabellarische Aufstellung der Kategorien, Kodierregeln und dazugehörigen Ankerbeispielen ist im Anhang dieser Arbeit ersichtlich. Im Zuge der Auswertung der 12 Interviews, entwickelte sich ein Kategoriensystem, welches Hauptkategorien (K) und dazugehörige Unterkategorien (UK) aufweist. Insgesamt besteht das Kategoriensystem aus acht Hauptkategorien, welche jeweils noch einige Unterkategorien besitzen.
Innerhalb der Darstellung wird nur die weibliche Form des Genderns benutzt, da alle befragten Personen ausschließlich weiblich sind. Aufgrund der Bewahrung der Anonymität wird nicht im Detail geschildert an welchen Orten die Ausübung der vorherigen Tätigkeit oder die Absolvierung von jeglichen Ausbildungen stattfand. Grundsätzlich muss betont werden, dass die Aussagen der Personen lediglich subjektive Erfahrungen und Meinungen darlegen, sodass keine Verallgemeinerungen getroffen werden können.

K1 Vorausbildung

Innerhalb dieser Kategorie befinden sich Aussagen der befragten Personen, welche die Vorausbildung und den vorherigen Berufsweg beschreiben. So ist ein erster Einblick in die Berufswege der befragten Personen möglich. Grundsätzlich sind fast alle interviewten Personen Quereinsteigerinnen. Lediglich vier Personen haben durch die Ausbildung, beziehungsweise der vorherigen Tätigkeit schon Erfahrung im pädagogischen Feld gesammelt.

> „also ich bin es schon relativ lange (..) ich habe eigentlich Lehramt für Französisch und Geschichte gemacht und das war halt ein bisschen schwierig mit diesen Gegenständen Stunden zu bekommen und dann war ich in dieser Balkankrise, da haben sie Sprachlehrer gesucht für Kinder die geflüchtet sind“ (Interview 1, Z. 3-6, S. 1)

Die befragte Person im Interview 1 legt dar, dass sie bereits über eine pädagogische Ausbildung verfügt. Die Person ist ausgebildete Lehrerin und hat schon Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Aufgrund der Fächerkombination gestaltete es sich anfangs etwas schwierig eine Stelle als Lehrerin zu bekommen. Jedoch benötigte Österreich, aufgrund der vielen geflüchteten Kinder im Zeitraum der Balkankriege, Sprachlehrer*innen und so war die befragte Person als Sprachlehrerin tätig.

> „Also ich habe in Ort X die Fachschule für Sozialberufe gemacht und da war eben die Betreuerinnenausbildung dabei im letzten Jahr, Ordinationsgehilfin und Betreuerinnen eben auch.“ (Interview 11, Z. 2-4, S. 1)

Innerhalb des Interviews 11 ist ersichtlich, dass die befragte Person eine Fachschule für Sozialberufe absolviert hat. Im Rahmen dessen war die Betreuer*innenausbildung für den Kindergarten, sowie eine Ausbildung zur Ordinationsgehilfin inkludiert.
Die dritte Person mit pädagogischer Erfahrung war bereits als Heimhelferin tätig und hat hilfsbedürftige Menschen mit ihrer Tätigkeit unterstützt.

> „Ich habe Gärtnerin gelernt, also ich habe die Fachschule in Ort X gemacht (.) ja das war eine vierjährige Fachschule und habe auch die Heimhelferausbildung und (..) ich habe schon in vielen Bereichen gearbeitet (.) auf einem Bauernhof, wo ich Milchverarbeitung gemacht habe (.) was noch, ich habe schon so viel ((lacht)) also dann habe ich mich mal selbstständig gemacht mit Gartenpflegearbeiten, war auch“ (Interview 8, Z. 3-7, S. 1)

Jedoch betont die Person, dass sie zusätzlich bereits in vielen verschieden Bereichen tätig war. So hat die Person noch zusätzlich als Gärtnerin gearbeitet und sich damit auch selbstständig gemacht. Außerdem war sie auf einem Bauernhof für die Milchbearbeitung zuständig.
Die befragte Betreuerin aus Interview 10 hat ebenfalls Erfahrung innerhalb der Pädagogik. Zirka 14 Jahre lang war sie als Tagesmutter tätig und konnte so sehr viele Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern sammeln.

> „Ich war in der Buchhaltung tätig, ich war zehn Jahre in einem Großbetrieb in der Buchhaltung, dann war ich lange Jahre Tagesmutter, ich glaube 14 Jahre lang und dann habe ich mich als Betreuerin beworben bei der Marktgemeinde da ja.“ (Interview 10, Z. 2-3, S. 1)

Vor der Tätigkeit als Tagesmutter war die Person jedoch viele Jahre als Buchhalterin tätig.
Aus zwei Interviews geht hervor, dass beide befragten Personen gelernte Kosmetikerinnen sind.

> „Ich habe ganz was anderes gemacht, ich war Fußpflege- und Kosmetikerin und habe meine Lehre gemacht mit Lehrabschluss, nach den Kindern dann gewechselt.“ (Interview 4, Z. 2-3, S. 1)

> „ich bin eigentlich gelernte Kosmetikerin sozusagen, also ich habe mit 15 also mein neuntes Schuljahr normal abgeschlossen und ich habe danach nicht gewusst was ich machen soll und natürlich fängst dann danach einmal eine Lehre an und ich habe mir dann gedacht nein das gefällt mir doch nicht, ich habe ein Jahr die Kosmetik probiert“ (Interview 9, Z. 2-6, S. 1)

Aus der Aussage aus Interview 4 ist ersichtlich, dass die Person den Beruf gewechselt hat, als sie ihre Kinder bekommen hat. Die Person aus Interview Nummer 9 war ein Jahr lang als Kosmetikerin tätig, jedoch gefiel ihr diese Tätigkeit nicht und so fand eine Umorientierung statt.
Innerhalb des Interviews 2, betont die Person, dass sie ‚etwas ganz anderes' vor ihrer Tätigkeit als Betreuerin gemacht hat.

> „Ich war in der HTL und habe quasi Tischlern gelernt und habe danach eigentlich, genau danach war ich in einem Möbelhaus und habe Wohnzimmer geplant fünf Jahre lang, dann war ich im Anzeigenverkauf im Außendienst bei einer Firma, also wieder was ganz anderes ((lacht))“ (Interview 2, Z. 6-9, S. 1)

Nach Absolvierung der Höheren Technischen Lehranstalt (HTL) plante die Person die Inneneinrichtung in einem Möbelhaus und anschließend war sie im Anzeigenverkauf tätig, bis sie in den Kindergarten wechselte.
Zwei der befragten Personen waren vor ihrer Tätigkeit im Kinderkarten im Büro angestellt.

> „Also ich habe den Großhandelskaufmann gemacht“ (Interview 5, Z. 2, S. 1)

> „Ich bin gelernte Bürokauffrau, ich habe eine Lehre gemacht, war dann in diesem Job (..) neun Jahre tätig, ja neun Jahre“ (Interview 6, Z. 2-3, S. 1)

Beide haben eine Lehre in demselben Bereich absolviert und waren auch einige Jahre darin tätig.
Innerhalb des Interviews 3 stellte sich heraus, dass die Person in der Apotheke gearbeitet hat und infolgedessen zu einem Pharmakonzern wechselte.

> „Nein, sondern eigentlich komme ich aus der Apotheke, bin dann aber eigentlich bei der Firma X gelandet, was dann Y war und dann Z“ (Interview 3, Z. 3-4, S. 1)

Die Person in Interview 7 war zuvor sehr viele Jahre in einer Optikfirma tätig.

> „Ich war fast 29 Jahre, war ich in einer Optikfirma tätig“ (Interview 7, Z. 3, S. 1)

Im Interview 12 betont die Person, dass sie vor der Arbeit im Kindergarten ebenfalls einer anderen Tätigkeit nachgegangen ist. Zum einen ist die Person gelernte Malerin und Anstreicherin und war dann lange Zeit als Unterstützung bei einer Tierärztin tätig.

> „Ich habe eigentlich etwas ganz anderes gelernt, ich habe Maler und Anstreicherin gelernt ((lacht)) bin dann umgestiegen, war bei einer Tierärztin lange Zeit und das hat mich eigentlich total interessiert, irgendwie so Pflege“ (Interview 12, Z. 2-4, S. 1)

K2 Motivation und Beweggründe

Da innerhalb der ersten Kategorie ersichtlich ist, dass die meisten befragten Personen Quereinsteigerinnen und zuvor einer anderen Tätigkeit nachgegangen sind, erscheint es wichtig darzustellen, aus welchen Gründen ein Berufswechsel stattfand. So werden innerhalb der Kategorie Motivation und Beweggründe jegliche Aussagen in Bezug auf die Motivation und der Gründe des Wechsels zur Tätigkeit als Betreuerin und/ oder Stützkraft aufgezeigt.

Aus Interview 1 wird klar, dass sich die Tätigkeit als Stützkraft im Kindergarten eigentlich durch Zufall ergeben hat. Die Person bekam ihre Kinder und war einige Zeit zu Hause. Der Mann der

befragten Person war anfangs als Stützkraft im Kindergarten tätig. Aufgrund einer Nachfrage einer Mutter, ob dieser bereit wäre als Behindertenbetreuer in der Volksschule zu arbeiten, sagte dieser zu. So erkundigte sich die Gemeinde, ob die befragte Person bereit wäre als Stützkraft zu arbeiten. Anfangs teilten sich die beiden Eheleute die Stunden, jedoch aufgrund einer Erkrankung des Ehemannes übernahm die Person schließlich alle Stunden und ist seitdem im Kindergarten tätig (vgl. Interview 1, Z. 7-14, S. 1).

> „Ja, ja auf jeden Fall, das pädagogische war mir wichtig." (Interview 1, Z. 22. S. 1)

Aufgrund der vorherigen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, war es der Person wichtig weiterhin in einem pädagogischen Feld tätig zu sein.

Die befragte Person im Interview 2 hat den Berufswechsel nach der Geburt ihrer Kinder vollzogen. Der vorherige Beruf war nicht mehr mit dem Familienleben vereinbar und so musste ein anderer Weg gefunden werden.

> „und hab dann eben meine beiden Kinder bekommen, das hat dann beruflich und privat nicht mehr zusammengepasst mit dem Familienleben und wollte eigentlich in meiner Jugend schon Kindergärtnerin, also da habe ich mich schon entschieden gehabt, entweder etwas mit Zeichnen oder mit Kindern, habe mich dann für das Zeichnen entschieden, was aber jetzt nachträglich gesehen ein Fehler war ((lacht)) weil ich lieber mit Kindern arbeite, so bin ich eigentlich zur Betreuerin gekommen." (Interview 2, Z. 9-14, S. 1)

Aus dem Interview wird deutlich, dass die Person bereits in ihrer Jugend den Wunsch hatte, im Kindergarten zu arbeiten. Jedoch waren zwei Berufsziele präsent, eine Tätigkeit in Bezug aufs Zeichnen oder eine Tätigkeit mit Kindern. Aus der ersten Kategorie ist ersichtlich, dass die Person eine HTL besucht hat und als Raumplanerin gearbeitet hat. Im Nachhinein stellte der gewählte Berufsweg für die Personen einen Fehler dar, da diese viel lieber mit Kindern arbeitet.

> „Das war mir im Grunde nicht wichtig, würde etwas anderes in der Umgebung angeboten werden, würde ich auch etwas anderes machen mit Kindern, Hauptsache ich könnte irgendwas mit Kindern arbeiten." (Interview 2, Z. 25-27, S. 2)

Für die Person war eine pädagogische Tätigkeit nicht vorrangig wichtig, jedoch war die Hauptsache jene, dass es eine Arbeit mit Kindern ist.

Die interviewte Person Nummer 3 wurde im vorherigen Unternehmen gekündigt.

> „da bin ich dann gekündigt worden, hatte es eigentlich auch deswegen gemacht, weil die Arbeitszeit super war, wegen meinen Kindern, dann habe ich mich entschlossen, dann in den Kindergarten zu wechseln" (Interview 3, Z. 4-6, S. 1)

Dies war auch ein großer Beweggrund. Da die Arbeitszeiten im Kindergarten einen großen Vorteil für das eigene Familienleben und die eigenen Kinder darstellen, war dies ebenfalls ein großer Beweggrund, um in den Kindergarten zu wechseln.
Die Person hatte aber schon immer den Wunsch Säuglingsschwester zu werden, jedoch konnte dies nicht verwirklicht werden. Somit war der Beruf im Kindergarten anfangs, kein schon immer dagewesener Traumberuf für die Person (vgl. Interview 3, Z. 42-45, S. 2).

> „Ja eigentlich ist es so, dass eben Freunde zu mir gesagt haben, dass eine Stelle eben ausgeschrieben war hier, die haben dann einfach gesagt warum bewirbst du dich nicht, das wäre das Richtige eigentlich für dich, ich muss schon sagen, ich habe schon hin und her überlegt (..) habe mir gedacht ich weiß nicht, ob das wirklich das Richtige für mich ist, ich habe vier Kinder und ich weiß schon eben was auf einen zukommt und so, aber ich war mir trotzdem irgendwie unsicher und habe mir dann gedacht ist wurscht, ich probiere es, ja und dass ich da wirklich die Chance bekommen habe, damit habe ich auch gar nicht gerechnet, ich war dann im Endeffekt wirklich froh und wenn mich jetzt wer fragt wo ich lieber bin, in einer normalen Gruppe oder in der TB-Gruppe, ich kann es nicht sagen, weil ich überall gerne bin, mir gefällt es überall, bei den kleinen und auch bei den älteren.“ (Interview 3, Z. 30-39, S. 2)

In dieser Passage ist ersichtlich, dass die Person durch Freunde auf die Tätigkeit im Kindergarten aufmerksam wurde. Anfangs waren einige Zweifel vorhanden und die Person hatte Unsicherheiten, ob diese Arbeit wirklich das Richtige für sie ist. Jedoch bewarb sie sich nichtsdestotrotz im Kindergarten und bereut es nicht. Die Tätigkeit als Stützkraft gefällt der Person seitdem sehr gut.
Für die Person aus Interview 4 war die Arbeit mit den Kindern ein großer Beweggrund, da diese auch bereits Mutter ist. Der Spaß an der Erziehung, dem Spielen, Basteln und Singen mit den eigenen Kindern, beeinflusste den Wunsch, denn so wollte die Person dies auch in der beruflichen Tätigkeit ausüben.

> „Ja erstens die Arbeit mit den Kindern, da ich ja selber zwei habe, das hat mir viel Spaß gemacht zu Hause mit denen, spielen und basteln und singen, auch die Nähe, ich wollte etwas in der Nähe und nicht weiter nach Stadt A fahren mit den Kindern, auch aus Zeitgründen, es lässt sich gut mit der Familie organisieren, weil einfach die Öffnungszeiten vom Kindergarten besser sind wie im Verkauf oder auch in der Fußpflege nicht ((lacht)).“ (Interview 4, Z. 14-19, S. 1)

Außerdem wird ersichtlich, dass die Nähe des Arbeitsplatzes sehr wichtig war, um alle Gegebenheiten mit dem Familienleben und dem beruflichen Leben gut einteilen und organisieren zu können.

Der Jobwechsel der Person in Interview 5 fand zufälligerweise statt.

> „und bin dann eigentlich zufälligerweise zu dem Job, also ich habe nämlich als Stützkraft angefangen, weil nämlich da die Stützkraft, das war meine beste Freundin damals in dem Kindergarten und die hat mit den Bandscheiben so einen orgen Dings gehabt, also die hat sich nicht bewegen können zwei, drei Monate und die Kindergärtnerin damals, die war ziemlich verzweifelt, ich brauche einen Ersatz hat sie gesagt“ (Interview 5, Z. 4-9, S. 1)

Die beste Freundin der Befragten war als Stützkraft tätig und konnte aufgrund eines Unfalls längere Zeit nicht mehr arbeiten. So hat die damalige Kindergartenpädagogin dringend eine Person benötigt, welche die Stützkrafttätigkeit ausüben möchte und so ergab sich der Job.
Die Person aus Interview 6 war eigentlich mit ihrer vorherigen Tätigkeit sehr zufrieden und wollte gar nicht wechseln. Aufgrund dessen war es auch nie ein vorrangiger Berufswunsch im Kindergarten zu arbeiten.

> „Überhaupt nicht eigentlich, das war eigentlich gar nicht, auf das hätte ich gar nicht gedacht ja, ich war in Werbung und Marketing tätig, war auch sehr interessant ja und ich habe bei einer Firma in Stadt A gearbeitet, wir sind dann aber leider von einem anderen Unternehmen aufgekauft worden und die jungen hätten sie alle mitgenommen, nur meine Kollegen hätten sie leider nicht mehr mitgenommen und wir waren aber wirklich ein gutes Team, ich habe mit zwei Männern zusammen gearbeitet, das war echt ein Traumarbeiten und es wäre auch jeden Tag der Weg gewesen Richtung B raus und da habe ich gesagt nein, da gehe ich nicht mehr mit“ (Interview 6, Z. 38-45, S. 2)

Jedoch wurde das Unternehmen aufgekauft und sehr viele Dinge geändert. Der Arbeitsort wäre ein anderer gewesen, sowie ein Wechsel der Kolleg*innen. Obwohl es eine Traumarbeit war, laut der Person, gab diese die Tätigkeit aufgrund der vielen Veränderungen auf. Nachdem die Person ein Kind bekommen hatte und einige Jahre zu Hause verbrachte, kam eine Anfrage der Kindergartenpädagogin aus dem Kindergarten, welchen das eigene Kind besuchte.

> „dann habe ich meinen Sohn bekommen, war bei meinem Sohn fast sechs Jahre zu Hause, habe es wirklich genossen, ja und dann bin ich eigentlich als Mama, mein Sohn ist auch da in den Kindergarten gegangen und da hat mich mal eine Pädagogin gefragt, wenn jemand ausfallen würde von den Betreuerinnen, ob ich einspringen würde und ich habe dann ja gesagt, fand das auch recht toll und bin dann eingesprungen und so bin ich da eigentlich in dieses Kindergartenwesen hinein gekommen, dann ist eine Kollegin in Pension gegangen, ich habe mich dann beworben für diese Stelle und habe die Stelle dann auch bekommen.“ (Interview 6, Z. 3-10, S. 1)

Der Person wurde eine Tätigkeit als Springerin angeboten. Der Job als Springerin gefiel der Person sehr gut und so bewarb sie sich im Kindergarten und bekam die Stelle auch.

> „Es ist für mich, für mich war es so, also mir hat das schon sehr gut gefallen wie ich hier eigentlich noch ausgeholfen habe, ja und ich bastle irrsinnig gerne und ich mache das irrsinnig gerne mit den Kindern, ja also so das ist eigentlich meine Motivation gewesen“ (Interview 6, Z. 21-23, S. 1)

Aus Interview Nummer 7 geht hervor, dass sich die Tätigkeit als Stützkraft ebenfalls aus Zufall ergeben hat. Aufgrund einer Schließung des Unternehmens, in welchem die Person vorher tätig war, musste eine neue Arbeitsstelle gefunden werden.

> „dann haben die zugesperrt, jetzt habe ich mir einen neuen Job suchen müssen und da hat mich dann die Gemeinde angerufen, weil ich schon ein paar Jahre zu Hause war und haben gesagt wie schaut es aus, hätten Sie Interesse, wir hätten da so einen kleinen süßen Jungen ((lacht)) und der hat Hilfe gebraucht, eine bessere Unterstützung, ob ich mir das vorstellen könnte und ich habe gesagt natürlich, gerne sogar ((lacht)) weil ich mein, ich bin selber, habe sieben Kinder zu Hause, also ich mag Kinder und also das ist für mich kein Problem und so bin ich daher gekommen ((lacht)).“ (Interview 7, Z. 3-10, S. 1)

Aufgrund längerer Arbeitslosigkeit, meldete sich die Gemeinde und fragte an, ob ein Interesse als Tätigkeit zur Stützkraft vorhanden sei. Die Person hat nicht gezögert und sich gleich entschlossen das Jobangebot anzunehmen und ist seitdem im Kindergarten tätig.

> „Nein, nein, mir hat das einfach, also wie ich gehört habe, Kindergarten und mit Kindern, dachte ich warum nicht und das ist so genauso was mir jetzt noch fehlt“ (Interview 7, Z. 12-13, S. 1)

So war die pädagogische Arbeit eigentlich keine Priorität für die Befragte und hat sich im Laufe der Biografie einfach ergeben.
Die befragte Betreuerin aus Interview 8 hatte eine pädagogische Arbeit eigentlich auch nicht fokussiert.

> „nein nicht wirklich, weil ich einfach ja wie es eben im Berufsleben oft ist, man muss auch manchmal aus der Not heraus auch offen und willig, bereit sein für alles, ich war Alleinerzieherin und ja (.) dann hat sich das, ich war immer so im Nachhinein so dankbar, dass ich das einfach gelesen habe in der Zeitung und ja.“ (Interview 8, Z. 24-27, S. 1)

Die Tätigkeit ergab sich eher aus der Not heraus, weil die Person arbeitssuchend war. So beschreibt sie, dass sie offen war für jegliche Tätigkeiten und schließlich eine ausgeschriebene Stellenanzeige in der Zeitung als Betreuer*in entdeckte. Rückblickend betrachtet ist die Person sehr froh diese Stellenanzeige gefunden zu haben. Nichtsdestotrotz war ein Interesse an der Arbeit mit Kindern schon immer vorhanden (vgl. Interview 8, Z. 11-12, S. 1).
Wie schon im vorherigen Kapitel deutlich wurde, gefiel der ausgelernte Beruf als Kosmetikerin der Person aus Interview 9 nicht.

> „dann dachte ich mir, ich möchte eigentlich schon immer mit Kindern eigentlich gemeinsam arbeiten und ja“ (Interview 9, Z. 6-7, S. 1)

Infolgedessen kam der Wunsch zur Tätigkeit mit Kindern, da dieser eigentlich schon vorher präsent war. Die Person absolvierte ein Praktikum in dem Kindergarten, in dem sie jetzt tätig ist. Jede Woche lernte sie eine andere Gruppe im Haus kennen. Die Tätigkeit, die Kolleg*innen und das Haus an sich gefielen ihr so gut, dass sie das Praktikum immer wieder verlängerte und schließlich fix im Kindergarten angestellt wurde (vgl. Interview 9, Z. 10-14, S. 1).
Außerdem fand innerhalb des Praktikums eine Interaktion mit einem Kind statt, und diese stellte einen wichtigen Motivationsgrund für die Tätigkeit dar.

> „da kann ich mich erinnern, da war ein Kind und das hat mich dann schon so angeschaut und hat dann gesagt, ich habe dich so lieb und das war dann so für mich der Moment wo ich mir dann gedacht habe, ja okay ich bleibe bei dem Beruf, weil Kinder nun mal wirklich ehrlich sind und das war und wenn sie dann so gelacht haben, ich kann mich noch richtig daran erinnern und da habe ich mir gedacht, ja ich bleibe da, geht kein Weg daran vorbei.“ (Interview 9, Z. 32-37, S. 2)

Aus Interview 10 geht hervor, dass eine Tätigkeit im pädagogischen Feld sehr wichtig war.

> „Ja das war mir schon sehr wichtig, das Pädagogische, weil ich ja auch Tagesmutter war.“ (Interview 10, Z. 13, S. 1)

Aufgrund der vorherigen Tätigkeit als Tagesmutter wollte diese eine pädagogische Tätigkeit fortführen. Jedoch war die Tätigkeit im Kindergarten keine Priorität, lediglich eine Arbeit mit Kindern war der Wunsch.

> „(..) Nein das jetzt nicht aber das hat nur mit der Tagesmutter gut gepasst, ich habe immer viele Kinder gehabt und das hat gut gepasst und ich habe natürlich durch meine Kinder und durch die Kinder die ich vom Kindergarten immer abgeholt habe, immer schon gewusst wie es im Kindergarten abläuft und ja.“ (Interview 10, Z. 15-18, S. 1)

Aufgrund der eigenen Kinder, welche den gleichen Kindergarten besucht haben, war die Person schon über den Ablauf im diesem Haus informiert. In erster Linie wurde die Tätigkeit als Tagesmutter aufgegeben, da die eigenen Kinder schon älter wurden und die Person sich den Haushalt mit ihrer Schwiegermutter teilt. Da diese immer älter wurde und so den Lärm der Kinder nicht ertragen konnte, musste ein Wechsel des Berufes stattfinden (vgl. Interview 10, Z. 6-11, S. 1).
Die Tätigkeit als Betreuerin ergab sich bei der Person aus Interview 11 auch eher zufällig. Aufgrund des Absolvierens der Fachschule für Sozialberufe, wollte die Person schon immer einer Tätigkeit mit Kindern nachgehen. Eigentlich war es der Wunsch Familienhelferin zu werden,

jedoch bedarf dies noch weiterer Ausbildung und dies erschien nicht passend (vgl. Interview 11, Z. 6-8, S. 1). Nichtsdestotrotz war die pädagogische Arbeit doch wichtig, da der Person die Nähe zu den Kindern sehr wichtig ist (vgl. Interview 11, Z. 10-12, S. 1). Der Entschluss schließlich als Betreuerin zu beginnen, wurde der Person abgenommen.

> „(..) Nein eigentlich, also ich war damals 17, also sehr jung und irgendwie ist mir dann die Entscheidung mit diesem Jobangebot abgenommen worden (..) damals, ich wollte schon immer etwas mit Kindern machen, aber was genau, weiß ich nicht, war auch schwierig damals, aber jetzt wüsste ich auch nicht was ich anderes arbeiten sollte, würde also ich habe gerne diesen Job." (Interview 11, Z. 15-19, S. 1)

Die damals sehr junge Frau bekam das Jobangebot als Betreuerin im Kindergarten und nahm es sofort an, da sie eigentlich schon immer etwas mit Kinder machen wollte. Aufgrund des jungen Alters war es auch noch nicht wirklich klar, welche Tätigkeit die Richtige darstellt, jedoch ist sie seitdem schon sehr viele Jahre im Kindergarten tätig und könnte sich keine andere Tätigkeit vorstellen.

Die befragte Person aus Interview 12 wollte ebenfalls schon immer einer Tätigkeit, welche mit Kindern zu tun hat, nachgehen. Als eine Stelle im Kindergarten frei wurde, hat sie sich sofort als Betreuerin beworben (vgl. Interview 12, Z. 4-6, S. 1). Ein großer Beweggrund für die Arbeit im Kindergarten war das eigene Kind der befragten Person. Da das eigene Kind der befragten Betreuerin ein Integrationskind in einer Gruppe in diesem Kindergarten war, so der Ablauf bekannt war und auch gesehen wurde, dass sich das Kind wohlfühlt, wollte die Person ebenfalls unterstützend tätig werden (vgl. Interview 12, Z. 14-18, S. 1).

> „Ja genau persönlich dann eben für meinen Sohn, dass ich ein bisschen etwas mitnehmen kann, was man üben kann und ja was man eigentlich nicht so kann, wenn man nicht die Unterstützung hat, das war auch ein großer Beweggrund auch." (Interview 12, Z. 38-40, S. 2)

Außerdem erhoffte sich die Person so, Erfahrung in der Arbeit mit Kindern mit Behinderungen zu erlangen, um auch ihrem eigenen Kind behilflich sein zu können. Die verschiedenen Dinge, welche man zur Förderung von Kindern einsetzen kann, waren von großer Interesse für die Person.

> „Ganz wichtig, weil eben mein Sohn auch ein Integrationskind hier war, zwar in einer anderen Gruppe aber ich habe mir dann eben gedacht, man kann eben so viel machen mit bestimmten Dingen, wenn man ihnen gewisse Unterlagen gibt oder gewisses Spielmaterial, also das hat mich dann wahnsinnig interessiert." (Interview 12, Z. 20-23, S. 1)

Zusammenfassend muss hinzugefügt werden, dass sehr viele Betreuer*innen und Stützkräfte schon sehr früh den Wunsch hatten einer Tätigkeit im Kindergarten nachzugehen. Im Zuge der

Interviews kristallisierte sich ein interessanter Punkt heraus. Nämlich, dass sehr viele den Wunsch hatten, die Tätigkeit als Kindergartenpädagogin auszuüben.

Die Hälfte aller interviewten Personen wollte eigentlich als Kindergartenpädagogin tätig sein, teilweise schon seit ihrer Jugend, jedoch ergab es sich aus verschiedenen Gründen nicht. So wollte die befragte Person aus Interview 2 die Ausbildung als Kindergartenpädagogin nachholen, aber dadurch, dass die eigenen Kinder noch sehr klein waren, wollte sie diese nicht vernachlässigen und als diese selber in den Kindergarten kamen, stellte der Beruf als Betreuerin eine Alternative dar (vgl. Interview 2, Z. 18-23, S. 1).

Der Auszug der Passage aus Interview 4 verdeutlicht ebenfalls den Wunsch zur Ausübung als Kindergärtenpädagogin.

> „Ich wollte immer Kindergärtnerin werden, ich bin aber Legasthenikern und damals war das noch nicht so anerkannt und da hat es immer nur geheißen die Schule ist zu schwer für dich, du brauchst dich da gar nicht bewerben, damals sind halt die meisten nur aus dem Gymnasium genommen worden oder Mittelschulen nur erste Leistungsgruppen, dann habe ich mir gedacht, nach den Kindern, dann könnte ich es als Betreuerin probieren, da braucht man nicht so viel Ausbildung machen und man braucht keine Matura und das sollte hoffentlich zu schaffen sein." (Interview 4, Z. 5-11, S. 1)

Aufgrund von Legasthenie wurde es der Person verwehrt, sich als Kindergartenpädagogin in der passenden Schule anzumelden. Die Person beschreibt, dass Legasthenie damals noch nicht wirklich gesellschaftlich anerkannt wurde und die Schule für sie als zu schwer galt. Auch aufgrund der Aufnahmebedingungen, da zwischen Gymnasium und Mittelschule separiert wurde und dies möglicherweise noch immer getan wird, konnte der Wunsch nicht erfüllt werden. Auch hier stellte der Beruf als Betreuerin quasi eine Alternative dar, um sich trotzdem den Wunsch zur Tätigkeit zu erfüllen.

Die interviewten Personen aus Interview Nummer 5, 7 und 12 berichten ebenfalls über die Hürden aufgrund der Aufnahmebedingungen in den Schulen. Es wird ebenfalls erwähnt, dass es zu viele Anmeldungen seitens der Absolvent*innen der Gymnasien gab, sodass die Absolvent*innen der Mittelschulen erst gar keine Chancen hatten und dies eine große Hürde darstellte (vgl. Interview 5, Z. 160-169, S. 6). Außerdem stellten die Anforderungen, beispielsweise das Erlernen eines Instrumentes eine Herausforderung dar (vgl. Interview 7, Z. 21-24, S. 1). Der Schwierigkeitsgrad der Schule wird ebenfalls erläutert und dass auf die Noten sehr geachtet wurde, sodass das Zutrauen für die Anmeldung fehlte (vgl. Interview 12, Z. 26-27, S. 2).

Auch aufgrund von privaten Umständen, der Länge der Ausbildung und dem Wunsch sofort arbeiten zu können wurde auf die BAKIP verzichtet (vgl. Interview 9, Z. 7-9, S. 1; Interview 9, Z. 40-41, S. 2).

K3 Betreuer*innenausbildung

Innerhalb der Oberkategorie Betreuer*innenausbildung lassen sich insgesamt fünf Unterkategorien finden. Dies erscheint sinnvoll, um diesen großen Themenbereich gut aufzugliedern und so eine gute Übersicht der Ergebnisse zu ermöglichen. Grundsätzlich geht hervor, dass neun der befragten Personen die Betreuer*innenausbildung absolviert haben.
Diese Kategorie ist wichtig, um die subjektiven Erfahrungen der Personen bezüglich der Ausbildung darzulegen und so mögliche Verbesserungen in der Weiterentwicklung der Ausbildung zu erzielen.

UK3.1 Praxiserfahrung vor der Ausbildung

Im Laufe der Auswertung wurde ersichtlich, dass sehr viele der Personen, die Betreuer*innenausbildung erst nach Jahren der Tätigkeit absolviert haben.

> „Genau, ja ich habe schon zwei Jahre im Kindergarten gearbeitet und dann habe ich die Ausbildung gemacht." (Interview 6, Z. 62-63, S. 3)

> „Ich habe die Ausbildung vorher nicht gehabt am Anfang und habe sie dann nach ein paar Jahren, dann habe ich es nachgeholt." (Interview 8, Z. 67-68, S. 3)

So berichten hier, unter anderem zwei Personen davon, dass diese bereits einige Jahre als Betreuerin tätig waren, bevor sie die Ausbildung gemacht haben. Weitere Personen erzählen eigentlich dasselbe.

> „Ich habe an sich mit dem Kindergarten gar nichts zu tun gehabt vorher und habe den Betreuerinnenkurs erst letztes Jahr gemacht, obwohl ich schon dreieinhalb Jahre hier arbeite, also ich war vorher in einer ganz anderen Sparte." (Interview 2, Z. 2-4, S. 1)

> „habe aber dazwischen die Betreuerausbildung gemacht und die Kindergruppenbetreuerausbildung bei Ausbildungsstätte Z eben, war aber dann schon hier tätig" (Interview 3, Z. 6-9, S. 1)

Eine Person erzählt auch, dass es üblich ist diesen Weg zu gehen. In dem Kindergarten in dem sie tätig ist, war es fast immer so, dass die Betreuer*innen zuerst in der Praxis tätig waren und erst nach ein paar Jahren die Ausbildung gemacht wurde (vgl. Interview 4, Z. 38-39, S. 2). Jedoch wird dies auch als ein Vorteil gesehen, da man dadurch schon weiß wie es in der Praxis abläuft und schon mit einigen Kenntnissen die Ausbildung absolviert. So ist es für manche auch schwieriger, sich auf die Ausbildung einzulassen, wenn sie noch keine praktischen Erfahrungen gesammelt haben (vgl. Interview 9, Z. 102-106, S. 4).

> „Es hat mir schon geholfen, also ja (..) weil ich habe sowieso die Einstellung, dass nichts umsonst ist und man kann immer aus allem etwas rausholen, ich meine, ich habe jetzt, also

> dadurch dass es so ist, weil es bei mir so erst mittendrin war, bin ich natürlich schon mit viel, also einigen Kenntnissen schon hingekommen“ (Interview 8, Z. 72-75, S. 3)

An dieser Stelle wird auch betont, dass man mit vielen Kenntnissen in die Ausbildung kommt, wenn man schon zuvor in der Praxis tätig war.
Dadurch ist es auch möglich, die Ausbildung anders wahrzunehmen, da durch die Tätigkeit vieles schon gelernt wurde und so vielleicht ein anderes Denken darüber stattfindet (vgl. Interview 2, Z. 83-86, S. 4; Interview 6, Z. 126-130, S. 5-6).
Lediglich eine Betreuerin hat die Betreuer*innenausbildung noch immer nicht absolviert.

> „Ja, ich habe jetzt schon zwei Jahre, also das dritte Jahr jetzt schon als Betreuerin, aber die Ausbildung habe ich noch nicht.“ (Interview 4, Z. 35-36, S. 2)

Die Betreuerin möchte den Kurs gerne machen, jedoch dauert dies noch wahrscheinlich einige Zeit (vgl. Interview 4, Z. 29-31, S. 2). Grund hierfür ist, dass in dem Kindergarten die Tagesbetreuung neu dazugekommen ist und diese Betreuer*innen den Vorrang zur Absolvierung der Ausbildung gewährt wird. So können auch nicht viele Personen im Kindergarten gleichzeitig fehlen und die Ausbildungen müssen nach der Reihe absolviert werden (vgl. Interview 4, Z. 41-43, S. 2).
Durch das Interview 2 wird jedoch auch deutlich, dass die Ausbildung nicht gleich absolviert werden konnte, da der Kurs immer besetzt war und so auf freie Plätze gewartet werden musste (vgl. Interview 2, Z. 42-45, S. 2).

UK3.2 Inhalte der Ausbildung

In dieser Unterkategorie befinden sich alle Aussagen zu den Inhalten und dem Ablauf der Betreuer*innenausbildung. Im theoretischen Teil wurden bereits die einzelnen Themenbereiche der Betreuer*innenausbildung geschildert, jedoch sollen hier die individuellen Wahrnehmungen und Erinnerungen der befragten Personen dazu aufgezeigt werden.

Je nachdem welche Inhalte bei den Befragten noch präsent waren, wurden verschiedene Themenbereiche genannt. In der Ausbildung wurde erlernt wie man mit Kindern und deren Eltern umgeht und durch Alltagsbeispiele das Hineinversetzen in verschiedene Lagen erprobt (vgl. Interview 9, Z. 99-102, S. 4). Zusätzlich berichtet eine zweite Person über die Arbeit mit Eltern und wie man auch in schwierigen Lagen mit den eigenen Emotionen, sowohl mit den Eltern, als auch mit den Kindern in der Gruppe umgeht (vgl. Interview 3, Z. 103-113, S. 4-5).
Ebenfalls waren entwicklungspsychologische Inhalte ein wichtiger Punkt in der Ausbildung, welcher von einigen genannt wurde (vgl. Interview 2, Z. 71, S. 3; Interview 3, Z. 302-303, S. 12;

Interview 10, Z. 58-60, S. 3). Zusätzlich wurde den angehenden Betreuer*innen die Förderung der Kinder in den einzelnen Altersstufen näher gebracht (vgl. Interview 2, Z. 70-76, S. 3).

> „Ja da haben wir eine ganze Mappe bekommen und es ist eingeteilt gewesen in verschiedene Themen, über den Ablauf, über die Entwicklungspsychologie, über das Recht auch, verschiedenste Themen." (Interview 10, Z. 58-60, S. 3)

Weitere Aspekte der Ausbildung waren rechtliche Inhalte des Berufes und der Tagesablauf im Kindergarten.

Die gesunde Ernährung im Kindergarten, die Betonung der Individualität der Kinder, die Unterstützung und Integration von Kindern, welche die deutsche Sprache noch nicht ausreichend beherrschen, das Mobbing und die Führung der Kindergartengruppe waren ebenfalls Themenaspekte der Betreuer*innenausbildung (vgl. Interview 2, Z. 70-76, S. 3; Interview 3, Z. 81-96, S. 4).

Hinsichtlich des Ablaufes, erinnerten sich die meisten Personen an die Abschlussarbeit. In dieser Abschlussarbeit haben die Betreuerinnen innerhalb der Praxiswoche den Kindergarten und vor allem ein Kind näher beobachtet und die Beobachtungen anschließend verschriftlicht (vgl. Interview 6, Z. 77-82, S. 4; Interview 10, Z. 70-75, S. 4; Interview 11, Z. 60-62, S. 3).

Einen wichtigen Punkt stellt das theoretische Wissen der Ausbildung dar.

> „aber die Ausbildung war an sich sehr nett, aber man kann vieles von der Theorie nicht in die Praxis umsetzen, das ist einfach so und es läuft sicher jedes Haus so unterschiedlich, sicher gibt es diese Hauptregeln, aber zwecks Schlafenszeit, Turnen, also es betrifft eigentlich alles, Garten, also es sind solche Unterschiede und in der Theorie steht halt wie überall sehr viel, was oft nicht umsetzbar ist." (Interview 2, Z. 45-49, S. 2)

Basierend auf dieser Passage ist in der Ausbildung einiges an Theorie auffindbar, welches jedoch nicht in die Praxis umsetzbar erscheint. Hinsichtlich der Verschiedenheit und dem Ablauf jedes Kindergartens, stellt es ein Problem dar, hier Grundprinzipien für jedes Haus, innerhalb der Praxis aufzustellen. In Anlehnung an diese Aussage, beschreibt eine weitere Befragte, dass sehr viel Pädagogik in der Ausbildung vorkommt, und dieses theoretische Wissen ebenfalls schwierig in der Umsetzung im Alltag sei (vgl. Interview 12, Z. 56-65, S. 3).

UK3.3 Inklusion/ Integration in der Ausbildung

Da im Rahmen dieser Arbeit das Inklusions- beziehungsweise das Integrationskonzept der niederösterreichischen Landeskindergärten auch im Fokus steht, wurde erfragt ob Inhalte über Inklusion und Integration innerhalb der Ausbildung erlernt wurden. Natürlich konnten nur die Personen Auskunft darüber geben, welche auch die Betreuer*innenausbildung bereits absolviert

haben. In dieser Kategorie wurden auch die Inhalte über Kinder mit Behinderungen erfasst, da dies mit Inklusion/ Integration und dem engen Inklusionsverständnis dieser Arbeit einhergeht.

> „(..) also nein eigentlich nicht, Integration habe ich in der Ausbildung nicht gehört." (Interview 11, Z. 86, S. 4)

Diese Aussage wurde sehr oft getätigt, nämlich dass es eigentlich gar keine Inhalte über Integration/ Inklusion gab (vgl. Interview 9, Z. 144, S. 6). Es wurde auch berichtet, dass das Thema quasi gestreift aber nicht wirklich besprochen wurde (vgl. Interview 10, Z. 83, S. 4; Interview 12, Z. 113, S. 5).

> „Wurde nicht besprochen aber das war bei mir noch nicht so spruchreif ja, es ist doch lang her jetzt schon, elf Jahre her ist es bei mir, bei mir war das noch nicht so das Thema, ja, also eigentlich kein spezielles Wissen oder so Vorbereitung." (Interview 6, Z. 152-154, S. 6)

Einen möglichen Grund warum es nicht besprochen wurde, wird innerhalb des Interviews 6 erläutert. Die Ausbildung ist schon einige Jahre her und da war das Thema Inklusion/ Integration noch nicht so präsent und deshalb auch kein Teil der Betreuer*innenausbildung. Die Person betont jedoch, dass kein Wissen dahingehend vermittelt wurde und auch keine Vorbereitung auf das integrative Konzept im Kindergarten stattfand.
Eine Person berichtet auch über den ständigen Wandel des Begriffes Inklusion.

> „Ja damals gab es, das Wort Inklusion ist bis vor paar Jahren noch nicht gefallen, das ist erst jetzt so, das ändert sich ja ständig, aber wir haben schon darüber gesprochen." (Interview 2, Z. 109-110, S. 5)

Dadurch ist das Thema innerhalb der Ausbildung schon besprochen worden, jedoch nicht mit der Begriffsbedeutung Inklusion. Es wurde ebenfalls beschrieben, dass es ein Teil der Ausbildung war, jedoch keinen großen Raum einnahm und deshalb sind auch keine Erinnerungen mehr daran enthalten (vgl. Interview 8, Z. 142-143, S. 6). Lediglich eine Person betonte die Ausführlichkeit in Bezug auf die Behandlung der Inklusion/ Integration innerhalb der Ausbildung (vgl. Interview 3, Z. 151, S. 6).
In Bezug auf den Inhalt über Kinder mit Behinderungen wurden ähnliche Antworten von den befragten Personen gegeben. Zwei Personen erzählen, dass es innerhalb der Ausbildung gar keine Inhalte über Kinder mit Behinderungen gab (vgl. Interview 3, Z. 141, S. 6; Interview 12, Z. 105, S. 5).

> „(..) nein nicht wirklich, es ist ein bisschen gestreift worden, aber nicht so, es ist sicher über ein paar Krankheiten oder körperliche Behinderungen aber nicht wirklich, auch nicht speziell" (Interview 10, Z. 77-79, S. 4)

Anhand dieser Aussage ist das Fehlen der Inhalte bemerkbar. Inhalte über Kinder mit Behinderungen wurden nur ein wenig bearbeitet und es wurde nichts Spezielles darüber erfahren. In Interview 9 wurde auch deutlich, dass die fehlenden Inhalte innerhalb der Ausbildung selber erfragt worden sind.

> „Ja richtig das gab es nicht und so generell auch so soziales, wenn ein Kind ein schweres soziales Umfeld hat und so etwas, also das hätte ich gerne gewusst, ich meine ich bin dann nach den Stunden oft zu ihr gegangen und habe mich drei Stunden dann noch locker unterhalten, also ich bin immer länger dort geblieben als ich eigentlich wollte, aber ja das ist zu kurz gekommen." (Interview 9, Z. 138-142, S. 6)

Inhalte über Kinder mit Behinderungen und anderen Benachteiligungen wurden in der Ausbildung nicht besprochen und sind laut dieser Person zu kurz gekommen. Deshalb ist sie oft länger geblieben und hat außerhalb der Unterrichtszeiten mit den vortragenden Personen darüber gesprochen. Eine Person berichtete, dass sie innerhalb der Praxiswoche der Ausbildung mit Kindern mit Behinderungen zusammen gearbeitet hat, jedoch theoretisches Wissen innerhalb der Ausbildung nicht erarbeitet wurde (vgl. Interview 11, Z. 80-84, S. 4).
Wenn darauf innerhalb der Ausbildung eingegangen wurde, dann nur unzureichend und von den Personen als zu wenig beschrieben (vgl. Interview 8, Z. 119-120, S. 5; Interview 2, Z. 105-107, S. 5).

UK3.4 Positives/ Hilfreiches

Innerhalb dieser Kategorie wurden alle Aussagen bezüglich der Ausbildung erfasst, welche als positiv und hilfreich von den befragten Personen wahrgenommen wurden. Dies ist insofern relevant, da dadurch ersichtlich wird, welche Inhalte besonders für die Praxis und für die Ausübung der Tätigkeit wichtig sind.

Grundsätzlich empfanden die befragten Personen viele Sachen sehr hilfreich. Im Allgemeinen wurde die Ausbildung positiv erlebt und förderte auch das pädagogische Wissen der befragten Personen (vgl. Interview 10, Z. 50, S. 3). Für insgesamt vier Personen stellte die Ausbildung viel Wissen auf pädagogischem Gebiet zur Verfügung.

> „Ja schon, also schon sehr wichtig, pädagogisch gesehen habe ich da schon einiges dazugelernt." (Interview 12, Z. 68-69, S. 3)

Durch die Etablierung dieses pädagogischen Wissens, wurden auch einige Vorgehensweisen und Verhaltensweisen der Kindergartenpädagog*in verstanden, welche vorher nicht ganz klar waren (vgl. Interview 6, Z. 65-73, S. 3).

> „Ja auf jeden Fall, ich habe dann den Unterschied gemerkt, wie ich noch Praktikantin war und dann wie ich dann als Betreuerin nach der Ausbildung wieder zurückgekommen bin, ich habe einen wesentlichen Unterschied gemerkt." (Interview 9, Z. 78-80, S. 3)

Durch die Ausbildung wurde ein Unterschied bemerkt, da neues Wissen dazugekommen ist, welches vorher noch nicht präsent war. Da vor der Ausbildung die Kindergartenpädagog*in ständig in Bezug auf pädagogische Fragen ausgefragt wurde, konnte nach Absolvierung der Ausbildung das eigene Wissen genutzt werden (vgl. Interview 9, Z. 69-75, S. 3).
Die Ausbildung wurde laut den befragten Personen auch sehr praxisnah gestaltet, da auch die Vortragenden in der Praxis tätig waren (vgl. Interview 9, Z. 127-131, S. 5). Außerdem erwähnten die Personen, dass man die gelernten Dinge auch im Kindergartenalltag anwenden kann (vgl. Interview 3, Z. 65-66, S. 3). Die Kombination zwischen der theoretischen Beschäftigung mit den Themen und des Praktikums innerhalb eines weiteren Kindergartens, stellt auch eine berufliche Weiterentwicklung dar (vgl. Interview 3, Z. 330-336, S. 13).

> „Beides bestimmt, also ich denke wenn man die Ausbildung dann macht, denkt man halt irrsinnig viel darüber nach in den nächsten Tagen wieder in der Praxis ob man das auch so macht wie es in diesen Büchern steht ((lacht)) und da fällt einem auf, dass man es eben auch anders macht, zum Teil weil es einfach auch nicht anders möglich ist, aber einfach anders und nicht falsch, denke ich." (Interview 2, Z. 52-56, S. 3)

Laut dieser Passage ermöglicht die Ausbildung auch eine Reflexion innerhalb der Tätigkeit und das Nachdenken über verschiedene Situationen wird angeregt. Weiters regt die Ausbildung nicht nur zur Reflexion an, sondern motiviert auch im Hinblick auf Wissenserweiterung.

> „(..) nein (..) eigentlich nicht aber es hat für mich das Interesse für die Montessori Pädagogik geweckt, weil eine Vortragende war da die auch Montessorimäßig gearbeitet hat und das hat mich sehr interessiert und da habe ich eben auch selber durch Bücher und Internet selber gelernt." (Interview 10, Z. 52-55, S. 3)

Da eine vortragende Person in der Ausbildung die Montessori Pädagogik kurz behandelt hat, weckte dies das Interesse und so wurde selbstständig weitergelernt.
Die Behandlung der Entwicklungsstufen des Kindes innerhalb der Ausbildung wird ebenfalls als sehr wichtig angesehen, um zu verstehen in welchem Alter welche Entwicklungen eintreten (vgl. Interview 2, Z. 89-91, S. 4).
Außerdem wird die Beobachtungsaufgabe innerhalb der Ausbildung als Bereicherung wahrgenommen. Durch die Fokussierung auf ein einziges Kind, war es möglich dieses gut zu beobachten und so auch mögliche Förderungen festzustellen (vgl. Interview 8, Z. 170-177, S. 7).
Ein wichtiger Punkt, den drei Personen geschildert haben, ist der Austausch und die Zusammenarbeit mit anderen Betreuer*innen aus verschiedenen Kindergärten.

> „eigentlich dieses Gesamtpaket, du kommst doch mit vielen Betreuerinnen aus verschiedenen Regionen zusammen ja, und dieser Austausch ist eigentlich sehr hilfreich schon, wenn man wirklich mit anderen Betreuerinnen sprechen kann, wo man dann auch sagt okay die machen das im Kindergarten so, das könnte ich mir notieren, das könnte ich meiner Chefin auch sagen, vielleicht kann man das bei uns auch machen, das war einfach dieser Austausch, das war auch sehr hilfreich muss ich sagen." (Interview 6, Z. 116-121, S. 5)

Durch den Austausch können Ideen in den Kindergarten eingebracht und auch Erfahrungen besprochen werden. Auch die Problemlösungskompetenz wurde gefördert, da gemeinsam im Team mit anderen Betreuer*innen darüber reflektiert wurde (vgl. Interview 8, Z. 75-78, S. 3; Interview 12, Z. 79-82, S. 4).
Obwohl es auch teilweise eine Überwindung war, nach dem Jobwechsel noch eine Ausbildung zu absolvieren, war es trotzdem interessant, lehrreich und wurde nicht bereut (vgl. Interview 3, Z. 68-71, S. 3).

UK3.5 Wünschenswertes

Diese Unterkategorie beinhaltet Aussagen über Inhalte der Ausbildung, die etwas zu kurz gekommen sind und so von den Teilnehmer*innen in diesen Bereichen mehr Wissen und Bewusstsein erwünscht wäre.

> „aber es ist so, dass es mir total Freude macht, Kinder sind etwas besonderes und was mich ein bisschen traurig macht ist, dass es mir oft passiert, dass ich Kolleginnen, Eltern treffe oder die mit Kindern umgehen (..) ja von oben herab zu behandeln, also die Kinder, das ist schlimm, da denke ich mir, da sollte man auch mit der Ausbildung ein bisschen etwas tun, es ist egal ob das jetzt ein, es passiert oft bei den Pädagogen auch, muss ich sagen" (Interview 5, Z. 150-155, S. 5)

Da laut Interview 2 die Absolvierung des Erste-Hilfe-Kurses bei vielen schon sehr lange her ist, sollte dahingehend etwas Verbessert werden. Dieser wird nämlich als zu kurz und unzureichend beschrieben (vgl. Interview 2, Z. 98-101, S. 4). In Bezug auf Inhalte der Entwicklungspsychologie wäre ein differenziertes Wissen ebenfalls wünschenswert (vgl. Interview 10, Z. 67-68, S. 3). Ein persönlicher Interessensschwerpunkt liegt bei einer Betreuerin innerhalb der Montessori Pädagogik, sodass diese Inhalte bereichernd wären (vgl. Interview 3, Z. 134-135, S. 6). Es wurde auch berichtet, dass die rechtlichen Aspekte innerhalb der Ausbildung sehr intensiv besprochen wurden, obwohl Betreuer*innen nichts daran ändern können. Deshalb war nicht genug Zeit andere Inhalte, welche innerhalb der Tätigkeit wichtiger erscheinen, zu bearbeiten (vgl. Interview 12, Z. 85-91, S. 4).

Viele Aussagen innerhalb dieser Unterkategorie betreffen das Wissen bezüglich Inklusion und Integration von Kindern mit Behinderungen.

> „Ja da hat schon etwas gefehlt irgendwie, wenn ich im Nachhinein darüber nachdenke, wenn ich es für andere die dann die Ausbildung noch machen (..) ja ich meine man weiß nie und auch wenn es jetzt ein paar so Gruppen gibt, aber es ist schon so dass es eigentlich in jeder Gruppe solche Kinder da sind, die eben mehr brauchen und dann, für das auf jeden Fall" (Interview 8, Z. 133-137, S. 5)

Da mittlerweile fast jede Gruppe in den Landeskindergärten Kinder mit Behinderungen hat, sollte innerhalb der Ausbildung auch mehr Fokus auf die Etablierung von Wissen in diesem Gebiet aufgezeigt werden. Rückblickend gesehen, war es zu wenig Inhalt und das Wissen fehlte dann in der Praxis. Es wird zwar angedeutet, dass beispielsweise Autismus besprochen wurde, jedoch war dies viel zu wenig, sodass ein gezieltes fördern und arbeiten mit autistischen Kindern nicht möglich ist (vgl. Interview 8, Z. 316-321, S. 12). Der Ansatz Inklusion und Integration in Zusammenhang mit Kindern mit Behinderungen zu besprechen war innerhalb der Ausbildung da, jedoch wurde diesem Punkt wenig Zeit geschenkt.

> „Was betroffen hat spezielle so schwierige Kinder oder so Integrationssachen, also da schon, also viele haben da auch Beispiele mitgebracht die Mitschüler und gefragt was tut man dann in so einem Fall wirklich konkret oder wie kann man das Kind aus der Situation holen, für das war eigentlich immer zu wenig Zeit um das zu erarbeiten obwohl es für die Praxis wichtig wäre, also das wäre schon interessanter gewesen, wir haben das eben immer nur gestreift, jeder hat eine Geschichte erzählen müssen aber dann sind von den 28 die wir waren zwei Geschichten behandelt worden, also das wäre schon schön gewesen, wenn man da mehr Zeit gehabt hätte für das und auch wenn man selber nicht so ein Kind hat, man kann immer etwas mitnehmen und es betrifft einen dann sicher irgendwann mal." (Interview 12, Z. 94-103, S. 4)

An dieser Stelle wird deutlich, dass genau solche Erlebniserzählungen und das gemeinsame Besprechen von Situationen, welche Inklusion und Integration betreffen, für die Praxis hilfreich wären, jedoch wurde diesem Punkt ebenfalls zu wenig Zeit gewidmet.

> „(..) ich denke mir da oft, da werden ja oft Stützkräfte dann wo aufgenommen die da arbeiten und haben eben auch keine Ahnung vorher ja und jetzt haben wir da auch einen Wechsel gehabt und wo ich dann oft verstehe, bei manchen verstehe ich, also würde ich verstehen wieso sie nein sagen, weil das ist oft, da kannst du nicht vorher wissen, es ist nicht für jeden, körperlich auch schwer und anstrengend." (Interview 8, Z. 327-331, S. 12)

Primär sind Stützkräfte für Kinder mit Behinderungen innerhalb der Gruppe verantwortlich, jedoch wird hier die Ahnungslosigkeit vor der Tätigkeit kritisiert, da vorher oft nicht klar ist,

welche Belastung hier auf die Personen zukommt. So sollte laut Interview 10 auch eine Ausbildung für Stützkräfte eingeführt werden, um dieses Wissen zu etablieren (vgl. Interview 10, Z. 79-81, S. 4).

Es wird auch hervorgehoben, dass es sehr viele Entwicklungsstörungen und Behinderungen gibt, sodass es schwierig ist all diese innerhalb der Ausbildung zu behandeln. Nichtsdestotrotz wäre es für die Praxis hilfreich mehr Informationen in diesem Themenfeld zu erhalten (vgl. Interview 12, Z. 108-111, S. 5). Eine Betreuerin erläutert sogar einen Vorschlag zur Verbesserung dieser Situation.

> „ich mein sicher, wir haben dann auch eine Praxiswoche gemacht, die war dabei, da ist mir dann ein Kindergarten zugeteilt worden in einem fremden und dort wo ich war, war eben keine (...) Behinderten dabei, dafür war dort wieder, ja für so etwas wäre dann eine Möglichkeit, dass man sagt von mir aus, so Schwerpunktmäßig ein zwei Tage in so einer Gruppe während der Ausbildung arbeitet, vielleicht und (..) ich meine das wäre sicher von Vorteil, weil dann weiß man vielleicht auch ist das wirklich etwas für einen oder nicht und" (Interview 8, Z. 321-327, S. 12)

So sollten die Teilnehmer*innen der Ausbildung innerhalb der Praxiswoche, Praxis in Kindergärten absolvieren, in welchen Kinder mit Behinderungen in den Gruppen sind, um die Tätigkeit besser kennenzulernen und einzuschätzen, ob man bereit ist diese auszuüben.

K4 Arbeitsalltag

Um einen Einblick in die Tätigkeitsfelder der Betreuer*innen und Stützkräfte zu bekommen, erscheint es relevant diese etwas näher zu betrachten.

UK4.1 Tätigkeiten der Stützkraft

> „Ja schon, die Tätigkeiten sind unterschiedlich." (Interview 1, Z. 91, S. 4)

Zusammenfassend gesehen, variieren die Tätigkeiten einer Stützkraft. Grundsätzlich wurde von allen Stützkräften das Putzen, die Unterstützung für Kinder mit Behinderungen und die Inklusion/ Integration dieser in die Gruppe genannt. Je nachdem in welchem Alter die Kinder sich befinden, zählt auch das Wickeln oder auch das Lernen mit den Vorschulkindern zu den Aufgaben (vgl. Interview 3, Z. 168-184, S. 7; Interview 1, Z. 80-83, S. 4). Die Stützkräfte beschäftigen sich natürlich mit allen Kindern innerhalb der Gruppe, jedoch spielen die Kinder mit Unterstützungsbedarf eine große Rolle im Arbeitsalltag (vgl. Interview 3, Z. 262-271, S. 11; Interview 7, Z. 64-78, S. 3).

Es wurde berichtet, dass verschiedene Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen und Benachteiligungen von den Stützkräften betreut werden. Obwohl auch Betreuer*innen in der

Gruppe teilweise mit den Kindern mit Behinderungen arbeiten, sind doch Stützkräfte, die zentralen wichtigen Bezugspersonen für diese Kinder (vgl. Interview 3, Z. 233-234, S. 9; Interview 4, Z. 109-110, S. 5; Interview 7, Z. 13-18, S. 1; Interview 12, Z. 167, S. 7). Je nachdem welchen Unterstützungsbedarf die Kinder aufweisen, muss sich die Stützkraft individuell auf die Kinder einstellen und demnach agieren (vgl. Interview 1, Z. 71-76, S. 3; Interview 1, Z. 86-89, S. 4; Interview 3, Z. 225-231, S. 9; Interview 7, Z. 46-53, S. 2-3).

> „Also als Stützkraft war der Fokus auf das Kind, man hat das Kind im Alltag begleitet, wo er Hilfe gebraucht hat, man hat geschaut, dass ihn die anderen Kinder mitspielen lassen, dass keine Unterschiede gemacht worden sind, wenn man halt gesehen hat, er tut sich ein bisschen schwerer mit den anderen Kindern, hat man geholfen, wenn nicht, dann hat man sich eher zurückgehalten, also wirklich geschaut, dass er schön integriert wird“ (Interview 4, Z. 101-105, S. 5)

Die Stützkraft legt den Fokus auf die einzelnen Kinder mit Unterstützungsbedarf und begleitet so die Kinder im Alltag, um die Inklusion beziehungsweise die Integration innerhalb der Gruppe zu ermöglichen.

Dadurch, dass die Stützkraft eine zentrale Ansprechperson für Kinder mit Unterstützungsbedarf innerhalb der Gruppe darstellt, wird auch berichtet, dass bei Abwesenheit der Stützkraft, die Kinder von anderen Personen betreut werden, und dies teilweise für die Kinder eine Umstellung mit sich bringt (vgl. Interview 7, Z. 119-124, S. 5). Die Kinder gewöhnen sich einfach an die Bezugsperson, da sehr viel intensive Zeit miteinander im Kindergartenalltag verbracht wird (vgl. Interview 4, Z. 187-193, S. 8). Die Stützkraft ist auch immer wieder in der Position, Kinder mit Behinderungen und Kinder ohne Behinderungen miteinander spielerisch zu beschäftigen, um auch Inklusion beziehungsweise Integration zu ermöglichen (vgl. Interview 5, Z. 44-49, S. 2). Wenn die Integration innerhalb der Gruppe dann schließlich erfolgreich vollzogen wird, dann muss die Stützkraft lernen sich auch zurückzuziehen und eher die Beobachterrolle einzunehmen (vgl. Interview 4, Z. 196-199, S. 8).

Zusätzlich zu der Betreuung von behinderten Kindern, ist die Stützkraft auch für die sprachliche Förderung und die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund verantwortlich (vgl. Interview 1, Z. 125-128, S. 5-6).

> „Nein eigentlich nicht, wir haben jetzt nur zwei kleine Türkenmädchen, die sind noch nicht so, weil sie frisch angefangen haben, also das ist eben so, die brauchen vielleicht auch noch so, da nehme ich sie wenn ich mit meinen in den Turnsaal gehe, nehme ich die zwei auch noch mit in den Turnsaal, es ist normal, dass sie sich ein bisschen schwerer tun, wenn du frisch im Kindergarten bist, wenn du es nicht gewohnt bist, wenn du die Sprache nicht sprichst, ich meine, es ist dasselbe wie wenn du irgendwo auf einmal in der Türkei stehst,

> alles fremd um dich herum, also die brauchen auch schon mehr Zuwendung und Liebe und Verständnis vor allem ((lacht)).“ (Interview 7, Z. 164-171, S. 7)

So werden Kinder, welche die deutsche Sprache noch nicht gut beherrschen, spielerisch von den Stützkräften in den Kindergartenalltag eingebunden und ihnen wird Verständnis und Zuwendung entgegengebracht.

Die Tätigkeit als Stützkraft wird manchmal auch als anstrengend erlebt, da man ständig das Kind im Blick haben muss (vgl. Interview 7, Z. 89-92, S. 4). Vor allem im Interview 5 wurde erzählt, wie belastend die Tätigkeit sein kann. Die Stützkraft hat sich um ein Kind gekümmert, welches eine schwierige Geburt hinter sich hatte und so eine Beeinträchtigung entstand. Aufgrund dessen, musste dieses Kind ständig im Auge behalten werden, damit es nicht stürzt und sich den Kopf verletzt, da große Risiken damit verbunden wären (Interview 5, Z. 54-65, S. 2-3). Hier wurden auch Gespräche mit einem zuständigen Arzt geführt, jedoch konnte keiner die genauen Risiken abschätzen (vgl. Interview 5, Z. 36-42, S. 5). Als dieses Kind eingeschult wurde und die Stützkraft nicht mehr für dieses verantwortlich war, wechselte die Stützkraft die Position und wurde Betreuerin (vgl. Interview 5, Z. 123-129, S. 4).

> „ich habe erst nachher gemerkt wie ich als Betreuerin angefangen habe, wie eigentlich (..) wie ich eigentlich die ganze Zeit angespannt war, ich selber, ich habe mich so verantwortlich gefühlt für ihn, wie eine Mutter quasi, also übernommen, ich habe die Verantwortung übernommen und ich weiß wenn ich aus der Gruppe herausgegangen bin, habe ich schon zur Betreuerin gesagt schaust du bitte eh auf ihn, oder zur Pädagogin oder so ja, weil ich muss jetzt was weiß ich, oder sie haben gesagt jetzt gehe du mit den Kindern in den Turnsaal und das war immer so ja ich habe ja müssen ihm, also er hat wirklich noch nicht gut gehen können und so weiter, das hat sich nach und nach immer, und sie haben auch sehr viel gemacht damals“ (Interview 5, Z. 66-74, S. 3)

Beim Wechsel zur Tätigkeit als Betreuerin, merkte die Person erst wie angespannt sie im Alltag war. Die Person entwickelte ein großes Verantwortungsbewusstsein für dieses einzelne Kind und fühlte sich permanent dafür verantwortlich. Rückblickend betrachtet empfand die Person dahingehend auch eine psychische Belastung, da durch diese große Verantwortung die Gedanken ständig auf das Kind gerichtet waren (vgl. Interview 5, Z. 131-136, S. 5).

Jedoch wird auch durch diesen ständigen Fokus die Beobachtungsfähigkeit geschult, da der Stützkraft viel in Bezug auf die Kinder auffällt und dadurch auch Veränderungen leichter in den Blick geraten (vgl. Interview 5, Z. 386-391, S. 13).

UK4.2 Tätigkeiten der Betreuer*in

Im Allgemeinen kümmert sich eine Betreuer*in um alle Kinder innerhalb der Gruppe und unterstützt so die Pädagog*in im Alltag und im Rahmen der Bildungszeit (vgl. Interview 2, Z. 134-144, S. 6; Interview 4, Z. 105-108, S. 5; Interview 6, Z. 179-180, S. 7; Interview 8, Z. 211-217, S. 8; Interview 9, Z. 246-250, S. 9). Ein großer Schwerpunkt des Betreuer*innenalltags ist es, sich um das Essen und die Jause innerhalb der Gruppe zu kümmern (vgl. Interview 2, Z. 146-151, S. 6; Interview 2, Z. 123-132, S. 5-6). Die Jause wird in der Früh für die Kinder hergerichtet und dabei auf frisches Obst und Gemüse geachtet (vgl. Interview 3, Z. 160-161, S. 7; Interview 6, Z. 160-162, S. 7; Interview 11, Z. 129-131, S. 6; Interview 12, Z. 131-132, S. 5-6). Dabei wird auch darauf geachtet, die Kinder bei der Vorbereitung miteinzubeziehen.

> „Ja, ich meine jetzt habe ich angefangen heute zum Beispiel wieder, am Vormittag gibt es auch eine Vormittagsjause mit ihnen dann das Obst aufschneide, da hole ich mir meistens zwei Kinder und die helfen mir dann schneiden, das machen sie auch sehr gerne (.)" (Interview 8, Z. 219-221, S. 8)

Der Frühstückstisch wird auch gemeinsam gedeckt, sodass die Kinder mithelfen können und so die Vorbereitung miterleben (vgl. Interview 5, Z. 350-352, S. 11-12).
Ebenfalls werden die Kinder von den Betreuer*innen beim Tischdecken des Mittagessens miteinbezogen und lernen wie das Besteck richtig angeordnet wird. Die Kinder werden natürlich auch während des Essens unterstützt (vgl. Interview 6, Z. 169-173, S. 7).

> „Dann für das Essen bin ich zuständig, für das ganze Haus, die Bestellungen, die Listen kontrollieren muss ich, dann habe ich das Bastelkammerl, das macht mir auch Spaß, da muss ich immer schauen, das auf Vordermann bringen ((lacht)) aber sonst bin ich wirklich aktiv in der Gruppe, ja was dann so anfällt und habe (..) viel Freude daran mit den Kindern zu arbeiten und ja gehe meistens in den Turnsaal, wir haben zumindest einmal am Tag den Turnsaal, das mache ich, also die Pädagogin macht das eigentlich nie“ (Interview 5, Z. 355-360, S. 12)

Zusätzlich zu den Tätigkeiten in Bezug auf das Essen, ist die Betreuer*in auch aktiv in der Gruppe tätig und teilt sich die Aufgaben mit der Pädagog*in auf. So werden die Kinder spielerisch beschäftigt und der Fokus liegt auf allen Kindern (vgl. Interview 3, Z. 157-168, S. 7; Interview 11, Z. 128-129, S. 6). Die Betreuer*innen lesen vor, basteln, gehen in den Turnsaal und in den Garten mit den Kindern (vgl. Interview 3, Z. 161-167, S. 7; Interview 6, Z. 162-166, S. 7; Interview 6, Z. 176-178, S. 7).
Sofern es in der Gruppe Wickelkinder gibt und/ oder Kinder noch Hilfe beim Toilettengang benötigen, kümmern sich die Betreuer*innen ebenfalls darum (vgl. Interview 6, Z. 173-174, S. 7; Interview 11, Z. 133, S. 6).

Ein großer Tätigkeitsbereich der Betreuer*innen ist die Reinigung des Kindergartens.

> „wir Betreuerinnen haben eine halbe Stunde Pause und dann kommt es darauf an, also dann habe ich entweder wieder Kinderdienst oder ich habe Reinigung, aber wir haben meistens eine Stunde Reinigung, meistens noch am Schluss bevor man nach Hause geht, die letzte Stunde hast du da Reinigung." (Interview 9, Z. 250-253, S. 9)

So werden neben den anderen Tätigkeiten auch Putztätigkeiten angeführt (vgl. Interview 3, Z. 157- 159, S. 7; Interview 10, Z. 186-187, S. 8). Die Tische müssen sauber sein, der Gruppenraum muss ordentlich sein, die Wickelkörbe müssen ausgeleert werden, sowie die Reinigung der Sanitärbereiche (vgl. Interview 6, Z. 166-168, S. 7; Interview 6, Z. 174-176, S. 7).

In Bezug auf die Betreuung von Kindern mit Behinderungen wurden innerhalb der verschiedenen Kindergärten, auch verschiedene Antworten gegeben. Teilweise nimmt die Betreuer*in im Alltag dieser Kinder keine besondere Rolle ein, sondern ist einfach genauso wie für die anderen Kinder da. Natürlich werden die Kinder im Alltag miteingebunden, aber die Stützkraft übernimmt hier die größere Rolle (vgl. Interview 2, Z. 205-207, S. 8; Interview 6, Z. 146-150, S. 6; Interview 6, Z. 253-259, S. 10; Interview 10, Z. 290-299, S. 12-13).

Zwei Betreuerinnen kümmern sich auch gemeinsam mit der Stützkraft um die Kinder mit einer Behinderung. Da in einer Gruppe die Stützkraft nur Tageweise anwesend ist, kümmert sich die Betreuerin ebenfalls intensiver um die Kinder mit Unterstützungsbedarf (vgl. Interview 10, Z. 283-286, S. 12). Vor allem, wenn mehrere Kinder mit Unterstützungsbedarf in der Gruppe sind, unterstützt die Betreuerin die Stützkraft und hilft beispielsweise bei der Aufsichtspflicht (vgl. Interview 12, Z. 132-137, S. 6).

Jedoch kam auch zum Vorschein, dass manche Betreuer*innen eine große Rolle in Bezug auf Kinder mit Behinderungen spielen können (vgl. Interview 8, Z. 289, S. 11; Interview 9, Z. 196, S. 7). Dies tritt dann ein, wenn keine Stützkraft anwesend ist und so die Betreuer*in die Unterstützungsrolle zusätzlich einnehmen muss (vgl. Interview 8, Z. 291-293, S. 11). So wurde auch teilweise zu Beginn der Tätigkeit nicht damit gerechnet, dass man speziell für Kinder mit Behinderungen innerhalb der Gruppe zuständig sein wird (vgl. Interview 8, Z. 107-111, S. 4).

Beispielsweise wurde ein Kind mit einer Entwicklungsstörung im Alltag begleitet, da dieses sehr viel Unterstützung bei jeglichen Tätigkeiten benötigte (vgl. Interview 11, Z. 107-110, S. 5; Interview 11, Z. 114-118, S. 5).

So variieren jedoch auch die Aufgaben in jedem Kindergarten. Manche Betreuer*innen kümmern sich noch um die Frühbetreuung und betreuen somit die Sammelgruppe im Haus oder unterstützen bei Bedarf auch andere Gruppen innerhalb des Hauses (vgl. Interview 3, Z. 159-160, S. 7; Interview 5, Z. 343-350, S. 11-12). Außerdem kümmern sich Betreuer*innen um die Kinder, welche mit dem Bus ankommen und nach Hause fahren (vgl. Interview 12, Z. 127-129, S. 5).

> "ja und mittags ist dann auch, die Buskinder fertig machen für den Bus, schauen wer fährt mit dem Bus, wer ist da, wer bleibt im Kindergarten (..)" (Interview 11, Z. 134-135, S. 6)

UK4.3 Vorurteile bezüglich der Tätigkeit als Betreuer*in und Stützkraft

In der Öffentlichkeit ist anscheinend nicht wirklich bekannt, wofür Betreuer*innen und Stützkräfte im Kindergarten tatsächlich zuständig sind. Im Rahmen der Interviewdurchführung, stellte sich heraus, dass die Personen vielen Vorurteilen gegenüber ihrer Tätigkeit ausgesetzt sind.

> „ja es ist so, viele Leute stellen sich das so vor, man spielt den ganzen Tag und trinkt Kaffee oder keine Ahnung ja, aber so ist es nicht, also es ist schon anstrengend, da werden wir unterschätzt." (Interview 4, Z. 253-255, S. 11)

So wird die Tätigkeit von Außenstehenden oft unterschätzt und vielen Personen sind die Tätigkeitsbereiche nicht bekannt. Selbst Eltern, welche tagtäglich ihre Kinder in den Kindergarten bringen, sind sich dem nicht bewusst und wissen beispielsweise nicht, dass zu den Tätigkeiten auch die Reinigung dazuzählt (vgl. Interview 4, Z. 323-328, S. 13).
Aufgrund der Unterschätzung und falschen Vorannahmen der Tätigkeit, besteht auch die Möglichkeit, dass viele diesen Beruf nicht ausüben möchten. So erleben die Betreuerinnen und Stützkräfte, dass Außenstehende glauben sie seien ‚nur eine Putzfrau' oder ‚spielen nur mit den Kindern' (vgl. Interview 9, Z. 341-344, S. 13; Interview 9, Z. 362-364, S. 14).
Es wird betont, dass viel mehr Anstrengung hinter den Tätigkeiten steckt, als angenommen wird und dadurch der Beruf auch sehr breit gefächert ist (vgl. Interview 8, Z. 49-54, S. 2; Interview 9, Z. 59-65, S. 3). Teilweise war es den Personen vor Beginn der Tätigkeit selber nicht bewusst, wie viel Arbeit dahintersteckt und im Laufe der Praxis wurde deutlich, dass sehr viele Aufgaben übernommen werden müssen (vgl. Interview 3, Z. 220-223, S. 9).

> „Ich finde es toll, dass das wer macht und sich damit beschäftigt, dass die Leute auch sehen mal was eigentlich eine Betreuerin und eine Stützkraft leistet, weil es ist nicht so leicht wie immer alle glauben, also es ist nicht so leicht verdientes Geld, es ist auch anstrengend und harte Arbeit, viele wissen das nicht" (Interview 4, Z. 306-309, S. 13)

Die Tätigkeiten umfassen so Vieles und die Arbeit ist auch oft anstrengend, deshalb ist es wichtig, dass außenstehende Personen sich dessen bewusst sind.

K5 Team

Da innerhalb des Theorieteils festgestellt wurde, dass Teamarbeit bei Inklusion beziehungsweise Integration eine wichtige Komponente darstellt, wurde in Bezug auf das Team auch eine Kategorie erstellt.

In Bezug auf Unterstützung und Teamarbeit gibt es durchwegs positive Erfahrungen.

> „Sehr unterstützt, ja da gibt es bei uns, wir haben eigentlich ein super Team, da passt alles (..) also ist auch nie ein Problem wenn ich jetzt mal jemanden anderen aus einer anderen Gruppe brauche“ (Interview 12, Z. 199-200, S. 8)

Fast alle befragten Personen erleben positive Teamarbeit und fühlen sich von ihren Kolleg*innen gut unterstützt (vgl. Interview 2, Z. 175-176, S. 7; Interview 3, Z. 197, S. 8; Interview 7, Z. 128-131, S. 5). Nicht nur in der eigenen Gruppe werden positive Erfahrung erlebt, sondern auch gruppenübergreifend und somit im gesamten Haus (vgl. Interview 1, Z. 100-101, S. 5; Interview 6, Z. 200-206, S. 8).

Die Teamarbeit und die gute Zusammenarbeit werden von den interviewten Personen auch als sehr wichtig erachtet (vgl. Interview 5, Z. 397-399, S. 13; Interview 10, Z. 230-232, S. 10; Interview 11, Z. 156, S. 7). Teamarbeit ist wichtig, da auch die Kinder innerhalb den Gruppen merken, wenn keine gute Zusammenarbeit im Team vorhanden ist, und dies dann zu Spannungen führen kann (vgl. Interview 6, Z. 377-384, S. 14).

Ebenfalls wird berichtet, dass die Aufgabenteilung innerhalb des Teams und Kindergartens vollzogen wird (vgl. Interview 2, Z. 122-123, S. 5). Das gegenseitige Abstimmen bezüglich der Tätigkeiten und die Aufteilung ist wichtig, um sich im Team auch Auszeiten zu ermöglichen (vgl. Interview 5, Z. 361-364, S. 12).

Fälle in denen das gesamte Haus gemeinsame Teamarbeit leisten musste, ergeben sich ebenfalls. Beispielsweise in Bezug auf Kinder, wenn die einzelne Gruppe keine Lösung findet (vgl. Interview 8, Z. 137-140, S. 5; Interview 8, Z. 338-345, S. 12).

Lediglich eine Person berichtete von einer negativen Erfahrung in Bezug auf Teamarbeit in der eigenen Gruppe.

> „(..) ja (..) bei der vorgehenden Pädagogin, ja die (..) die war ein bisschen sorglos denke ich mir, da habe ich irgendwo meine Gedanken, irgendwo ja einfach, wir sind zum Beispiel ein Runde spazieren gegangen oder in den Park gegangen, war das dann irgendwie schon automatisch, dass ich zähle ob alle Kinder da sind oder so, sie war so, ja wird schon passen, so auf die Art und ja da habe ich eben, habe ich mir irgendwo viel Verantwortung aufzwingen lassen und das ist jetzt anders, wenn das eine gemeinsame Sache ist, wenn man fragt, hast du schon gezählt, sind alle da und so es kommt immer auf die Pädagogin an ja.“ (Interview 10, Z. 209-216, S. 9)

In Zusammenarbeit mit einer Kolleg*in, welche nicht mehr im Haus tätig ist, kam es zu negativen Erfahrungen. So wurde die gesamte Verantwortung in Bezug auf beispielsweise die Aufsichtspflicht meist der Betreuerin übertragen und diese empfand dies als negativ, da solche Tätigkeiten im Team erledigt werden sollten.

UK5.1 Austausch

Da Teamarbeit auch sehr viel mit Austausch einhergeht, wurden die interviewten Personen auch gefragt, ob, wie oft und inwiefern ein Austausch stattfindet.

Zusammenfassend gesehen, findet ein Austausch mit Kolleg*innen regelmäßig statt (vgl. Interview 1, Z. 107, S. 5; Interview 2, Z. 186-187, S. 7; Interview 3, Z. 207-208, S. 8; Interview 9, Z. 282, S. 11). Dieser Austausch wird ebenfalls als sehr wichtig gesehen, da Kommunikation notwendig ist und so alle im Haus über alle wichtigen Informationen verfügen (vgl. Interview 2, Z. 196-197, S. 8; Interview 4, Z. 133-135, S. 6). Außerdem kommt es auch zu Situationen, wo man einfach nicht mehr weiter weiß und dieser Austausch dabei behilflich ist (vgl. Interview 11, Z. 172-173, S. 7).

Jedoch gestaltet es sich im Alltag für die Hälfte der befragten Personen schwierig, sich mit ihren Kolleg*innen auszutauschen.

> „Austauschen selber ist eher schwer, weil wenn die Kinder rund um dich sind, kommst wenig zum Reden." (Interview 4, Z. 149-150, S. 7)

Da die Kinder im Zentrum der Aufmerksamkeit und der Tätigkeit stehen, gestaltet es sich oft schwierig miteinander im Alltag zu reden (vgl. Interview 5, Z. 435-439, S. 14-15; Interview 6, Z. 243-245, S. 10). Die fehlende Zeit wird auch in Bezug auf das Austauschen genannt.

> „Zwischen Tür und Angel aber sonst eigentlich bleibt die Zeit eigentlich wenig." (Interview 10, Z. 239, S. 10)

Oft bleibt für einen Austausch im Alltag keine Zeit übrig, da nicht so viele Pausen da sind und/ oder nicht immer alle gemeinsam anzutreffen sind (vgl. Interview 7, Z. 140-143, S. 6; Interview 8, Z. 252-254, S. 9).

Im Kindergarten einer Betreuerin finden in Bezug auf den regelmäßigen Austausch morgendliche Zusammenkünfte aller Mitarbeiter*innen statt.

> „wir haben in der Früh eine kurze Besprechung mit der Leitung dadurch wir so ein großes Haus sind und noch nicht so lange, das ist für uns auch irgendwo sinnvoll, damit wir wissen wer ist da, was ist los und es ist nur kurz" (Interview 10, Z. 155-157, S. 7)

Diese täglichen Zusammenkünfte werden als sehr positiv und wichtig erlebt, da die neuesten Informationen und relevanten Themen kurz besprochen werden (vgl. Interview 10, Z. 243-247, S. 11).

UK5.2 Teamsitzungen

Da untertags oft die Zeit für den Austausch bleibt, finden laut den Interviews in allen Häusern Teamsitzungen statt. Die Häufigkeit variiert natürlich in jedem Haus. So wird auch zwischen den

‚kleinen', bei welchen nur Betreuer*innen und Stützkräfte anwesend sind, und zwischen ‚großen' Teams, bei welchen alle Mitarbeiter*innen anwesend sind, unterschieden.

So finden auch Teamsitzungen in manchen Kindergärten unregelmäßig statt und die Kolleg*innen treffen sich, wenn es sich zeitlich ausgeht (vgl. Interview 1, Z. 112-113, S. 5; Interview 2, Z. 193-194, S. 8). So berichten sieben Personen davon, dass sie sich einmal pro Woche gemeinsam mit allen Betreuer*innen und Stützkräften für eine Teamsitzung zusammenfinden (vgl. Interview 3, Z. 212-213, S. 9; Interview 4, Z. 147, S. 7; Interview 5, Z. 441-444, S. 15; Interview 6, Z. 228-230, S. 9; Interview 7, Z. 153-156, S. 6; Interview 8, Z. 254-255, S. 9; Interview 9, Z. 284-286, S. 11). Eine Betreuerin berichtet, dass die Teamsitzungen nur alle zwei bis drei Monate stattfinden (vgl. Interview 11, Z. 175-176, S. 8).

Teamsitzungen bei denen alle Mitarbeiter*innen des Kindergartens anwesend sind, finden eher seltener statt. Bis zu zirka vier Mal im Jahr finden diese ‚großen' Teamsitzungen in den Kindergärten statt (vgl. Interview 3, Z. 215, S. 9; Interview 4, Z. 154-155, S. 7; Interview 11, Z. 176-177, S. 8). In einem Kindergarten finden pro Monat immer nur Teamgespräche mit allen Mitarbeiter*innen statt (vgl. Interview 12, Z. 212-214, S. 9).

> „Die Pädagogen haben immer einmal in der Woche Teamgespräch nennt sich das und da kriegen wir Kopien von der Mitschrift eben und das ist natürlich ja gut, wenn wir uns da nicht auskennen können wir nachfragen bei der Pädagogin, was sie sich so vorgestellt haben." (Interview 10, Z. 249-252, S. 11)

Eine Person berichtet, dass nur die Pädagog*innen jede Woche Teamgespräche haben und Betreuer*innen und Stützkräfte nur eine Mitschrift davon bekommen und bei Bedarf nachfragen können.

Die besprochenen Themen und Anliegen innerhalb der Teamgespräche variieren natürlich ebenfalls in jedem Kindergarten. Innerhalb dieser wird über Organisatorisches, Veranstaltungen, Programm, Ausflüge und die Tätigkeit selber gesprochen (vgl. Interview 1, Z. 115-116, S. 5; Interview 10, Z. 258-263, S. 11; Interview 11, Z. 184-186, S. 8).

> „Sind dabei, genau also die Chefin schaut dann immer wirklich, dass alle dabei sind, auch von der Kleinkindgruppe die Betreuerin und das ist auch wichtig, dass man weiß wie es im Haus so ist und es ist dann meistens auch immer so eine Begrüßungsrunde, was weiß ich, so wie ist es dir gegangen oder hast du irgendein Anliegen, brauchst du etwas, das geht dann die Runde durch und dann besprechen wir so den Alltag, was passiert ist, was in nächster Zeit passiert, das ist echt super, also das macht wirklich, also es ist wirklich ganz selten, dass mal ein Team ausfällt, also das muss man sagen, nur wenn sie vielleicht gerade eine Einschreibung oder so hat, also das finde ich schon super, ja das habe ich von früher gar nicht gekannt, also (.) Teamgespräche sind wichtig." (Interview 5, Z. 446-454, S. 15)

Die Teamsitzungen werden von fast allen interviewten Personen als wichtig und positiv erachtet (vgl. Interview 3, Z. 217, S. 9; Interview 7, Z. 160, S. 7). Vor allem auch, da so in Ruhe ein Austausch möglich ist und dies als hilfreich für die Tätigkeit erachtet wird, da auch Tipps ausgetauscht werden (vgl. Interview 6, Z. 233-239, S. 9; Interview 9, Z. 288-289, S. 11; Interview 12, Z. 216-219, S. 9).

Die ‚großen' Teamgespräche, in denen alle Mitarbeiter*innen anwesend sind, werden ebenfalls als positiv erlebt, da hier auch Themen angesprochen werden, welche das gesamte Haus betreffen und gemeinsam Dinge erarbeitet werden (vgl. Interview 8, Z. 272-278, S. 10).

Jedoch wird auch erläutert, dass die Teamsitzungen mit allen Mitarbeiter*innen auch schwierig sein können. So stellt es eine Schwierigkeit dar, da es in größeren Häusern oft nicht möglich ist alle Mitarbeiter*innen gemeinsam zu treffen (vgl. Interview 4, Z. 157-165, S. 7; Interview 8, Z. 260-263, S. 10).

Außerdem erscheint es bei einer großen Gruppe oft nicht möglich alles detailliert zu besprechen.

> „Also ich finde es gut, dass wir jetzt die Betreuerteams haben, weil mit alle Teamgespräche, also wenn alle dabei sind ist es doch auch wieder anders und es dauert oft länger, dann kann man die Sachen besser durchbesprechen, wenn weniger sind und das ist dann die Hälfte zirka." (Interview 11, Z. 179-182, S. 8)

So dauern diese länger und bei kleineren Gruppen ist es einfacher alles durchzusprechen. Weiters fällt es schwer, sich bei einer großen Gruppe während des Gespräches einzubringen (vgl. Interview 10, Z. 258-263, S. 11).

Eine Person hat in Bezug auf die ‚großen' Teamsitzungen negative Erfahrungen gemacht. So wurde die eigene Meinung verlautbart und dies kam bei den Kolleg*innen nicht positiv an und somit empfindet die Person die Teamsitzungen im großen Team nicht mehr hilfreich (vgl. Interview 11, Z. 284-287, S. 12; Interview 11, Z. 295-298, S. 12).

Vorschläge zur Besserung der Teamgespräche wurden auch geäußert.

> „Ich würde es schon besser finden, wenn es öfters Teamgespräche gäbe, wäre natürlich besser und ganz gut wäre eben eine Zeit, regelmäßige Zeit und auch Gespräche mit der Pädagogin über jedes einzelne Kind, aber das lässt sich eben zeitmäßig gar nicht machen, das wäre natürlich das optimalste, dass man genau über jedes Kind bescheid weiß und was man tun könnte, oft entdeckt man erst im Nachhinein was gut war, weil man einfach nicht die Zeit dazu findet." (Interview 10, Z. 265-270, S. 11-12)

Teamgespräche öfters abzuhalten wären wünschenswert und eine Einhaltung an regelmäßige Zeiten. Außerdem wäre es für die Praxis sinnvoll, Gespräche innerhalb der Gruppe mit der Pädagog*in über jedes einzelne Kind zu führen, um so die Bedürfnisse und Fördermöglichkeiten

jedes Kindes gemeinsam zu eruieren. Aufgrund von Zeitmangel erscheint dies jedoch nicht realistisch im Rahmen des Alltags.

UK5.3 Ansprechpersonen

An dieser Stelle wird dargestellt, welche Personen die Ansprechpersonen der Betreuerinnen und Stützkräften innerhalb des Kindergartens sind. Je nachdem welche Fragen und/ oder Probleme auftauchen, werden auch unterschiedliche Personen angesprochen. Bis auf eine Person, nannten alle Befragten die Pädagog*in in ihrer Gruppe als zentrale Ansprechperson, welche teilweise auch gleichzeitig die Leitung des Kindergartens hat. (vgl. Interview 1, Z. 94-96, S. 4; Interview 2, Z. 186-187, S. 7; Interview 3, Z. 189-195, S. 8; Interview 4, Z. 141-142, S. 6; Interview 5, Z. 394-397, S. 13; Interview 6, Z. 186-189, S. 8; Interview 8, Z. 245-259, S. 9; Interview 9, Z. 264-267, S. 10; Interview 10, Z. 219-224, S. 10; Interview 11, Z. 152-153, S. 7; Interview 12, Z. 182-183, S. 7). Hinzukommt, dass erst einmal jegliche Fragen im Team besprochen werden, bevor andere Personen involviert werden.

> „Also wir versuchen das mal in erster Linie alleine zu lösen und setzen uns zusammen und versuchen das Problem zu besprechen, wenn da halt, aber das funktioniert eigentlich“ (Interview 2, Z. 169-170, S. 7)

Bei Fragen in Bezug auf beispielsweise den Dienstplan, Putzplan oder sonstigen berufsorganisatorischen Dingen, wird der Arbeitgeber, die Gemeinde, angesprochen (vgl. Interview 4, Z. 126-130, S. 6).

UK5.4 Sonderkindergartenpädagog*in

Da alle befragten Personen in Bezug auf Unterstützung innerhalb des Teams bei Unklarheiten, die Sonderkindergartenpädago*in nannten, ist es besonders in Bezug auf Inklusion und Integration wichtig, diese Aussagen darzustellen.

> „also wie gesagt und wenn es wirklich schwierig war, dann war halt die Sonderkindergärtnerin die Ansprechperson, ja.“ (Interview 1, Z. 101-103, S. 5)

In schwierigen Situationen und bei Fragen zu speziellen Themen, wie Inklusion/ Integration und Kindern mit Behinderungen, ist die Sonderkindergartenpädago*in eine zentrale Ansprechperson (vgl. Interview 4, Z. 142-144, S. 6; Interview 12, Z. 184-185, S. 8). Die Sonderkindergartenpädagog*in ist somit eine große Unterstützung für die befragten Personen, besonders in Bezug auf Kinder, welche Behinderungen haben (vgl. Interview 1, Z. 66-69, S. 3; Interview 3, Z. 252-254, S. 10; Interview 9, Z. 231-323, S. 9).

> „habe auch oft Sachen abgeklärt mit der Sonderpädagogin, auch nachgefragt ob das sein könnte aus dem und dem Grund (..) und ja es hat zusammengepasst, das war schon sehr bereichernd“ (Interview 8, Z. 313-315, S. 12)

Bei Unsicherheiten in Bezug auf Kinder mit Behinderungen und somit auch in Bezug auf Inklusion/ Integration ist es bereichernd bei der Sonderkindergartenpädagog*in nachzufragen und Situationen gemeinsam zu besprechen. Durch den Austausch und den guten Ratschlägen bezüglich Übungen für Kinder, ist die Sonderkindergartenpädagog*in sehr hilfreich (vgl. Interview 5, Z. 84-85, S. 3; Interview 9, Z. 221-228, S. 8-9). Bei konkreten Fragen in Bezug auf einzelne Kinder werden beispielsweise konkrete Übungen bereitgestellt und geschildert, und so wird auch das Wissen von Betreuerinnen und Stützkräften in Bezug auf die Förderung entwickelt (vgl. Interview 5, Z. 581-585, S. 19).
So ermöglicht die Sonderkindergärtner*in Inklusion/ Integration innerhalb der Kindergärten. Das Organisieren von beispielsweise speziellen Lampen für sehbehinderte Kinder und/ oder durch die Beherrschung der Gebärdenspräche ermöglicht dies einen positiven Alltag für die Kinder (vgl. Interview 1, Z. 122-123, S. 5; Interview 3, Z. 246-259, S. 10).
Aufgrund der Erfahrung und dem Wissensschatz in Bezug auf Kinder mit Behinderungen, ist ein großes Vertrauen seitens der Betreuerinnen und Stützkräfte vorhanden (vgl. Interview 7, Z. 107-113, S. 5).

> „und da denke ich mir ja eine gute Begleitung von der Sonderkindergärtnerin ist ganz wichtig finde ich, nicht nur, dass man, ich habe Gott sei Dank eine gehabt die mit mir und mit dem Kind auch etwas gemacht hat, das war super“ (Interview 5, Z. 253-255, S. 8)

Eine gute Begleitung durch die Sonderkindergartenpädagog*in ist eine sehr wichtige Komponente im Alltag von Betreuer*innen und Stützkräften.
Je nach Kindergarten variiert jedoch die Häufigkeit der Anwesenheit der Sonderpädagog*in. So ist diese teilweise fast täglich im Haus oder auch nur einmal die Woche (vgl. Interview 3, Z. 246-259, S. 10; Interview 7, Z. 115-116, S. 5; Interview 11, Z. 99-100, S. 5; Interview 12, Z. 183-184, S. 7-8). Wenn die Sonderkindergartenpädagog*in jeden Tag im Haus ist, wird dies als sehr hilfreich angesehen, da man jederzeit bei jeglichen Unsicherheiten in Bezug auf Kinder mit Behinderungen und somit auf Inklusion/ Integration eine adäquate Ansprechperson hat (vgl. Interview 7, Z. 118-119, S. 5; Interview 11, Z. 102-103, S. 5).
Laut den interviewten Personen ist es hingegen eher gängiger, dass die Sonderpädagog*in seltener im Haus ist.

> „Ja sicher, genau, ja also da würde ich mir aber schon wünschen, dass sie öfters da ist im Haus, einmal in der Woche ist schon wenig“ (Interview 12, Z. 190-191, S. 8)

Einige interviewte Personen wünschen sich, dass die Sonderkindergartenpädagog*in öfters im Haus ist, da oft Unterstützung in einer bestimmten Situation im Alltag benötigt wird und nicht gewartet werden kann bis diese wieder anwesend ist (vgl. Interview 5, Z. 260-264, S. 9). Kürzere Aufenthalte der Sonderkindergartenpädagog*in sind außerdem nicht vorteilhaft, da diese die Kinder dann auch nicht so gut kennen und die Unterstützung nicht optimal erfolgen kann (vgl. Interview 4, Z. 76-79, S. 4).

Zwei Personen berichten auch über einen Versuch in ihrem Kindergarten, in welchem die Sonderkindergartenpädagog*in jeden Tag in der Woche anwesend war.

> „wir haben in dieser Gruppe drüben einen Versuch gehabt mit einer Sonderkindergärtnerin, also die war fünf Tage die Woche da und das war etwas ganz anderes, die war zwar schon für das ganze Haus zuständig aber eben speziell für diese Gruppe, aber wenn man einmal dazwischen etwas gebraucht hat, war es kein Problem, hat man fragen können (.) so müssen wir eben immer warten auf Dienstag ((Lacht)) ich meine man könnte sie schon anrufen aber ich denke mir sie ist ja jeden Tag in einem anderen Haus.“ (Interview 12, Z. 191-197, S. 8)

Der Arbeitsalltag gestaltete sich dadurch ganz anders, da man jederzeit zur Sonderpädagog*in gehen und Fragen stellen konnte. Ansonsten muss die befragte Person jede Woche auf den Dienstag warten, bis jegliche Fragen geklärt werden können.

Eine Betreuerin erzählte, dass innerhalb des Versuches in ihrem Kindergarten, die Sonderpädagog*in fünf Tage die Woche in ihrer Gruppe anwesend war. Dadurch, dass die Gruppe keine Stützkraft hatte, war dies eine große Bereicherung in Bezug auf Inklusion und Integration (vgl. Interview 8, Z. 300-308, S. 11).

K6 Integration/ Inklusion

Hinsichtlich der Relevanz von Inklusion beziehungsweise Integration innerhalb dieser Masterarbeit wurde eine Kategorie mit eigenen Unterkategorien erstellt.

UK6.1 Vorwissen

Einige der befragten Personen haben schon vor ihrer Tätigkeit als Betreuerin und/ oder Stützkraft, Erfahrungen mit Kinder mit Behinderungen gemacht. Im Laufe der Zeit hat sich eine Befragte Wissen durch ihren Ehemann angeeignet, da dieser als Behindertenbetreuer tätig war (vgl. Interview 1, Z. 131, S. 6).

Aufgrund der Erfahrungen aus dem ehemaligen Beruf als Heimhelferin, konnte eine interviewte Person ebenfalls Erfahrung sammeln. So berichtete sie, dass durch die Erfahrung die Unsicherheiten bezüglich des Umgangs mit Kindern mit Behinderungen genommen wurden und es so ein leichterer Einstieg möglich war (vgl. Interview 8, Z. 186-192, S. 7).

Zusätzlich wurde durch Interview 10 deutlich, dass die Person bereits als Kind und Jugendliche auf das behinderte Nachbarskind aufgepasst hat (vgl. Interview 10, Z. 301-306, S. 13). Infolgedessen konnte so ebenfalls Erfahrung erschlossen werden.

> „darum ist das für mich irgendwo nichts Besonderes gewesen, das habe ich als Kind schon mitgekriegt und von so Behinderungen her, also ist für mich nicht irgendwie abschreckend oder so" (Interview 10, Z. 304-306, S. 13)

Eine interviewte Betreuerin berichtet davon, dass sie sich deutlich leichter im Umgang mit Kindern mit Behinderungen und generell mit dem Konzept Inklusion/ Integration getan hat, da ihr Kind selber ein Integrationskind im Kindergarten war (vgl. Interview 12, Z. 116-119, S. 5). Aufgrund dessen hat sie sich sehr eingelesen und mit diesen Themen beschäftigt, sodass sie einen besseren Zugang beim Beginn der Tätigkeit wahrnehmen konnte (vgl. Interview 12, Z. 169-173, S. 7).

Die restlichen Personen hatten gar kein Vorwissen, beziehungsweise gar keine Erfahrungen in Bezug auf Kinder mit Behinderungen und Inklusion/ Integration (vgl. Interview 3, Z. 237-238, S. 10; Interview 7, Z. 194-196, S. 8; Interview 11, Z. 123-124, S. 6). Bis auf eine Person haben jedoch mittlerweile alle schon Erfahrung in der Arbeit mit Kindern mit Behinderungen innerhalb des Kindergartens erlebt (vgl. Interview 2, Z. 213-214, S. 9). Dies wird aber in der nachfolgenden UK Kindergartenpraxis dargestellt.

UK6.2 Kindergartenpraxis

Wie bereits erwähnt, haben fast alle befragten Personen Erfahrungen mit Inklusion/ Integration und Kindern mit Behinderungen innerhalb des Kindergartens gesammelt.

Die interviewten Personen erzählen, dass sie innerhalb der Kindergartenpraxis verschiedene Kinder mit verschiedenen Behinderungen betreut haben. Beispielsweise Kinder mit einer Entwicklungsstörung, Kinder mit einer geistigen und körperlichen Behinderung, Kinder mit familiären Problemen und Autismus (vgl. Interview 1, Z. 43-46, S. 2; Interview 4, Z. 171-176, S. 8; Interview 9, Z. 153-169, S. 6-7).

Nichtsdestotrotz ist es laut den Befragten wichtig, sich immer auf das Kind einzulassen.

> „Ja also, wie gesagt, ich sage es jetzt wirklich frei heraus, ich arbeite wirklich mit Bauchgefühl und mit Herz, viel Theoriewissen habe ich nicht, ich schaue halt das Kind an und weiß nicht, irgendwie ich spüre es, das klingt jetzt vielleicht irgendwie komisch, ich spüre es einfach, wenn die Kinder etwas brauchen oder ja ich fühle mich halt in die Kinder immer hinein." (Interview 3, Z. 241-245, S. 10)

Die Stützkraft hat kein Theoriewissen in Bezug auf Kinder mit Behinderungen und hört viel auf das Bauchgefühl und die Bedürfnisse der Kinder. Das Hineinversetzen in die Lage der Kinder ist

wichtig. Im Laufe der Praxis lernt man die Kinder dann auch immer besser kennen und lernt sie zu verstehen, sodass man auf die Bedürfnisse dieser eingehen kann, und so entwickelt man sich auch persönlich weiter und lernt immer mehr dazu (vgl. Interview 7, Z. 233-236, S. 9). Überforderung zu Beginn der Tätigkeit ist auch vorhanden, da man sich unsicher ist, ob man richtig in Bezug auf Kinder mit Behinderungen richtig handelt, jedoch hilft das Verlassen auf die Intuition und die dazugehörige Praxis sehr (vgl. Interview 8, Z. 310-313, S. 11-12).

Situationen in denen es nicht von Anfang an klar war, ob Kinder eine Behinderung haben oder nicht, haben die befragten Personen auch schon erlebt. Demnach war es nicht feststellbar, ob und welche Förderung die einzelnen Kinder benötigen und durch diese Umstände war es nötig zu beobachten und besonders aufmerksam zu sein, wodurch sich auch Erfahrung mit Inklusion/ Integration und Kindern mit Behinderungen in der Praxis etabliert (vgl. Interview 8, Z. 283-287, S. 11; Interview 12, Z. 154-158, S. 6-7).

Zusätzlich berichten die Personen explizit, dass sie durch die Praxis im Kindergarten in Bezug auf Kinder mit Behinderungen und der daraus resultierenden Inklusion/ Integration sehr viel erlernt haben. So entwickelt sich das Wissen in der Praxis stetig weiter (vgl. Interview 1, Z. 134, S. 6; Interview 5, Z. 469-471, S. 16). Deshalb werden Situationen einfacher und die Fördermöglichkeiten sind durch gewisse Erfahrungen schon bekannt, sodass die Kinder mit Behinderungen adäquat betreut werden können (vgl. Interview 4, Z. 211-214, S. 9; Interview 12, Z. 175-179, S. 7)

Durch die Konfrontation im Kindergarten mit verschiedenen Behinderungen und Benachteiligungen wird auch das Bewusstsein dahingehend erweitert und so lernt man in der Kindergartenpraxis viel kennen, welches vorher nicht bekannt war (vgl. Interview 1, Z. 178-181, S. 8). In Folge entsteht auch das Bewusstsein für die individuellen Bedürfnisse jeden Kindes (vgl. Interview 7, Z. 186-192, S. 7-8; Interview 12, Z. 42-44, S. 2).

Außerdem erzählten die Befragten von positiven Erfahrungen im Kindergarten der Kinder mit und der Kinder ohne Behinderung durch Inklusion/ Integration.

> „Ja genau, ganz normal, also wie gesagt mein Kind war da in der Gruppe wie das Kind im Rollstuhl da war, das war für ihn, also wenn er jetzt, also das ist für ihn einfach ganz normal und das ist schon schön (..) und vielleicht auch für die anderen Kinder zu sehen, es gibt andere Kinder, die sind einfach so und das haben sie eigentlich relativ schnell bei uns akzeptiert, ja die großen helfen dann auch schon mit und so, das funktioniert ganz gut.“ (Interview 12, Z. 259-264, S. 10-11)

Durch den frühen Kontakt und der Inklusion/Integration im Kindergarten, entsteht frühes Bewusstsein und Akzeptanz der nicht behinderten Kinder gegenüber den behinderten Kindern. Es ist einfach Normalität und alle helfen sich dadurch auch gegenseitig. Angesichts der

Inklusion/ Integration profitieren alle Kinder davon, da sie von- und miteinander lernen können und auch die Sozialkompetenzen gefördert werden (vgl. Interview 8, Z.143-150, S. 6).

UK6.3 Entwicklungen der Kinder

Die befragten Personen berichten auch von positiven Entwicklungen der Kinder im Kindergarten. So entdecken die Betreuerinnen und Stützkräfte stets neue Entwicklungsschritte und dies bereichert und bestätigt die Zusammenarbeit mit den Kindern, sowohl den Kindern mit, als auch ohne eine Behinderung (vgl. Interview 2, Z. 36-38, S. 2; Interview 5, Z. 35-42, S. 2; Interview 10, Z. 306-308, S. 13; Interview 5, Z. 81-83, S. 3; Interview 11, Z. 110-111, S. 5).

> „also er hat sich sehr verändert, aber auch er ist ein bisschen aufnahmefähiger, er schaut dich schon so an, so direkt an, das hat er früher auch nicht gemacht und das ist auch ein schönes (..) wenn ich zu ihm komme und sage hallo Person C, er merkt, er kennt mich schon und das ist wunderschön“ (Interview 7, Z. 92-95, S. 4)

Die Veränderung zum Positiven hin wird als ein wunderschönes Gefühl beschrieben, da das Kind Dinge macht, welches es vorher noch nicht konnte und durch die gemeinsame Zusammenarbeit nun kann.
Aufgrund dieser Fortschritte zahlen sich die Bemühungen innerhalb der Kindergartenpraxis so aus (vgl. Interview 8, Z. 114-116, S. 4-5).

> „das ist ja, aber eine Herausforderung ist es sicher (..) aber etwas Schönes, also ich finde das Schöne ist daran, also Integration, dass man sieht wie sich das Kind entwickelt, was man alles geschafft hat mit dem Kind, diese Belohnung ist schön ganz einfach“ (Interview 5, Z. 305-308, S. 10)

Obwohl Integration/ Inklusion herausfordernd sein kann, wird es dennoch als etwas Schönes beschrieben. Integration/ Inklusion ermöglicht die Sichtbarkeit der Entwicklungen der Kinder und der dahintersteckenden Bemühungen.

UK6.4 Gelingen

Innerhalb dieser Kategorie finden sich Aussagen in Bezug auf das Gelingen von Inklusion und Integration wieder. Für die Betreuerinnen und Stützkräfte sind einige Dinge von hoher Relevanz, um die Integration und Inklusion im Alltag zu ermöglichen.

Sowohl weniger, als auch mehr Gruppen in einem Kindergarten haben Vor- und Nachteile. Jedoch hat man bei weniger Kindern einen besseren Überblick und kann deshalb auch besser auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder eingehen (vgl. Interview 11, Z. 144-149, S. 6). Eine weitere befragte Person erzählt ebenfalls, dass die Eingewöhnung und das Eingehen auf die Bedürfnisse

der einzelnen Kinder in kleinen Gruppen einfacher und erfolgreicher vonstattengeht (vgl. Interview 8, Z. 82-89, S. 3-4).

So empfindet die Person aus Interview 6 auch, dass die Durchmischung der Altersgruppen innerhalb der Gruppen positiv ist, da die Kinder davon profitieren und voneinander lernen (vgl. Interview 6, Z. 511-512, S. 19). Allerdings betonen auch zwei Betreuerinnen, dass dies nicht immer die beste Lösung ist. Durch die verschiedenen Altersgruppen innerhalb einer Gruppe können die Kinder zwar gegenseitig voneinander lernen und sich helfen, jedoch ist es aufgrund dessen oft nicht möglich altersgerechte Förderung anzubieten, da diese verschiedene Bedürfnisse aufweisen (vgl. Interview 8, Z. 159-164, S. 6; Interview 9, Z. 327-335, S. 12-13).

Eine weitere Voraussetzung für das Gelingen von Inklusion und Integration laut Befragten, ist die Anpassung und die Aufteilung der Tätigkeitsbereiche im Rahmen von Teamarbeit. So sollte immer abgesprochen werden, wer für welchen Bereich und für was zuständig ist, um diese Aufgabenteilung auch zu gewährleisten (vgl. Interview 5, Z. 293-302, S. 10).

> „Ja da ist schon ein Unterschied, ja, weil wenn du zu dritt in der Gruppe bist teilt es sich natürlich ganz anders auf die Arbeit, als wenn du zu zweit bist und auch dieser Fokus auf ein Kind als Stützkraft." (Interview 4, Z. 121-123, S. 6)

Dem ist zu entnehmen, dass die Aufteilung der Arbeit erfolgreicher ist, wenn innerhalb der Gruppe Kindergartenpädagogin, Betreuerin und Stützkraft, das heißt mehrere Personen vorhanden sind.

Die Eltern sind ebenfalls ein wichtiger Faktor in Bezug auf das Gelingen von Inklusion/ Integration. Wenn Eltern in Bezug auf ihr Kind mit Behinderung gut mithelfen und mitarbeiten, dann hat das oft einen positiven Effekt, da eine gute Kooperation mit allen beteiligten Personen möglich ist und somit auch erfolgreiches Arbeiten stattfinden kann (vgl. Interview 5, Z. 90-91, S. 3; Interview 12, Z. 246-249, S. 10). Die Situationen beim Einschreiben haben sich außerdem verbessert, da Eltern beim Erstgespräch viel über ihre Kinder erzählen und so mehr Einblick ermöglicht wird (vgl. Interview 5, Z. 314-322, S. 10-11).

> „also das muss dann auch wirklich gerade in der Integration, ganz wichtig, jeden Schritt beobachten, wie es sich verändert und natürlich auch, viel Herz muss dabei sein, das muss für dich klar sein, dass du (.) gerade bei der Stützkraft ist es so, dass du für das Kind zuständig bist und ja (.) es ist anders wie dein eigenes Kind, das ist klar, aber es ist schon so, dass du Verantwortung übernimmst und das ist wichtig, dass man auch weiß, dass man diese Verantwortung übernimmt" (Interview 5, Z. 558-563, S. 19)

Wichtige Schritte innerhalb der Integration/ Inklusion sind die Beobachtung des Kindes und die Verantwortung gegenüber dem Kind. Deshalb ist es von Vorteil sich die Beobachtungen auch aufzuschreiben und dies zu dokumentieren, um auch eine Reflexion dahingehend zu ermöglichen

(vgl. Interview 5, Z. 564-573, S. 19). Eine Betreuerin berichtet sogar, dass sie in ihrer Gruppe ein Karteikartensystem dafür haben und so alle wichtigen Beobachtungen niederschreiben und dokumentieren können (vgl. Interview 10, Z. 161-171, S. 7-8). Dies sei vor allem von Vorteil, da jede Person innerhalb der Gruppe schnell darauf zugreifen kann und jede Person die eigenen Eindrücke festhalten kann, da diese auch von Person zu Person variieren können (vgl. Interview 10, Z. 174-182, S. 8).

UK6.5 Wissensaneignung

Es wurde schon deutlich, dass die Betreuerinnen und Stützkräfte in Zusammenhang mit Inklusion/ Integration und Kindern mit Behinderungen viel Wissen aus der Praxis erlernen (vgl. Interview 6, Z. 156-157, S. 7; Interview 7, Z. 57-62, S. 3). So haben sich manche einfach auf die Praxis eingelassen und dadurch immer mehr Wissen erlangt. Deshalb mussten einige kein zusätzliches beziehungsweise selbstständiges Wissen in Bezug auf Inklusion erwerben und durch die Arbeit in der Gruppe ist es ihnen leicht gefallen das Konzept umzusetzen (vgl. Interview 2, Z. 113-114, S. 5; Interview 3, Z. 154, S. 6).

Trotzdem lassen sich noch andere Wege der Wissensbeschaffung finden.

Fast alle Befragten erzählten, dass sie sich selbstständig Wissen in Bezug auf Inklusion und in diesem Zusammenhang auch in Bezug auf Kinder mit Behinderungen aneignen.

> „Naja ich habe mir schon viele Bücher gekauft, wo ich auch noch immer dabei bin das jetzt einfach zu lesen, dass ich mich da trotzdem irgendwie informiere“ (Interview 3, Z. 251-252, S. 10)

Aus diesem Anlass werden Bücher gekauft, um sich über verschiedenste Behinderungen zu informieren und darüber zu lesen und lernen (vgl. Interview 5, Z. 313-314, S. 10; Interview 8, Z. 387, S. 14). Auch wenn Kinder in die Gruppe kommen, welche eine spezifische Behinderung aufweisen, wird dahingehend recherchiert, um mehr Wissen darüber zu erhalten (vgl. Interview 4, Z. 66-68, S. 3; Interview 9, Z. 219-221, S. 8). Folglich werden auch konkrete praktische Übungen recherchiert und erlernt, um die Kinder erfolgreich zu fördern (vgl. Interview 5, Z. 85-90, S. 3).

Es wird betont, dass man sich als Stützkraft sehr viel selbstständig informieren muss und das theoretische Wissen erweitern, um in den Situationen auch gut vorbereitet zu sein (vgl. Interview 5, Z. 108-110, S. 4; Interview 5, Z. 475-479, S. 16; Interview 9, Z. 232-234, S. 9).

Zusätzlich findet die Wissensaneignung noch im Team statt (vgl. Interview 1, Z. 63, S. 3; Interview 2, Z. 116, S. 5). So informieren sich die Befragten bei den Pädagog*innen, bei den Leiter*innen, Stützkräften und den Sonderkindergartenpädagog*innen (vgl. Interview 10, Z. 88-93, S. 4; Interview 11, Z. 90-93, S. 4).

> „Die habe ich, da habe ich Informationen von der Sonderkindergärtnerin gekriegt, also die hat mir das wirklich genau erklärt und die war auch wirklich sehr gut informiert und das hat dann gut funktioniert, ja da war dann auch gerade ein Wechsel von den Sonderkindergärtnerinnen und die Neue, die war dann sehr gut informiert und hat mir das alles gut erklärt und auch Aufgaben einer Stützkraft und alles gegeben" (Interview 4, Z. 89-93, S. 4)

Besonders die Informationen von der Sonderkindergartenpädagog*in in Bezug auf Inklusion sind sehr hilfreich, weil alles gut und verständlich erklärt wird und auch die Aufgaben einer Stützkraft besprochen werden. Durch die Sonderkindergartenpädagog*in kann man sehr viel dazu lernen und davon profitieren (vgl. Interview 8, Z. 128-130, S. 5).
Wenn jedoch spezielle Dinge nachgefragt werden müssen und das Team auch nicht mehr weiterhelfen kann, dann werden auch Expert*innen auf diesem Gebiet aufgesucht und zur Informationsbeschaffung herangezogen (vgl. Interview 12, Z. 105-108, S. 5).
Nichtsdestotrotz wird auch die Wichtigkeit des eigenen Wissens betont. Obwohl man Tipps und Hilfe bekommt, ist man auch oft auf sich alleine gestellt und muss richtig reagieren können, und somit sollte man auch viel Wissen selber besitzen (vgl. Interview 4, Z. 84-86, S. 4).

UK6.6 Vorbereitung auf die Tätigkeit

Die Vorbereitung vor der Tätigkeit auf das Konzept Inklusion/ Integration und dahingehend auch auf die Betreuung von Kindern mit Behinderungen ist ebenfalls von hoher Relevanz.

Bei genauer Betrachtung zeigt sich, dass sich beinahe alle Befragten mehr Wissen vor Beginn der Tätigkeit gewünscht hätten.

> „aber es ist sicher gut, finde ich, wenn man so besondere Kinder hat, sage ich mal, dass man vielleicht noch spezifischer (..) irgendeine Ausbildung macht, also dass man sagt (..) es wäre eine Möglichkeit über eine Akademie oder was weiß ich, ja man macht jetzt etwas spezielles, es gibt ja doch so viele Fälle, das hat man immer wieder, aber das wäre sicher ein Punkt wo man sagen muss" (Interview 5, Z. 116-120, S. 4)

So erzählt eine Person, welche sowohl Erfahrung als Stützkraft, sowie als Betreuerin hat, dass es von Vorteil wäre, wenn es die Möglichkeit gäbe eine spezifische Ausbildung zu absolvieren. Besonders in Bezug auf Kinder mit Behinderungen hat bei vielen zu Beginn das benötigte Wissen gefehlt (vgl. Interview 1, Z. 171-173, S. 7; Interview 4, Z. 28-29, S. 2; Interview 5, Z. 249-253, S. 8; Interview 5, Z. 310-313, S. 10; Interview 11, Z. 96-97, S. 4).

> „Ja also ich hätte gerne im Vorhinein eine Ausbildung gemacht, eben für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, weil wenn du vier Jahre als Stützkraft arbeitest und so gar keine Informationen hast, das ist schon sehr schwer, es fehlt etwas" (Interview 4, Z. 64-66, S. 3)

Es wird beschrieben, dass das theoretische Wissen fehlt und eine Ausbildung im Vorhinein dahingehend notwendig wäre, um genügend Informationen zu haben. Da besonders die Stützkräfte viel mit den behinderten Kindern zusammenarbeiten und dies somit auch ein wichtiger Job ist, sollte es eine Möglichkeit geben, sich im Vorhinein Wissen anzueignen (vgl. Interview 5, Z. 515-521, S. 17). So muss vieles aus dem Instinkt herausgemacht werden. Mit zuvor erlerntem Wissen, könnte man aber Probleme und Situationen besser verstehen (vgl. Interview 5, Z. 526-531, S. 17-18). So könnten auch gezielte Förderübungen und spielerische Übungen für die Kinder erlernt werden, um dann in der Praxis auch richtig zu agieren und zu fördern (vgl. Interview 5, Z. 578-581, S. 19; Interview 12, Z. 311-319, S. 13).

> „aber es wäre sicher gut gewesen, wenn man mehr Information bekommen hätte, also schon davor“ (Interview 5, Z. 110-111, S. 4)

So hätten sich die Befragten gewünscht, dass sie vor Beginn der Tätigkeit mehr Informationen und Wissen gehabt hätten, da das theoretische Wissen auch wichtig sei (vgl. Interview 4, Z. 73-74, S. 4; Interview 4, Z.93-94, S. 4).

K7 Weiterbildungen

Da Weiter- und Fortbildungen in Bezug auf pädagogische Tätigkeiten einen hohen Stellenwert aufweisen, werden innerhalb dieser Kategorie jene Aussagen zu diesem Themengebiet von den befragten Personen dargestellt.

UK7.1 Informationen

Vier der 12 interviewten Personen bekommen gar keine Informationen in Bezug auf Fort- und Weiterbildungen (vgl. Interview 1, Z. 152-153, S. 7; Interview 7, Z. 211-214, S. 8-9).

> „aber ich weiß ja nicht mal ob es da Möglichkeiten gibt, also mir ist das einfach nicht bekannt, dass es Weiterbildungen gibt, also ich habe zwei mal mit der Leiterin auch gesprochen, dass ich (..) das ist schon wieder lange her, weil ich meine bei den Pädagogen da weiß ich es, die haben, die dürfen da auch zwischen Themen auswählen (..) aber die Betreuerinnen nicht da weiß ich einfach nichts davon.“ (Interview 8, Z. 360-365, S. 13)

Innerhalb des Interviews 8, wird auch deutlich, dass der Person einfach keine Weiterbildungen bekannt sind und dass diese schon bei der Leitung angefragt wurden, jedoch keine Auskunft zu Stande kam. Die Pädagog*innen besuchen Weiterbildungen und dürfen zwischen Themen wählen. Auch die leitende Pädagog*in aus der Gruppe der Betreuerin aus Interview 9 besucht Weiterbildungen und diese Informationen werden besprochen (Interview 9, Z. 352-354, S. 13). Die Betreuerin selbst erhält jedoch keine Informationen bezüglich der Weiterbildungen und findet dies sehr unfair, da Betreuer*innen sogar häufiger mit den Kindern Zeit verbringen als die

Pädagog*innen (vgl. Interview 9, Z. 356-362, S. 13-14). Die Betreuerin sieht einen möglichen Grund für das Fehlen von Informationen seitens der Gemeinde. So besteht die Möglichkeit, dass die Gemeinde Weiterbildungen für Betreuer*innen und Stützkräfte für nicht notwendig hält (vgl. Interview 9, Z. 373, S. 14).
Trotzdem sind die nichtinformierten Personen sehr interessiert und erhoffen sich dahingehend eine Änderung (vgl. Interview 9, Z. 20-24, S. 1).

> „Naja ich bekomme es so nicht mit, ich bekomme nichts, ich hätte aber volles Interesse eigentlich, das habe ich auch schon damals gesagt wie ich mitbekommen habe, dass ich die Ausbildung zur Betreuerin machen kann, da habe ich auch gefragt auf der Gemeinde ob ich das machen darf, für das bin ich aber eigentlich immer offen, aber nein da ist nichts" (Interview 8, Z. 352-356, S. 13)

Das Interesse und die Offenheit in Bezug auf Weiterbildungen wird betont, sowie die eigene Initiative zur Belegung der Betreuer*innenausbildung. Es wird angeregt, dass hier eine Änderung stattfindet (vgl. Interview 1, Z. 152-153, S. 6).
Ausschließlich eine Person will sich auch gar nicht mehr weiterbilden, da sie kurz vor der Pension steht und mit der derzeitigen Situation auch zufrieden ist (vgl. Interview 7, Z. 217-220, S. 9).
So konnten diese Personen im Rahmen der Interviews keine weiteren Fragen bezüglich der Weiterbildungen beantworten.

UK7.2 Ablauf

Die anderen befragten Personen berichten, dass sie Kenntnisse über Weiter- und Fortbildungen besitzen (vgl. Interview 2, Z. 235, S. 10; Interview 3, Z. 273, S. 11; Interview 11, Z. 214, S. 9).

> „Also bei uns ist es so, dass das meistens, also wir sind ja Gemeindeangestellte, dass wird dann auf die Gemeinde geschickt, also verschiedene Institutionen schicken da hin und die Gemeinde leitet uns das weiter, also schickt es der Chefin und die Chefin lässt das dann durchgehen und fragt habt ihr Interesse daran, willst du das machen oder du und wir suchen uns das dann auch selber aus, also die Gemeinde gibt nicht vor, wer was machen muss, also wir können uns das selber aussuchen." (Interview 6, Z. 321-326, S. 12-13)

Da die Betreuer*innen und Stützkräfte in den niederösterreichischen Landeskindergärten von den Gemeinden angestellt sind, kümmern sich diese um die Fort- und Weiterbildungen. So schicken Institutionen Kursangebote an die jeweiligen Gemeinden und diese leiten jene an die Leiter*innen der Kindergärten weiter. Die Betreuer*innen und Stützkräfte können dann auswählen, welche Kurse sie absolvieren möchten (vgl. Interview 4, Z. 54-56, S. 3; Interview 10, Z. 102-105, S. 5).

> „Nur einmal im Jahr dürfen wir da fahren, darum habe ich ja gesagt, bei den Tagesmüttern haben wir das monatlich gehabt, dass wir da, da haben wir eine Betreuerin gehabt für uns und da haben wir auch ständig nachfragen können zu gewissen Gebieten und wir können hier nur einmal im Jahr nur einen Tag fahren."(Interview 10, Z. 115-118, S. 5-6)

Eine Betreuerin berichtet, dass die Fortbildungen nur einmal im Jahr für und nur einen Tag in Anspruch genommen werden dürfen. Diese Betreuerin war vor ihrer Tätigkeit im Kindergarten als Tagesmutter tätig und dort ist es üblich monatlich Fortbildungen zu absolvieren.
Außerdem finden die Fortbildungen laut der Befragten meistens in den Sommermonaten statt (vgl. Interview 4, Z. 54-56; Interview 5, Z. 247-249, S. 8; Interview 12, Z. 279-280, S. 11).
Eine einzige Person hat auch schon eigenständig bei der Gemeinde in Bezug auf Fort- und Weiterbildungen angefragt.

> „Ja genau, kann man selber etwas suchen und anfragen, also es war auch eigentlich noch nie ein Problem, die Gemeinde hat das wirklich übernommen, muss nicht von der Kommunalakademie sein." (Interview 6, Z. 109-111, S. 5)

So müssen die Weiterbildungen nicht zwanghaft von der Kommunalakademie angeboten und durch die Gemeinde in den Kindergarten geschickt werden, sondern aufgrund von Interesse können auch selbstständig Weiterbildungen herausgesucht werden und so bei der Gemeinde anfragen, ob dies bewilligt wird. Die Person hatte damit bis jetzt sehr gute Erfahrungen, da die Gemeinde diese Anfragen stets akzeptiert hat.

UK7.3 Inhalte

Detaillierte Informationen über die Inhalte der Weiterbildungen waren den befragten Personen nicht sehr präsent, jedoch wurden einige Themenbereiche genannt. So werden zirka drei bis vier Themengebiete zur Verfügung gestellt (vgl. Interview 5, Z. 246-247, S. 8; Interview 10, Z. 123-124, S. 6).

> „wir müssen ja als Betreuerin immer diese Hygieneschulung müssen zwei im Haus machen und die müssen dann die anderen einführen in die Hygieneschulung aber von den pädagogischen Geschichten her, da ist nicht so viel da (..) dieses Jahr bin ich gar nicht dort gewesen (..)" (Interview 5, Z. 268-271, S. 9)

Hier berichtet eine Betreuerin, dass Hygieneschulungen Pflicht seien und pädagogische Inhalte in den Weiterbildungen nicht wirklich vertreten sind. So hat sie im Jahre 2019 gar keine Weiterbildung besucht. Eine zweite Person erwähnt ebenfalls die Pflicht in Bezug auf die Hygieneschulung. So spricht sie davon, dass innerhalb dieses Kurses gelernt wird, wie man den Kindergarten richtig putzt und dies wird nicht als interessant empfunden, da es nicht als notwendig erachtet wird, einen ganzen Tag lang diesen Inhalt zu besprechen (vgl. Interview 6, Z.

131-139, S. 6). Neben den Hygieneweiterbildungen, werden noch der Erste-Hilfe-Kurs, Inhalte über das Spielverhalten, wie man die Zeit mit den Kindern nutzt und die Pädagog*in unterstützen kann, Bewegung stärkt Sprache, Medien und das richtige Vorlesen als Inhalt der Weiterbildungen erläutert (vgl. Interview 2, Z. 242-243, S. 10; Interview 4, Z. 50-52, S. 3; Interview 6, Z. 336-341, S. 13; Interview 10, Z. 140-146, S. 7; Interview 12, Z. 283-284, S. 12).

Ob die angebotenen Weiterbildungen pädagogisch seien, ist unter den befragten Personen etwas unklar. So betont eine Person, dass die Weiterbildungen sehr pädagogisch sind und innerhalb des Interviews 4 besteht die subjektive Betrachtung, dass die Weiterbildungen der Kommunalakademie nicht pädagogisch sind (vgl. Interview 4, Z. 47-48, S. 3; Interview 6, Z. 336-341, S. 13).

Die interviewte Person hat sich im Rahmen der Kommunalakademie noch nicht mit den Weiterbildungen beschäftigt, da diese die Betreuer*innenausbildung erst absolviert hat (vgl. Interview 3, Z. 285-288, S. 11). Innerhalb des Ausbildungsträgers wurden jedoch schon Weiterbildungen angeboten und einen dieser Kurse hat die Person auch in Anspruch genommen. Das Thema dieses Kurses waren Depressionen nach der Geburt und die Entwicklungspsychologie des Kindes, welches als sehr interessant aufgenommen wurde (vgl. Interview 3, Z. 293, S. 12).

Innerhalb des Interviews 6 betont die Person, dass sie schon sehr viele Weiterbildungen absolviert hat und diese als sehr interessant empfunden hat (vgl. Interview 6, Z. 328-330, S. 13); Interview 6, Z. 334, S. 13). So hat die Befragte beispielsweise auch eine Weiterbildung besucht, welche nicht von der Kommunalakademie angeboten wurde, sondern diese aus eigenem Interesse entdeckt und bei der Gemeinde angefragt wurde. Diese Weiterbildung behandelte das Thema sexuelle Übergriffe bei Kindern (vgl. Interview 6, Z. 100-106, S. 4-5).

Vier Personen kritisieren innerhalb der Interviews den Inhalt der Weiterbildungen. So sind die Inhalte der Kinderbetreuer*innenausbildung sehr ähnlich zu den angebotenen Weiterbildungen und so wird die Belegung dieser nicht als sinnvoll erachtet (vgl. Interview 2, Z. 245-246, S. 10).

> „Also es waren jetzt die letzten Jahre für mich war es so, weiß nicht ob die anderen es auch so fanden, ein anderes Thema aber im Prinzip ist es immer um dasselbe gegangen ((lacht)) da denke ich mir, eigentlich brauche ich nicht unnötig hinfahren, wenn es immer dasselbe ist (..)“ (Interview 11, Z. 220-223, S. 9)

Laut den anderen drei Personen sind die behandelnden Themen und Inhalte der Weiterbildungen jedes Jahr gleich und variieren nicht wirklich. Die Titel werden etwas verändert, jedoch bleibt der Inhalt recht ähnlich (vgl. Interview 10, Z. 131-134, S. 6; Interview 12, Z. 286-289, S. 12).

Obwohl auch kritische Stimmen bezüglich des Inhaltes geäußert wurden, wird der Austausch innerhalb der Weiterbildungen mit anderen Kolleg*innen als interessant empfunden (vgl. Interview 12, Z. 277-279, S. 11).

UK7.4 Themengebiet Integration/ Inklusion

Allen Personen, welche Zugang zu den Weiterbildungen haben, ist es bisher noch nicht aufgefallen, dass Themenfelder der Inklusion/ Integration und/ oder Kinder mit Behinderungen angeboten werden (vgl. Interview 2, Z. 254, S. 10; Interview 3, Z. 306, S. 12; Interview 10, Z. 153, S. 7; Interview 12, Z. 291, S. 12).

> „Also nein da ist gar nichts (..) war nichts, nicht Inklusion und auch nicht irgendwie so über Kinder mit besonderen Bedürfnissen." (Interview 4, Z. 60-61, S. 3)

Die Personen können deshalb auch keine Weiterbildungen in diesem Bereich absolvieren. Innerhalb der Pädagog*innenweiterbildungen wurde dieses Thema vor einigen Jahren behandelt, berichtet eine Befragte, jedoch gab es keine Weiterbildungen für Betreuer*innen (vgl. Interview 12, Z. 293-294, S. 12).

> „Nein war nicht dabei, nein genau, das wäre auch wichtig, diese Geschichte, das fehlt bei diesen Kursen, weil gerade, vielleicht wenn es eine spezielle Stützkraft ist, dass da vom Land vielleicht etwas kommt, das weiß ich nicht, ist schon wichtig, da Kurse anzubieten aber leider da kommt irgendwie nichts“ (Interview 5, Z. 274-277, S. 9)

Das Fehlen dieser Themenbereiche innerhalb der Fortbildungen, wird als negativ angesehen, da es besonders für die Stützkräfte von hoher Relevanz wäre, Wissen in diesem Bereich zu erweitern. Da die Betreuerinnen immer gemeinsam mit den Stützkräften die Weiterbildungen besuchen und somit dieselben Angebote bekommen, ist auch nicht bekannt, dass es da spezielle Weiterbildungsinhalte bezüglich Inklusion/ Integration und/ oder Kinder mit Behinderungen gibt (vgl. Interview 6, Z. 346-348, S. 13; Interview 10, Z. 148-151, S. 7).

UK7.5 Hindernisse/ Hürden

In Bezug auf die Absolvierung von Weiterbildungen, wurden einige Hindernisse und Hürden bei den befragten Personen festgestellt. So wird von vielen interviewten Personen der Platzmangel innerhalb der angebotenen Weiterbildungen als große Hürde angesehen. Da die Weiterbildungen relativ schnell ausgebucht sind, ist es oft schwierig einen Platz zu bekommen (vgl. Interview 3, Z. 283, S. 11; Interview 10, Z. 107-108, S. 5; Interview 12, Z. 272-273, S. 11). So ist es einfach nicht möglich jedes Jahr eine Weiterbildung zu absolvieren (vgl. Interview 10, Z. 98-100, S. 5).

> „Ja genau, da ist eben das Problem, wenn man da nicht schnell genug ist, wobei ich schon überlegt habe, dass ich nicht mehr gehe, auf der anderen Seite ist das dann auch wieder,

> wenn man sich nicht anmeldet von der Gemeinde her, dann können sie sagen naja wenn es keinen interessiert, dann wird es vielleicht gestrichen oder so, also melde ich mich dann doch wieder ((lacht)) weiß ich nicht wie das ist auch mit der Kommunalakademie." (Interview 11, Z. 239-244, S. 10)

So entscheidet auch die Schnelligkeit der Anmeldung darüber, ob man einen Platz ergattert oder nicht. Einerseits wird überlegt die Weiterbildungen gar nicht mehr in Anspruch zu nehmen, da sich die Anmeldung sehr schwierig gestaltet, andererseits besteht dann die Befürchtung, dass die Gemeinde aufgrund der fehlenden Anmeldungen, gar keine Informationen mehr weitergibt.
Weiters gestaltet sich aufgrund des Familienlebens und weiteren privaten und beruflichen Pflichten die Absolvierung von Weiterbildungen schwierig. So müssen die eigenen Kinder und Enkelkinder betreut und/ oder ein Zweitjob ausgeübt werden (vgl. Interview 3, Z. 276-279, S. 11; Interview 4, Z. 240-243, S. 10).
Außerdem können sich nicht gleichzeitige mehrere Personen innerhalb eines Hauses eintragen, da dann zu viele Mitarbeiter*innen im Kindergarten fehlen (vgl. Interview 2, Z. 248-250, S. 10; Interview 4, Z. 243-246, S. 10).

UK7.6 Wünsche

Von den befragten Personen werden sehr viele Wünsche in Hinblick auf Weiterbildungen geäußert. Viele Personen wünschen sich vor allem, dass die Weiterbildungen öfters angeboten werden und die Themen variieren, sodass nicht dieselben Inhalte Jahr für Jahr angeboten werden und die Termine flexibler eingeteilt werden können (vgl. Interview 4, Z. 247, S. 10; Interview 5, Z. 204-210, S. 7; Interview 11, Z. 245-246, S. 10).
Bei einer Person war die Hoffnung da, dass im Kindergarten viele Weiterbildungen angeboten werden, da diese im Rahmen ihrer vorherigen Tätigkeit als Tagesmutter ständig die Möglichkeit dazu hatte, jedoch bestätigte sich diese Annahme nicht (vgl. Interview 10, Z. 22-25, S. 1-2). Eine Person hat sich sogar aufgrund der unzureichenden offiziellen Angebote bezüglich Weiterbildungen, diese selbstständig gesucht und Anfragen an die Gemeinde geschickt (vgl. Interview 6, Z. 330-332, S. 13).
Außerdem wäre es von Vorteil, wenn die Weiterbildungen gemeinsam mit den Pädagog*innen stattfinden würden, sodass ein gemeinsames Lernen von Tätigkeitsbereichen stattfindet und so auch innerhalb der Gruppe gemeinsam gearbeitet werden kann (vgl. Interview 10, Z. 124-126, S. 6; Interview 11, Z. 267-272, S. 11).
Die fehlenden Weiterbildungen bezüglich Inklusion/ Integration und Kindern mit Behinderungen, sind auch in dieser Unterkategorie ein Thema (vgl. Interview 8, Z. 383-385, S. 14; Interview 11, Z. 223, S. 9).

> „es wäre aber vielleicht nicht schlecht, ja, weil es ist ja doch schon fast jeder Kindergarten ein Integrationskindergarten, wäre vielleicht zum Andenken, und dass auch die Weiterbildungen öfters angeboten werden." (Interview 12, Z. 294-297, S. 12)

Da mittlerweile fast jeder Landeskindergarten in Niederösterreich integrativ geführt wird, sollten dahingehend auch öfters Weiterbildungen angeboten werden. Zwar wird auch erwähnt, dass dies ein schwieriger und großer Bereich ist und man somit nicht alles detailliert behandeln kann, jedoch ist es gerade innerhalb des Kindergartens ein wichtiges Thema und deshalb sollte man Weiterbildungsangebote bereitstellen (vgl. Interview 4, Z. 257-262, S. 11; Interview 12, Z. 331-332, S. 13-14).

Zwei Betreuerinnen reflektieren jedoch, dass es möglicherweise schwierig ist mehr anzubieten, da es sich finanziell und zeitlich nicht ausgeht (vgl. Interview 10, Z. 359-362, S. 15; Interview 12, Z. 299-303, S. 12).

K8 Herausforderungen

Im Laufe der Analyse stellten sich einige Herausforderungen im Berufsalltags von Betreuer*innen und Stützkräften heraus.

> „Man geht an seine Grenzen, es ist oft herausfordernd, ja die Arbeit." (Interview 9, Z. 292, S. 11)

So beschreibt eine Betreuerin, dass die Arbeit an sich oft herausfordernd ist und man oft an seine Grenzen gerät.

Vor allem zu Beginn der Tätigkeit kann eine überfordernde Situation entstehen, da einfach viel Neues hinzukommt. Die Tätigkeit, die Kinder, das Personal, der erste Kindergartentag sind neu, somit kann dies zu einer Herausforderung führen (vgl. Interview 11, Z. 32-36, S. 2).

Da auch einige Mütter mit Kindern im Betreuungsalter unter den interviewten Personen sind, ist es ebenfalls eine Herausforderung das Privatleben mit der Arbeit in Balance zu halten. Die zusätzlich selbständige Wissensaneignung für die Tätigkeit ist zwischen Haushalt und Kindern nicht immer einfach (vgl. Interview 4, Z. 70-71, S. 4).

Große Feste und Veranstaltungen innerhalb des Kindergartens werden auch als eine große Belastung wahrgenommen. Durch die vielen anwesenden Personen und die vielen Kinder, kann es auch schwierig werden alle Kinder im Auge zu behalten. Dies wird als stressige und belastende Situation empfunden, sodass die interviewte Person froh ist, wenn wieder der normale Alltag einkehrt (vgl. Interview 6, Z. 589-497, S. 19).

UK8.1 Kinder

Kinder im Allgemeinen können innerhalb des Kindergartens in verschiedenen Situationen zu einer Herausforderung werden.

Zwei Betreuerinnen beschreiben die Eingewöhnungsphase der kleinen Kinder als herausfordernd (vgl. Interview 9, Z. 327, S. 12). Zu Beginn ist es sowohl für die Kinder als auch die Eltern eine schwierige Phase, da die Kinder meist weinen und beruhigt werden müssen (vgl. Interview 2, Z. 282-291, S. 11-12).
Die Sauberkeitserziehung spielt im Kindergarten auch eine große Rolle.

> „schwierig ist einfach, wenn neue Kinder kommen oder ganz kleine Kinder, die sind dann oft noch nicht sauber, das ist oft herausfordernd ((lacht)) kann man sagen, weil sie im Spiel natürlich vergessen auf das Klo zu gehen, man kann sie noch so oft fragen und die sind dann oft sehr trotzig, gerade wenn man etwas sagt oder sie auf etwas hinweist, gerade deshalb in die Hose machen zum Beispiel, das kann bei manchen schon eine Herausforderung sein, wenn das fünf Mal am Tag passiert ((lacht)) auch die große Seite, das kann schon anstrengend sein, aber jedes Kind ist bisher sauber geworden ((lacht))." (Interview 2, Z. 221-228, S. 9)

So kann es zu schwierigen Situationen bei kleinen und/ oder neuen Kindern kommen, da sie beim Spielen oft darauf vergessen und so die Betreuerin aufmerksam in Bezug auf die Situation sein muss.
Überfordernde Situationen finden auch aufgrund des Verhaltens der Kinder statt. Kinder testen gerne Grenzen aus und diskutieren darüber, sodass es zur Überforderung seitens der Betreuerin führen kann (vgl. Interview 11, Z. 190-192, S. 8).
Die Betreuung von mehreren Kindern gleichzeitig verlangt jedes Mal aufs Neue die Abwägung von Wichtigkeiten in Bezug auf Situationen, berichtet eine Betreuerin. So muss bei der Auftretung von gleichzeitigen Konflikten ständig abgeschätzt werden, welcher Konflikt Unterstützung braucht und somit ‚wichtiger' ist und welcher Konflikt von den Kindern selbstständig gelöst werden kann (vgl. Interview 9, Z. 314-320, S. 12).
Sich mit mehreren Kindern gleichzeitig im Turnsaal aufzuhalten, kann auch zu überfordernden Situationen führen. Da nicht alle Kinder ständig im Blick behalten werden können, geschehen auch Unfälle mit beispielsweisen Geräten. So erzählte eine Betreuerin, dass der Kopf eines Kindes in der Sprossenwand stecken blieb und der Umgang mit dieser Situation eine enorme Herausforderung darstellte, da die Situation unterwartet kam. Letztendlich ist alles gut verlaufen, jedoch in diesem Moment war die Betreuerin sichtlich überfordert (vgl. Interview 9, Z. 296-306, S. 11-12).

Zwei Personen empfinden die Gruppengrößen, beziehungsweise das zu wenige Personal innerhalb des Kindergartens als Herausforderung (vgl. Interview 8, Z. 164-165, S. 6). Aufgrund dessen ist es oft nicht möglich, auf die Bedürfnisse von einzelnen Kindern einzugehen und dieser Engpass wirkt sich im Alltag aus. Oft stellt sich das Team die Frage, erläutert eine Betreuerin, wie man gewisse Situationen meistern soll, wenn man nur zu zweit in der Gruppe steht, da viele Kinder auf nur zwei Personen eingeteilt werden (vgl. Interview 9, Z. 335-339, S. 13; Interview 9, Z. 344-350, S. 13).

UK8.2 Integration/ Inklusion

> „also unsere Zeit da im Kindergarten war sicher sehr, es war sehr anstrengend, herausfordernd", beschreibt eine Betreuerin mit Stützkrafterfahrung in Bezug auf die Betreuung von Kindern mit Behinderungen (vgl. Interview 5, Z. 80-81, S. 3).

Die Situationen werden schnell herausfordernd und im Kindergarten ist immer etwas Neues los, insbesondere wenn man Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf betreut (vgl. Interview 7, Z. 102-104, S. 4; Interview 11, Z. 120-121, S. 5).
Im Alltag entsteht dann oft Zeitstress, da die befragten Personen sich um mehrere Kinder gleichzeitig kümmern und zusätzlich Kinder mit Behinderungen individuell betreuen müssen (vgl. Interview 8, Z. 343-345, S. 13).

> „also ich muss sagen, es soll jetzt auch nicht gemein klingen aber wir genießen das schon momentan, weil dieses Jahr mal ruhiger ist, weil ich habe vorheriges Jahr schon Momente gehabt wo ich mit meiner Kollegin gemeinsam, wo wir gesagt haben, okay es ist zu viel einfach und das ist auch nichts gegen das Kind, das Kind kann nichts dafür, aber das war eben einfach generell die Umstände, weil jetzt zum Beispiel hat er geschrien oder es war irgendetwas, dann war ein anderes Kind am Klo und hat sich angepinkelt, dann war die Pädagogin selber vielleicht mal auf der Toilette oder ich oder umgekehrt und (.) was machst du dann, man kann sich nicht zerteilen und wenn ich vielleicht gerade in dem Moment da bin auf der Toilette dem anderen Kind helfen, tut sich er vielleicht weh oder so etwas" (Interview 9, Z. 203-212, S. 8)

Diese Betreuerin war in der Situationen, dass es in ihrer Gruppe ein Kind mit einer Behinderung gab, jedoch keine Stützkraft. Die Betreuerin war somit nur zu zweit mit der Kindergartenpädagog*in in der Gruppe, welches als Belastung wahrgenommen wurde. Die Momente der Überforderung waren spürbar, da es im Alltag einfach zu viel für die befragte Person wurde. So war es auch eine Herausforderung die Doppelrolle zu übernehmen. Obwohl es auch eine interessante Erfahrung war, führte die gleichzeitige Tätigkeit als Betreuerin und als Stützkraft, die Betreuerin an ihre Grenzen (vgl. Interview 9, Z. 170-173, S. 7). Sich um die Kinder

in der Gruppe zu kümmern und gleichzeitig das Kind mit einer Behinderung ständig im Fokus zu behalten war nicht immer einfach (vgl. Interview 9, Z. 199-201, S. 8).

Eine andere Betreuerin machte genau dieselben Erfahrungen. Diese war auch mit ihrer Kindergartenpädagog*in zu zweit in der Gruppe und musste somit auch sowohl die Rolle der Betreuerin, als auch die Rolle der Stützkraft übernehmen. Es wird als große Entlastung gesehen, dass dieses Kindergartenjahr, kein Kind mit einer Behinderung in der Gruppe anwesend ist. Obwohl die Person die Betreuung gerne übernommen hat, war die Arbeitsbelastung einfach zu anstrengend (vgl. Interview 8, Z. 111-114, S. 4).

> „aber für das eine Kind hätte es Sinn gemacht wenn wir eine Stützkraft gehabt hätten, aber so haben wir alles geschafft irgendwie, aber natürlich da war ich schon sehr unter Stress dann, weil da das Kind war auch sehr ein lebhaftes Kind und er war mal dort und da und teilweise hast du es ja gemerkt, du hast es ja fördern können in manche Richtungen, ja nein und wegräumen und so, aber natürlich mit mehr Mühe und Aufwand und ich habe das Gefühl gehabt ich beschäftige mich hauptsächlich nur mit diesem einen Kind ja oder eben die zwei da letztes Jahr und die anderen bleiben so dann auf der Strecke, das war oft immer ein bisschen so (..)“ (Interview 8, Z. 293-300, S. 11)

Auch hier war keine Stützkraft in der Gruppe tätig, welches notwendig gewesen wäre. Die Aufgaben wurden gemeistert, aber nichtsdestotrotz stellte dies eine hohe Stressbelastung dar. Die Betreuerin musste sich hauptsächlich um die Kinder mit einer Behinderung kümmern und so konnte die Betreuerinnenrolle in Bezug auf andere Kinder nicht ausreichend umgesetzt werden.

Zwei Stützkräfte berichten über herausfordernde Erfahrungen mit einem autistischen Kind. Dieses hatte sehr stark ausgeprägte autistische Züge, und somit kam es in Bezug auf sein Verhalten oft zu schwierigen Situationen (vgl. Interview 1, Z. 48, S. 2; Interview 7, Z. 174-179, S. 7). Da die Schwierigkeiten in Bezug auf das autistische Kind das gesamte Team vor neuen Herausforderungen stellte, wurde eine gemeinsame Fortbildung im Haus organisiert und die Autistenhilfe eingeladen (vgl. Interview 1, Z. 63-66, S. 3).

Auch Kinder mit Unterstützungsbedarf aufgrund von familiären und häuslichen Problemen stellen Herausforderungen dar, da diese ein großes Aggressionspotenzial und Verhaltensauffälligkeiten besitzen und dieses Verhalten sich dementsprechend auf die gesamte Gruppendynamik auswirkt. So muss auch auf den Schutz der anderen Kinder geachtet werden, wenn Kinder aggressiv werden (vgl. Interview 1, Z. 48-52, S. 2-3; Interview 1, Z. 138-143, S. 6; Interview 10, Z. 312-319, S. 13).

Als Stützkraft liegt der Fokus auf einem oder mehreren Kindern mit einer Behinderung. So ist es besonders herausfordernd, wenn Unfälle passieren. Dies berichtet eine Stützkraft, welche mit einem Kind im Garten war und dieses ständig beobachtet hat. Trotzdem ereignete sich ein Unfall

und das Kind war verletzt. Obwohl letzten Endes alles gut verlaufen ist, stellt diese enorme Fokussierung auch eine enorme Anstrengung dar (vgl. Interview 5, Z. 534-544, S. 18).

> „und, ich bin dauernd hinten nachgerannt und mir auch gedacht Gott wenn du jetzt da mir umkippst oder, also auch auf dem Kletterturm, klar du musst ihn Sachen tun lassen, aber du weißt genau er darf, er hat ja auch von, also er war beeinträchtigt vom gehen her, also das war eine Herausforderung, also überhaupt generell die Integration war eine Herausforderung, würde ich sagen, das Aufpassen, fokussiert sein." (Interview 5, Z. 545-550, S. 18)

Es fiel der Stützkraft schwer das behinderte Kind Dinge alleine machen zu lassen, da die Angst vor Verletzungen zu groß war. Deshalb ist sie ständig hinter ihm hergerannt und hat ihn nicht aus den Augen gelassen. Dieses ständige Aufpassen und die Fokussierung sind herausfordernd. Außerdem sagt die befragte Person, dass Inklusion generell eine Herausforderung darstellt. Die Herausforderung hier ist, dass drei Personen in der Gruppe anwesend sind und so innerhalb dieser die Kompetenzen aufgeteilt werden müssen und akzeptieren, dass die Tätigkeiten auch aufgeteilt werden (vgl. Interview 5, Z. 283-293, S. 10).
Bei einem Kind mit Epilepsie war eine Einschulung durch einen Arzt notwendig. Dies war auch eine Herausforderung für die Betreuerin, weil der Arzt über mögliche Notfallmedikationen aufgeklärt hat und Situationen durchgespielt wurden, wie bei einem Notfall zu handeln wäre. So empfand die Betreuerin Angst und war die ersten Tage sehr angespannt (vgl. Interview 12, Z. 158-165, S. 7).
Wenn Kinder noch nicht endgültig diagnostiziert werden, ist dies auch eine Herausforderung, besonders in Bezug auf die richtige Förderung. Innerhalb des Interviews 12 berichtet die Betreuerin, dass das Kind nur mit einer Entwicklungsstörung diagnostiziert wurde. Durch diese übergreifende und relativ breit gefächerte Diagnose war es nicht wirklich möglich viele Informationen herauszufinden und somit passende Fördermaßnahmen für das Kind anzuwenden (vgl. Interview 12, Z. 119-123, S. 5).

> „Ja so als Stützkraft schon eine Herausforderung, weil man will den Kindern ja immer helfen, weil irgendwie tun sie auch einem Leid, aber das dürfen sie nicht, man muss sie genauso behandeln wie alle anderen Kinder auch, das ist auch ein Lernprozess für die Erwachsenen, aber für alle, also das war auch für die Pädagogen schwierig, glaube ich, also ich hätte das Gefühl gehabt, speziell der eine, der dann immer so ein bisschen behütet worden ist ((lacht))." (Interview 4, Z. 201-206, S. 9)

Hier wird deutlich, dass die Stützkraft manchmal dazu tendiert Kinder mit Behinderungen zu sehr zu behüten und zu bemitleiden, obwohl man alle Kinder gleich behandeln sollte. Das stellt

insofern eine Herausforderung dar, weil man den Kindern nur helfen will und bewusst gar nicht Mitleid zeigen möchte.
Kinder, welche sprachliche Unterstützung bedürfen stellen für die Gruppe auch eine Herausforderung dar, weil oft die Betreuerinnen und Stützkräfte nicht ausreichend über Fördermaßnahmen Bescheid wissen. Deshalb kommen auch interkulturelle Mitarbeiter*innen in die Gruppe, jedoch kommen diese nur sehr selten, und dies wird als zu wenig erachtet (vgl. Interview 10, Z. 275-276, S. 12; Interview 10, Z. 278-280, S. 12).

UK8.3 Eltern

„Also die größte Herausforderung sind die Eltern ((lacht))." (Interview 6, Z. 262, S. 10) Fast alle interviewten Personen erwähnten in Bezug auf Herausforderungen die Eltern der zu betreuenden Kinder.

> „Die Eltern sind eine sehr große Herausforderung ((lacht)), die Kinder sind dankbar für alles und die freuen sich wenn sie kommen und wenn du spielst mit ihnen und wenn du ihnen Zeit schenkst, ja aber die Eltern die sind immer, ich weiß nicht (.) nicht alle natürlich, aber viele sind einfach unzufrieden oder glauben nur ihr Kind ist da oder, ja die Eltern sind die größte Herausforderung, viele verstehen nicht." (Interview 4, Z. 224-228, S. 9)

Natürlich stellen nicht alle Eltern eine Herausforderung dar, jedoch sind viele einfach mit gewissen Dingen unzufrieden. So erläutert eine interviewte Person ein Beispiel. Die Mutter eines Kindes will nicht, dass die Kleidung des Kindes im Kindergarten dreckig wird. Für die Betreuerin stellt dies eine Unmöglichkeit dar, weil die Kinder in den Garten gehen, Malen und verschieden Aktivitäten nachgehen, wo die Kleidung auch schmutzig werden kann. Solche Alltagssituationen sind den Eltern dann oft nicht bewusst (vgl. Interview 6, Z. 271-275, S. 11).
Viele glauben auch, ihr Kind ist das einzige Kind in der Gruppe. Natürlich wollen Eltern nur das Beste für ihr Kind, jedoch muss die Betreuerin gleichzeitig rund 20 Kinder betreuen und Eltern haben manchmal hinsichtlich dessen kein Verständnis (vgl. Interview 6, Z. 264-269, S. 10-11).
Erziehungssituationen, welche sich zwischen Eltern und Kindern innerhalb des Kindergartens abspielen, werden auch als Herausforderungen wahrgenommen. So geschieht dies, wenn die befragten Personen die Denkweisen und/ oder Erziehungsstille der Eltern nicht nachvollziehen können (vgl. Interview 5, Z. 221-223, S. 7; Interview 6, Z. 287-292, S. 11).

> „aber vieles ist da die Tendenz, dass die Eltern an uns abgeben möchten und dann nicht mehr sehen was ist ihre Aufgabe, was ist unsere Aufgabe, wo helfen wir schon und da ist auch oft ein Frust da, wo man auch auf die eigenen Grenzen stoßt, wo man mehr geben möchte, wo man sich aber denkt, früher war das eigentlich die Aufgabe der Eltern und jetzt sollen wir das, also ich versuche dann immer so ein bisschen andere Wege zu finden damit

> das wieder ((lacht)) dort hinkommt wo es hingehört, aber es ist nicht so einfach.“ (Interview 8, Z. 60-65, S. 3)

Die Grenzen in Bezug der erzieherischen Aufgabenteilung zwischen Kindergarten und Eltern können nicht immer klar gezogen werden. Diese Abgrenzung ist nicht immer einfach zu vollziehen, weil Aufgaben auch an die Betreuerinnen übertragen werden, obwohl die Eltern vorrangig für die Erziehung zuständig sein sollten (vgl. Interview 8, Z. 340-343, S. 12-13).
In Bezug auf Kinder mit Behinderungen gestaltet sich die Zusammenarbeit und die Kommunikation mit Eltern auch manchmal schwierig (vgl. (Interview 1, Z. 52-53, S. 3).

> „((Lacht)) ja Herausforderungen (...) so speziell wüsste ich jetzt nichts (..) ja vielleicht wenn man jetzt sagt mit den Eltern diese Zusammenarbeit, da kann sich das oft schwierig gestalten, auch bei den Integrationskindern vor allem, wenn die Eltern das jetzt nicht so wahrhaben wollen, wie es dann auch oft wirklich ist, das war am Anfang auch für mich ein bisschen schwierig, jetzt funktioniert es schon ganz gut (..) aber sonst.“ (Interview 12, Z. 236-240, S. 10)

Besonders wenn die Diagnostizierung des Kindes innerhalb des Kindergartens geschieht, ist es schwierig den Eltern dies zu kommunizieren, da die Eltern das auch oft nicht wahrhaben wollen. Vor allem zu Beginn der Tätigkeit wurde dies als Herausforderung angesehen.
Eine Betreuerin hatte wegen sprachlichen Barrieren mit Eltern Kommunikationsprobleme. Die Betreuung eines Kindes mit Behinderung stellte Herausforderungen dar, jedoch konnte das mit den Eltern auch nicht wirklich besprochen werden, da diese nicht deutsch sprechen. Die Verständigungsprobleme stellten eine zusätzliche Schwierigkeit dar (vgl. Interview 9, Z. 178-180, S. 7).
Eine befragte Person hatte auch mit der Großfamilie eines behinderten Kindes Schwierigkeiten. So besuchen die Kinder der Verwandtschaft ebenfalls den gleichen Kindergarten, jedoch wollen die Eltern nicht, dass in Bezug auf ihr behindertes Kind Informationen weitergegeben werden. Dies ist aus der Sicht der Betreuerin auch völlig legitim. Die Großfamilie hat das nicht wirklich akzeptiert und hat ständig nachgefragt und Informationen verlangt. Obwohl schließlich mit der Familie gesprochen wurde und sich die Situation besserte, stellte es eine große Schwierigkeit für die Betreuerin dar (Interview 5, Z. 99-105, S. 4).
Leider gibt es seitens der Eltern auch Vorurteile und/ oder negative Einstellungen gegenüber Kindern mit Behinderungen. Die Person im Interview 4 erzählte davon, dass Eltern teilweise ihre Kinder nicht mit ‚schwächeren Kindern' spielen lassen wollen. Die Eltern wollen oft, dass ihre Kinder mit den ‚klugen' Kindern spielen und dazu zählen ihrer Meinung nach Kinder mit Behinderungen nicht dazu (vgl. Interview 4, Z. 262-267, S. 11). Die Betreuerin sieht dies als ein großes Problem und plädiert auf Aufklärung der Eltern, sodass diese Wissen über Kinder mit

Behinderungen erlangen können und so auch keine negativen Gedanken in Bezug auf behinderte Kinder haben (vgl. Interview 4, Z. 281-284, S. 12).
Im Falle von Elterngesprächen, werden diese nur von den Pädagog*innen abgehalten (vgl. Interview 11, Z. 205-207, S. 9).

> „Also wir Betreuerinnen dürfen oder sollen so wenig wie möglich mit den Eltern reden, außer es sind so wir brauchen Taschentücher, oder so Kleinigkeiten, aber alles andere, also pädagogische macht dann die Pädagogin." (Interview 4, Z. 233-235, S. 10)

Somit berichten die Betreuerinnen und Stützkräfte, dass es ihnen nicht einmal erlaubt ist über pädagogische Belange mit den Eltern zu kommunizieren. Die relevanten Themen können der Pädagog*innen weitergegeben würden, und diese kümmern sich dann um die Kommunikation mit den Eltern (vgl. Interview 6, Z. 308-312, S. 12; Interview 6, Z. 314-318, S. 12; Interview 11, Z. 210-212, S. 9). Basierend auf einer Aussage einer Betreuerin, wäre es sinnvoll Stützkräfte einzubeziehen, wenn es um Kinder mit Behinderungen geht, aber das wird in der Praxis in der Regel nicht getan (vgl. Interview 12, Z. 243-246, S. 10).

8. Darstellung der Forschungsergebnisse

Innerhalb dieses Kapitels soll nun die zu Beginn vorgestellte Forschungsfrage beantwortet werden. Diese lautet: „*Wie gestaltet sich die Vorbildung von Betreuer*innen und Stützkräften in den niederösterreichischen Landeskindergärten und inwiefern findet eine Vorbereitung in Hinblick auf Integration und Inklusion statt?"*
Auf die dazugehörigen Subfragen soll im Rahmen der Diskussion ebenfalls eingegangen werden.

- Welche beruflichen Vorausbildungen lassen sich bei den befragten Betreuer*innen und Stützkräften eruieren?
- Wie gelingt es den befragten Betreuer*innen und Stützkräften das erforderliche Wissen in Bezug auf Inklusion zu sichern beziehungsweise zu erwerben?
- Gibt es noch weitere Wege der Beschaffung von Wissen in Bezug auf Integration und Inklusion?
- Sind die befragten Betreuer*innen und Stützkräfte auf Integration beziehungsweise Inklusion in den Kindergärten vorbereitet?
- Welche Weiterbildungen stehen zur Verfügung und werden diese regelmäßig von den befragten Betreuer*innen und Stützkräften in Anspruch genommen?

Ziel der Masterarbeit war es, etwas über die Professionalisierung und Ausbildung der Betreuer*innen und Stützkräfte in den niederösterreichischen Landeskindergärten zu erfahren. Dabei wurde ein besonderes Augenmerk auf Integration und Inklusion gelegt. Mittels einer

empirisch-qualitativen Untersuchung dazu, sollte dieser Bereich untersucht und analysiert werden. Die niederösterreichische Landesregierung vermittelte die Interviewpartnerinnen und daraus ergaben sich insgesamt 12 Interviews, welche geführt und analysiert wurden. Noch einmal erwähnt werden soll, dass es sowohl Betreuerinnen mit Stützkrafterfahrungen gibt, als auch Stützkräfte mit Betreuerinnenerfahrung und diese Trennung zwischen den beiden Berufsgruppen nicht vollzogen werden kann.

8.1 Ergebnisse anhand der Textanalysen

Im Zuge der Bearbeitung dieses Themengebietes stellte sich heraus, dass innerhalb der Literatur und der Forschung die Beschäftigung mit Betreuer*innen und Stützkräften innerhalb des Kindergartens wenig vorhanden, bis gar nicht verbreitet ist. Die vorliegende Masterarbeit soll nun dazu einen Beitrag leisten, und die subjektiven Erfahrungen der Betreuer*innen und Stützkräfte teilen, sodass diese Berufsgruppe innerhalb der Bildungswissenschaft an Repräsentativität erlangt. Dabei soll nicht detailliert auf die Haupt- und Unterkategorien eingegangen, sondern eher ein Gesamteindruck der Erkenntnisse geliefert werden.
Um die Forschungsfrage und die Subfragen zu beantworten, werden die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung herangezogen und mittels der theoretischen Erkenntnisse in Verbindung gesetzt.

Innerhalb der Darstellung der Ergebnisse, zeigten sich interessante Erkenntnisse.
Im Hinblick auf die Vorausbildung der befragten Personen wurde deutlich, dass beinahe alle Quereinsteigerinnen sind. Lediglich vier Personen haben durch die vorherige Tätigkeit und/ oder durch eine einschlägige Ausbildung, Erfahrung im pädagogischen Feld gesammelt. Die befragten Personen haben die Frage nach ihrer Vorausbildung eindeutig anhand der formalen Ausbildung beschrieben. Im Unterschied zum allgemeinen Begriff der Bildung, bedeutet die Ausbildung eine „Vermittlung der auf spezielle Berufe oder Verrichtungen ausgerichteten Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Böhm/ Seichter 2018, S. 46). So berichteten die befragten Personen von ihrer Ausbildung und dem dahingehenden Berufsweg, bis zu dem Entschluss als Betreuerin und/ oder Stützkraft zu arbeiten. Eine ausgebildete Lehrerin, eine Absolventin einer Fachschule für Sozialberufe, eine jahrelang tätige Tagesmutter und eine ausgebildete Heimhelferin haben schon vor ihrer Tätigkeit als Betreuerin und/ oder Stützkraft Erfahrung im pädagogischen Bereich gesammelt (vgl. Interview 1; Interview 8; Interview 10; Interview 11). Die anderen Betreuerinnen und Stützkräfte haben davor verschiedenste Berufe ausgeübt und somit auch verschiedenste Ausbildungswege abgeschlossen. Wie durch die Ergebnisdarstellung bekannt, waren Berufe wie Kosmetikerin, Büroangestellte, Einrichtungsplanerin, gelernte Malerin, Angestellte im

pharmazeutischen Bereich und Angestellte bei einer Optikfirma dabei (vgl. Interview 2; Interview 3; Interview 4; Interview 5; Interview 6; Interview 7; Interview 9; Interview 12). Gesagt werden muss, dass auch viele der befragten Personen Mütter sind und beim Eintreten in den Job bereits Mütter waren und hier somit auch schon erzieherische Erfahrungen vorhanden waren.

Smidt, Koch, Burkhardt, Endler und Kraft (2017) betonten schon, dass die Berufsgruppe der sogenannten „Helfer*innen" im Kindergarten keine besonderen Qualifikationen nachweisen können (vgl. Smidt/ Koch/ Burkhardt/ Endler/ Kraft 2017, S. 127).

Allein durch das Interviewen von 12 Personen, kann festgestellt werden, dass der Beruf der Betreuerin und Stützkraft in den Kindergärten eine Varietät in Bezug auf Ausbildungswege und Berufswege aufzeigt. Ein Grund hierfür könnte sein, dass es in Österreich keine einheitliche beziehungsweise keine Ausbildung für diese Berufe gibt. Die Betreuer*innenausbildungen sind nicht bundesweit gleich geregelt und Stützkräfte benötigen für den Einstieg in das Berufsfeld gar keine Ausbildung. Die Kindergartenpädagog*innen in Österreich haben jedoch eine einheitliche Ausbildung und nur durch diese sind sie berechtigt in einem österreichischen Kindergarten zu arbeiten. Wie schon im Theorieteil erwähnt handelt es sich dabei um die Bundesbildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP), welche die Pädagog*innen ausbilden und die Ausbildung zusätzlich mit einer Reife- und Diplomprüfung abschließt (vgl. Gumprecht 2017, S. 19). Somit fällt die Entscheidung auch nach dem Beenden des Pflichtschulabschlusses, sich in die weiterführende Bildungsanstalt für Elementarpädagogik einzuschreiben. Da dies für Betreuerinnen und Stützkräfte nicht nötig ist und die Ausbildung nicht so geregelt ist, wie für die Kindergartenpädagog*innen, könnte dies die hohe Zahl an Quereinsteigerinnen erklären. Somit sind Quereinsteiger*innen Personen, welche sich bewusst im Laufe des Lebens dazu entscheiden einer anderen Tätigkeit nachzugehen und nicht dieser, welche sie ursprünglich erlernt haben (vgl. Knecht 2014, S. 1). Dies erfordert Mut, denn man orientiert sich beruflich neu und stellt sich auf ganz neue Erfahrungen und Tätigkeitsbereiche ein (vgl. Knecht 2014, S. 6f.). Dabei können Quereinsteiger*innen durch neue Denk- und Handlungsansätze eine Bereicherung für den Arbeitsplatz darstellen (vgl. Knecht 2014, S. 4). Da es eine hohe Zahl an Quereinsteigerinnen bei den befragten Personen gab, erschien es auch von hoher Relevanz die Beweg- und Motivationsgründe der Personen zu erfragen, um herauszufinden wie diese zu dem Entschluss gekommen sind, im Kindergarten als Betreuerin und/ oder Stützkraft zu arbeiten. Der Entschluss vieler ereignete sich durch Zufall. Einige bekamen auch direkte Anfragen seitens der jeweiligen Gemeinde, da ein Bedarf an Betreuer*innen und/ oder Stützkräften vorhanden war (vgl. Interview 1; Interview 5; Interview 7). Wie bereits erwähnt, sind fast alle der befragten Personen auch Mütter. So war es bei einigen Personen der Fall, dass der vorherige Job nicht mehr mit dem Familienleben vereinbar war und sie somit auf andere Tätigkeit umsteigen mussten

(vgl. Interview 2; Interview 3; Interview 4). Fast allen war jedoch auch die Arbeit mit Kindern wichtig und somit schien die Tätigkeit als Betreuerin und/ oder Stützkraft attraktiv (vgl. Interview 1; Interview 2; Interview 3; Interview 4; Interview 9; Interview 10; Interview 11; Interview 12). Auch aufgrund von Jobverlust, aus der Not heraus oder einigen strukturellen Änderungen der vorherigen Tätigkeit, musste eine Umorientierung vollzogen werden (vgl. Interview 6; Interview 8). Durch eine Praktikumserfahrung im Kindergarten etablierte sich bei einer Betreuerin ebenfalls der Wunsch dieser Tätigkeit als Beruf nachzugehen (vgl. Interview 9). Eine befragte Betreuerin hat ein eigenes Kind mit einer Behinderung, und so war dies ebenfalls ein großer Beweggrund im Kindergarten zu arbeiten und innerhalb des Integrationssettings mehr Erfahrungen zu sammeln und darüber zu lernen (vgl. Interview 12). Lediglich zwei Personen arbeiten schon seit ihrem Jugendalter als Betreuerinnen im Kindergarten (vgl. Interview 9; Interview 11). Sehr viele hatten jedoch schon früh den Wunsch als Kindergartenpädagogin tätig zu sein. Wie aus den Ergebnissen ersichtlich ist, war dies aus verschiedensten Gründen nicht möglich, beispielsweise aufgrund der früheren schwierigeren Aufnahmebedingungen der Schulen und/ oder aufgrund persönlichen Gründen. So kann auch gesagt werden, dass die Tätigkeit als Betreuerin und/ oder Stützkraft eine Alternative darstellt und eine Möglichkeit war den Berufswunsch im Kindergarten doch noch auszuüben, auch unter anderen Voraussetzungen.

Die Beweggründe sind somit auch sehr vielfältig, weil sich fast alle Personen erst zu einem späteren Zeitpunkt in ihrem Leben bewusst für diesen Beruf entschieden haben.

So kann zusammenfassend festgehalten werden, dass der Berufswechsel aus persönlichen Gründen stattfinden kann und/ oder dahinter kann auch ein erzwungener Wechsel stehen aufgrund nicht vorhersehbarer Veränderungen (vgl. Knecht 2014, S. 13).

Neun der 12 befragten Personen haben eine Betreuer*innenausbildung absolviert. Wie schon im Theorieteil ersichtlich wurde, besteht in Österreich die elementarpädagogische Ausbildung nicht auf Hochschulniveau (vgl. Smidt 2018). Somit zeigt sich dies auch im Rahmen der Interviews, da beim Einstieg in den Betreuer*innenberuf und auch beim Einstieg als Stützkraft keine einschlägige Berufsausbildung notwendig ist, geschweige denn einer hochschulischen Ausbildung. Im Rahmen der kurzen geschichtlichen Darstellung wurde auch ersichtlich, dass das Konzept der Mütterlichkeit einen großen Einfluss auf die Ausbildungsentwicklungen der elementarpädagogischen Berufe hatte. Aufgrund der Rolle der Frau, welche sie als fürsorglich und für die Erziehung und Betreuung der Kinder befähigte, setzte sich dieses Rollenbild auch innerhalb der elementarpädagogischen Berufe durch vgl. Bamler/ Schönberger/ Wustmann 2010, S. 195f.). Möglicherweise ist auch deshalb die Professionalisierung in Österreich noch nicht so weit fortgeschritten wie in manch anderen Ländern Europas (vgl. Smidt/ Koch/ Burkhardt/ Endler/ Kraft 2017, S. 124). Die Betreuer*innen in einem niederösterreichischen

Landeskindergarten müssen innerhalb eines Jahres nach Beginn der Tätigkeit die Betreuer*innenausbildung absolvieren (vgl. § 6 Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006). Dies wurde auch in der Erhebung deutlich, da fast alle Betreuerinnen erst im Laufe der Praxis im Kindergarten die Ausbildung absolviert haben. Jedoch wurde auch klar, dass einige auch mehrere Jahre beschäftigt waren und erst dann die Ausbildung gemacht haben (vgl. Interview 6, Z. 62-63, S. 3; Interview 8, Z. 67-68, S. 3). Eine Person ist sogar schon drei Jahre im Kindergarten tätig und hat die Ausbildung noch immer nicht absolviert (vgl. Interview 4, Z. 35-36, S. 2). So scheint es, dass in der Praxis nicht alles umsetzbar ist, wie es laut Gesetz vorgegeben ist. Die Personen nennen auch Gründe für diesen Verzug. Da innerhalb des Kindergartens nicht zu viele Personen fehlen dürfen, müssen die Betreuerinnen nach der Reihe die Ausbildung absolvieren, und so verzögert sich die Absolvierung (vgl. Interview 4, Z. 41-43, S. 2). Außerdem muss ebenfalls darauf geachtet werden, dass freie Plätze innerhalb der Ausbildung vorhanden sind und da diese häufig besetzt sind, gestaltet sich dies auch nicht so einfach (vgl. Interview 2, Z. 42-45, S. 2). Jedoch betonen auch einige Personen, dass es vorteilhaft ist, wenn man schon in der Praxis Erfahrung gesammelt hat und so die Ausbildung anders wahrnimmt, da schon Kenntnisse vorhanden sind (vgl. Interview 2, Z. 83-86, S. 4; Interview 6, Z. 126-130, S. 5-6; Interview 8, Z. 72-75, S. 3; Interview 9, Z. 102-106, S. 4).

Durch die Verordnung über die Ausbildung von Kinderbetreuerinnen/ Kinderbetreuern (2015) wurde ersichtlich, dass die Ausbildung grundlegende Kenntnisse in der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern vermitteln soll und dabei neun Unterrichtsgegenstände aufweise (vgl. § 1 Verordnung über die Ausbildung von Kinderbetreuerinnen/ Kinderbetreuern 2015). Innerhalb der Fragen über die Kinderbetreuer*innenausbildung sollten die subjektiven Wahrnehmungen der Personen, welche die Ausbildung bereits absolviert haben, fokussiert werden. Dabei stellte sich heraus, dass die Personen keine detaillierten Erinnerungen mehr an den Inhalt der Ausbildung hatten, da einige die Ausbildung auch schon seit einiger Zeit absolviert haben. Jedoch konnten einige Erinnerungen festgehalten werden. Von den meisten Personen wurden die entwicklungspsychologischen Inhalte als ein wichtiger Punkt genannt, um auch die Kinder adäquat in der jeweiligen Entwicklungsstufe fördern zu können (vgl. Interview 2, Z. 70-76, S. 3; Interview 3, Z. 302-303, S. 12; Interview 10, Z. 58-60, S. 3). Dies ist auch innerhalb der Verordnung verankert, um den Entwicklungs- und Lernprozess der Kinder zu verstehen (vgl. Verordnung § 2 Verordnung über die Ausbildung von Kinderbetreuerinnen/ Kinderbetreuern 2015). Vereinzelt wurde auch die gesunde Ernährung, die rechtlichen Grundlagen und die Beschäftigung mit Alltagsbeispielen genannt. Ein zentraler Aspekt stellte auch die Abschlussarbeit für die befragten Personen dar. Hierzu haben die Betreuerinnen innerhalb der Praxiswoche im Kindergarten ein Kind näher beobachtet und diese Beobachtungen schließlich

auch verschriftlicht (vgl. Interview 6, Z. 77-82, S. 4; Interview 10, Z. 70-75, S. 4; Interview 11, Z. 60-62, S. 3). Innerhalb der Verordnung wird dies als Reflexion des Erzieherverhaltens beschrieben und diese Aufgabe soll die Beobachtung und Analyse von Kindern und deren Verhalten schulen und so auch die Reflexion dahingehend fördern (vgl. § 2 Verordnung über die Ausbildung von Kinderbetreuerinnen/ Kinderbetreuern 2015). Prengel (2014) beschreibt die Kinderbeobachtungen innerhalb der Elementarpädagogik auch als zentral (vgl. Prengel 2014, S. 35). Dies ermöglicht dann auch die begleitende, unterstützende Tätigkeit, sowie die richtige Förderung der Kinder (vgl. Bamler/ Schönberger/ Wustmann 2010, S. 148). Da Betreuer*innen eine wichtige Funktion im Kindergartenalltag darstellen und gemeinsam mit der Kindergartenpädagog*in auch unterstützend bei den Entwicklungs- und Bildungsprozessen tätig sind, ist die Beobachtung auch relevant. Besonders in einem integrativen und inklusiven Setting ist die Beobachtung von höchster Relevanz, um auch wirklich den Fokus auf jedem Kind und seinen Potenzialen zu kennen und dementsprechend fördern zu können (vgl. Kasüschke/ Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 116f.). Insofern ist es positiv anzumerken, dass die Betreuer*innenausbildung diesen Punkt auch verankert und die Betreuer*innen dazu anregt Kinder gezielt zu beobachten und auch darüber im Anschluss zu reflektieren.

Zwei Personen berichten auch über die schwierige Umsetzung der theoretischen Inhalte der Ausbildung. So sei Vieles der gelernten Theorie nicht in die Praxis beziehungsweise im Alltag umsetzbar (vgl. Interview 2, Z. 45-49, S. 2; Interview 12, Z. 56-65, S. 3).

Da Integration und Inklusion im Rahmen dieser Arbeit die zentralen Themen darstellen, war es auch von Interesse zu erfahren, ob Inhalte über Integration und Inklusion innerhalb der Ausbildung vermittelt werden. Laut niederösterreichischer Verordnung ist die Vermittlung über die Integration von behinderten Kindern im Gegenstand „Kinder mit besonderen Bedürfnissen" vorgesehen (vgl. § 2 Verordnung über die Ausbildung von Kinderbetreuerinnen/ Kinderbetreuern 2015). Anhand der Aussagen der Betreuerinnen wurde schnell ersichtlich, dass die Inhalte über Integration, Inklusion und Inhalte über Kinder mit Behinderungen nicht ausreichend behandelt wurden (vgl. Interview 9, Z. 144, S. 6; Interview 10, Z. 77, S. 4; Interview 11, Z. 86, S. 4). So berichteten auch einige, dass die Inhalte nur oberflächlich behandelt wurden und so auch kein spezielles Wissen und keine Vorbereitung auf die Tätigkeit dahingehend geschehen konnte (vgl. Interview 2, Z. 105-107, S. 5; Interview 6, Z. 152-154, S. 6; Interview 8, Z. 119-120, S. 5; Interview 12, Z. 105, S. 5).

Nur lediglich eine Person betonte die Ausführlichkeit in Bezug auf die Behandlung von Integration und Inklusion innerhalb der Ausbildung (vgl. Interview 3, Z. 151, S. 6). Es ist ersichtlich, dass laut den interviewten Personen keine detaillierte Auseinandersetzung mit Integration, Inklusion und Kinder mit Behinderungen stattfindet. Obwohl dieses Themengebiet

innerhalb der Verordnung verankert ist, scheinen es nicht alle Träger*innen der Ausbildung ausreichend zu besprechen. Jedoch ist die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte besonders in Bezug auf integrative und inklusive Settings zentral (vgl. UNESCO 1994, S. 27). Mit dem Wissen über integrative und inklusive ermöglicht es sich auch damit zu arbeiten und zu handeln (vgl. Tegge 2015, S. 83).

Jedoch konnte in Bezug auf die Etablierung von allgemeinem pädagogischem Wissen Positives seitens der befragten Personen festgestellt werden. So förderte die Ausbildung das pädagogische Wissen und bestimmte Verhaltens- und Vorgehensweisen wurden dadurch klarer (vgl. Interview 6, Z. 65-73, S. 3; Interview 9, Z. 69-80, S. 3; Interview 10, Z. 50, S. 3; Interview 12, Z. 68-69, S. 3). Besonders die Beobachtungsaufgabe innerhalb der Praxiswoche stellte eine Bereicherung dar (vgl. Interview 8, Z. 170-177, S. 7). Ebenso wie die Möglichkeit zum Austausch mit anderen Betreuer*innen aus den verschiedenen Kindergärten, welche ebenfalls die Ausbildung besucht haben (vgl. Interview 6, Z. 116-121, S. 5; Interview 8, Z. 75-78, S. 3; Interview 12, Z. 79-82, S. 4).

Innerhalb der Unterkategorie Wünschenswertes wurden Verbesserungsvorschläge seitens der befragten Personen gesammelt. Neben der Etablierung eines ausführlicheren Erste-Hilfe-Kurses und differenziertem entwicklungspsychologischen Wissen (vgl. Interview 2, Z. 98-101, S. 4; Interview 10, Z. 67-68, S. 3), wurden sehr viele Aussagen in Bezug auf Integration, Inklusion und Kinder mit Behinderungen getätigt. So wäre es vor allem für die Praxis von Vorteil, Wissen dahingehend zu etablieren, um auch in weiterer Folge die adäquate Förderung und die bestmögliche Umsetzung von Integration und Inklusion zu ermöglichen (vgl. Interview 8, Z. 133-137, S. 5; Interview 8, Z. 316-321, S. 12; Interview 12, Z. 94-103, S. 4). Eine Betreuerin machte sogar einen Vorschlag, wie man das Thema erfolgreicher in die Ausbildung einbringen könnte. Innerhalb der Praxiswoche könnten die Betreuer*innen in Gruppen mit Kindern mit Behinderungen tätig sein, um Integration und Inklusion in der Praxis zu erleben (vgl. Interview 8, Z. 321-327, S. 12).

Wie Böhm und Seichter (2018) schreiben, stellt die Implementierung von Ausbildungsmaßnahmen in den Bildungsprozess ein immer wieder kehrendes pädagogisches Problem dar (vgl. Böhm/ Seichter 2018, S. 46).

Die Ausbildungsqualität der pädagogischen Fachkräfte ist entscheidend und zentral, um auch eine hohe Qualität innerhalb der Praxis für die Betreuung, Bildung und Erziehung zu gewährleisten. Dabei geht dies auch mit der Haltung der Fachkräfte einher (vgl. Haderlein/ Sell 2007, S. 24f.). So schreiben Haderlein und Sell (2007), dass jede gute und qualitativ hochwertige Ausbildung auch mit der Haltung und Einstellung der Fachkräfte beginnt. Dies sollte unbedingt auch innerhalb der Ausbildung thematisiert und verankert werden, denn eine intensive Auseinandersetzung mit den Themen innerhalb des Berufsfeldes kann nur stattfinden, wenn auch

ein ehrliches Interesse und eine positive Einstellung vorhanden sind (vgl. Haderlein/ Sell 2017, S. 24). Zur Entwicklung dieser erfolgreichen Auseinandersetzung soll die Ausbildung verhelfen. Pädagogische Fachkräfte können nur dann die Kompetenzen einsetzen, wenn ihnen auch die Ausbildung die Möglichkeit dazu gibt, diese zu entwickeln und auch in Folge weiterzuentwickeln (vgl. Haderlein/ Sell 2007, S. 25).

Da innerhalb der Literatur keine genauen Tätigkeitsbereiche und Aufgaben der Betreuer*innen und Stützkräfte in den niederösterreichischen Landeskindergärten, beziehungsweise generell keine Informationen dazu auch aus anderen Ländern vorhanden sind, erschien es wichtig die genauen Tätigkeiten zu eruieren. Innerhalb der Kategorie Arbeitsalltag wurden deshalb die alltäglichen Tätigkeiten der beiden Berufsgruppen dargestellt, um einen Einblick in die Tätigkeitsfelder zu ermöglichen. Grundsätzlich sind die Tätigkeiten der Betreuer*innen und Stützkräfte sehr breit gefächert.

Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass sich die Stützkräfte vorrangig um die Kinder mit Behinderungen kümmern und somit auch darauf achten, dass die Integration und Inklusion innerhalb der Gruppe zu Stande kommt. Sie sind auch für die anderen Kinder innerhalb der Gruppe da, aber nichtsdestotrotz spielen die Kinder mit Behinderungen eine große Rolle im Arbeitsalltag (vgl. Interview 3, Z. 262-271, S. 11; Interview 7, Z. 64-78, S. 3). So liegt der Fokus ihrer Tätigkeit auf den Kindern mit Unterstützungsbedarf und sie sind auch die zentrale Ansprechperson für die Kinder vgl. Interview 3, Z. 233-234, S. 9; Interview 4, Z. 109-110, S. 5; Interview 7, Z. 13-18, S. 1; Interview 12, Z. 167, S. 7). Aufgrund der Fokussierung wird laut einer Stützkraft auch die Beobachtungsfähigkeit geschult und so können Veränderungen leichter wahrgenommen werden (vgl. Interview 5, Z. 386-391, S. 13).

Laut Bamler, Schönberger und Wustmann (2010) sind pädagogische Fachkräfte Begleiter*innen, Unterstützer*innen und Förder*innen der Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern (vgl. Bamler/ Schönberger/ Wustmann 2010, S. 148). So können Stützkräfte auch als pädagogische Fachkräfte beschrieben werden, welche Kinder mit Behinderungen begleiten, mit ihnen spielerisch einen Lernprozess ermöglichen und diesen Lern- und Entwicklungsprozess auch beobachten. Vor allem in einem integrativen und inklusiven Setting stellt auch laut Prengel (2014) die Beobachtung einen zentralen Stellenwert dar.

Die befragten Personen handeln im Kindergarten nicht nur nach dem engen Inklusionsverständnis, sondern auch nach dem weiten. Da sie auch zuständig für die Integration von Kindern sind, welche beispielsweise die deutsche Sprache noch nicht gut beherrschen und somit Migrationshintergrund aufweisen (vgl. Interview 1, Z. 125-128, S. 5-6; Interview 7, Z. 164-171, S. 7).

So ist auch ersichtlich, dass eine Stützkraft nicht nur pflegerische Tätigkeiten und eine Unterstützung darstellt (vgl. Kerschbaumer 1997). Die Stützkraft ist eine sehr wichtige Person innerhalb der Gruppe und zentral, denn je mehr Betreuungspersonal in einem integrativen Setting vorhanden ist, desto erfolgreicher kann dieses implementiert werden (vgl. Raunig/ Salzmann 1998, S. 216). So berichteten einige Stützkräfte auch über Belastungen und Anstrengungen während ihrer Tätigkeit. Durch den ständigen Fokus auf die einzelnen Kinder und teilweise der Berücksichtig von medizinischen Aspekten, kann eine belastenden Arbeitsatmosphäre entstehen (vgl. Interview 5, Z. 54-65, S. 2-3; Interview 7, Z. 89-92, S. 4). Es ist sogar von psychischer Belastung die Rede, da die Gedanken ständig bei den einzelnen Kindern sind und somit auch eine große Verantwortung innerhalb der Tätigkeit besteht (vgl. Interview 5, Z. 131-136, S. 5).

Die Tätigkeiten der Betreuerinnen variieren ebenfalls. Wie bereits erwähnt ist die allgemeine Aufgabe einer Betreuer*in im Kindergarten, die Kindergartenpädagog*in innerhalb des Alltags und der Bildungszeit zu unterstützen (vgl. § 5 Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006). Innerhalb der Interviews wird dies auch näher von den Personen erläutert. So sind diese aktiv in der Gruppe für alle Kinder zuständig und teilen sich die Aufgaben mit der Pädagog*in. Im Gegensatz zur Stützkraft liegt hier der Fokus auf allen Kindern und nicht nur auf einzelnen Kindern (vgl. vgl. Interview 3, Z. 157-168, S. 7; Interview 11, Z. 128-129, S. 6). Das Vorlesen, das Basteln, die Bewegung drinnen, sowie draußen im Garten gehören zum Alltag (vgl. Interview 3, Z. 161-167, S. 7; Interview 6, Z. 162-166, S. 7; Interview 6, Z. 176-178, S. 7). Somit aktivieren die Betreuerinnen die individuellen Anlagen der Kinder und ermöglichen es ihnen Erfahrungen durch die Umwelt zu machen. So sollen entwicklungsadäquate und individuelle Lernchancen ermöglicht werden (vgl. Bamler/ Schönberger/ Wustmann 2010, S. 184).

Außerdem ist die Betreuer*in im Kindergarten vorrangig für das Essen und die Jause zuständig (vgl. Interview 2, Z. 146-151, S. 6; Interview 2, Z. 123-132, S. 5-6).

Dabei wird auf eine gesunde Jause geachtet und die Kinder stets miteinbezogen, um ihnen dahingehend auch das Anrichten der Jause beizubringen (vgl. Interview 3, Z. 160-161, S. 7; Interview 5, Z. 350-352, S. 11-12; Interview 6, Z. 160-162, S. 7; Interview 8, Z. 219-221, S. 8; Interview 11, Z. 129-131, S. 6; Interview 12, Z. 131-132, S. 5-6).

Ein interessanter Punkt stellte sich in Bezug auf die Betreuung von Kindern mit Behinderungen und damit auch mit dem integrativen und inklusiven Setting heraus. Wie bereits im Theorieteil ersichtlich wurde und auch durch die Erhebung bereits bekannt, sind vorrangig Stützkräfte für die Betreuung der Kinder mit Behinderungen beauftragt. Jedoch berichteten einige Betreuerinnen, dass sie sich ebenfalls um die Kinder mit Behinderungen kümmern, weil ihnen innerhalb der Gruppe keine Stützkraft zugewiesen ist (vgl. Interview 8, Z. 289, S. 11; Interview 9,

Z. 196, S. 7). So erleben sie im Alltag beide Rollen und müssen sowohl Betreuer*innentätigkeiten, als auch Stützkrafttätigkeiten ausüben.

Beide Gruppen üben Putz- und Reinigungstätigkeiten im gesamten Kindergarten aus und kümmern sich so stets um die Sauberkeit der Räume (vgl. Interview 3, Z. 157- 159, S. 7; Interview 6, Z. 166-168, S. 7; Interview 6, Z. 174-176, S. 7; Interview 10, Z. 186-187, S. 8; Interview 9, Z. 250-253, S. 9).

Natürlich kristallisieren sich in jedem Kindergarten noch andere Aufgaben heraus, welche sehr individuell sind, wie beispielsweise das Lernen mit Vorschulkindern, die Frühbetreuung der Sammelgruppe oder die Abholung und Begleitung der Buskinder im Dorf (vgl. Interview 1, Z. 80-83, S. 4; Interview 3, Z. 159-160, S. 7; Interview 5, Z. 343-350, S. 11-12; Interview 11, Z. 134-135, S. 6; Interview 12, Z. 127-129, S. 5).

Diese Unterkategorien sind insofern wichtig, um außenstehende Personen über die Tätigkeiten zu informieren und diese für die anspruchsvollen Tätigkeiten zu sensibilisieren.

Vor allem, weil die befragten Personen von durchaus negativen Kommentaren gegenüber ihrer Tätigkeit konfrontiert werden. Aus den Gesprächen ergab sich, dass Betreuerinnen und Stützkräfte oft von vielen Personen unterschätzt werden und die tatsächlichen Tätigkeiten in der Öffentlichkeit gar nicht bekannt sind (vgl. Interview 4, Z. 253-255, S. 11). Obwohl die Aufgaben von den Personen als anspruchsvoll und anstrengend wahrgenommen werden, sind sich Außenstehende dessen oft nicht bewusst und belächeln die Berufsgruppe (vgl. Interview 8, Z. 49-54, S. 2; Interview 9, Z. 341-344, S. 13; Interview 9, Z. 362-364, S. 14). Deshalb ist es auch möglich, dass durch diese falschen Vorannahmen, auch innerhalb der Forschung und Wissenschaft die Beschäftigung mit dieser Berufsgruppe noch nicht stattgefunden hat. Da jedoch die Anzahl der Betreuungspersonen und das Verhältnis der Fachkraft zur Anzahl der Kinder besonders bei integrativen und inklusiven Settings von hoher Relevanz sind, dürfen Betreuer*innen und Stützkräfte innerhalb der bildungswissenschaftlichen Diskussion im Rahmen der Elementarbildung nicht vernachlässigt werden (vgl. Raunig/ Salzmann 1998, S. 216; Haderlerlein/ Sell 2007, S. 32).

Teamarbeit stellt vor allem in einer integrativen und inklusiven Lernumgebung einen unabdingbaren Bestandteil dar (vgl. Lütje-Klose 2016; Prengel 2014). So wurde auch innerhalb der qualitativen Erhebung das Team und die Teamarbeit berücksichtigt. Auch innerhalb der Betreuer*innenausbildung in Niederösterreich soll die Teamarbeit und die Teamfähigkeit geschult und betont werden (vgl. § 2 Verordnung über die Ausbildung von Kinderbetreuerinnen/ Kinderbetreuern 2015). Grundsätzlich wird die Teamarbeit und das Team im Allgemeinen als wichtig für die befragten Personen erachtet (vgl. Interview 5, Z. 397-399, S. 13; Interview 10, Z. 230-232, S. 10; Interview 11, Z. 156, S. 7). Sowohl in den jeweils eigenen Gruppen, als auch

generell im gesamten Haus fühlen sich die Personen von ihren Teamkolleg*innen und unterstützt (vgl. Interview 1, Z. 100-101, S. 5; Interview 2, Z. 175-176, S. 7; Interview 3, Z. 197, S. 8; Interview 6, Z. 200-206, S. 8; Interview 7, Z. 128-131, S. 5; Interview 12, Z. 199-200, S. 8). Deshalb findet auch ein regelmäßiger Austausch statt (vgl. Interview 1, Z. 107, S. 5; Interview 2, Z. 186-187, S. 7; Interview 3, Z. 207-208, S. 8; Interview 9, Z. 282, S. 11). Dieser Austausch gestaltet sich jedoch im Alltag aufgrund der Tätigkeiten häufig als schwierig (vgl. Interview 4, Z. 149-150, S. 7) vgl. Interview 5, Z. 435-439, S. 14-15; Interview 6, Z. 243-245, S. 10) Interview 10, Z. 239, S. 10) vgl. Interview 7, Z. 140-143, S. 6; Interview 8, Z. 252-254, S. 9). Deshalb finden auch in jedem Kindergarten der befragten Personen Teamsitzungen statt. Die Häufigkeiten der Teamsitzungen variieren in jedem Haus (vgl. Interview 1, Z. 112-113, S. 5; Interview 2, Z. 193-194, S. 8; Interview 3, Z. 212-213, S. 9; Interview 4, Z. 147, S. 7; Interview 5, Z. 441-444, S. 15; Interview 6, Z. 228-230, S. 9; Interview 7, Z. 153-156, S. 6; Interview 8, Z. 254-255, S. 9; Interview 9, Z. 284-286, S. 11; Interview 11, Z. 175-176, S. 8; Interview 12, Z. 212-214, S. 9). Die Teamsitzungen werden von den befragten Personen auch als sehr wichtig erachtet, da so in Ruhe jegliche Themen und Belange in Bezug auf die Tätigkeit besprochen werden können (vgl. Interview 3, Z. 217, S. 9; Interview 7, Z. 160, S. 7; Interview 6, Z. 233-239, S. 9; Interview 9, Z. 288-289, S. 11; Interview 12, Z. 216-219, S. 9). Auch innerhalb der Literatur wird betont, dass regelmäßige Teambesprechungen ein fester Bestandteil pädagogischer Arbeit darstellen (vgl. Krenz 2005, S. 72; Prengel 2014, S. 35). Dabei ist es zentral jegliche Bereiche des Arbeitsalltags zu besprechen und auch auf Probleme, welche sich möglicherweise ergeben, einzugehen (vgl. Krenz 2005; 80ff.). Vor allem in Bezug auf die Kinder wurde festgehalten, dass es zusätzlich zu den Teamsitzungen für die Praxis sinnvoll wäre, regelmäßige Gespräche innerhalb der Kleingruppe im Kindergarten mit den beteiligten Personen durchzuführen, um auf jedes Kind individuell eingehen zu können und die Entwicklungen zu reflektieren (vgl. Interview 10, Z. 265-270, S. 11-12).

Zusätzlich stellte sich heraus, dass die zentrale Ansprechpersonen bei jeglichen Fragen der Betreuer*innen und Stützkräfte, die Kindergartenpädagog*in in der eigenen Gruppe ist (vgl. (vgl. Interview 1, Z. 94-96, S. 4; Interview 2, Z. 186-187, S. 7; Interview 3, Z. 189-195, S. 8; Interview 4, Z. 141-142, S. 6; Interview 5, Z. 394-397, S. 13; Interview 6, Z. 186-189, S. 8; Interview 8, Z. 245-259, S. 9; Interview 9, Z. 264-267, S. 10; Interview 10, Z. 219-224, S. 10; Interview 11, Z. 152-153, S. 7; Interview 12, Z. 182-183, S. 7). Vor allem in integrativen und inklusiven pädagogischen Einrichtungen steht die Multiprofessionalität ebenfalls im Mittelpunkt (vgl. Lütje-Klose 2016, S. 366; Prengel 2014, S. 34). Zentral ist hierbei auch, dass Wissen ausgetauscht werden kann und so auch Expert*innen bei spezifischen Fragen behilflich sein können (vgl. Prengel 2014, S. 34). In Bezug auf die Erhebung wurde sehr deutlich, dass die Expert*in

innerhalb der Kindergärten die Sonderkindergartenpädagog*in ist. Alle befragten Personen nannten in Bezug auf Teamarbeit und Unterstützung die Sonderkindergartenpädagog*in. Vor allem bei Fragen hinsichtlich Integration, Inklusion und Kinder mit Behinderungen ist die Sonderkindergartenpädagog*in eine zentrale Ansprechperson und somit auch eine große Unterstützung (vgl. Interview 1, Z. 66-69, S. 3; Interview 1, Z. 101-103, S. 5; Interview 3, Z. 252-254, S. 10; Interview 4, Z. 142-144, S. 6; Interview 8, Z. 313-315, S. 12; Interview 9, Z. 231-323, S. 9; Interview 12, Z. 184-185, S. 8). Die Unterstützung und die Tipps dieser, werden als hilfreich und wichtig für die Praxis erachtet, da so auch das Fachwissen in Bezug auf die Förderung von Kindern mit Behinderungen der Betreuerinnen und Stützkräfte wächst (vgl. Interview 5, Z. 84-85, S. 3; Interview 5, Z. 581-585, S. 19; Interview 9, Z. 221-228, S. 8-9). Auch innerhalb wissenschaftlicher Literatur wird der Aneignungsprozess seitens Expert*innen als eine wichtige Komponente dargestellt. Dadurch wird vor allem in Bezug auf den Kindergarten, die Bildung, Erziehung und die Betreuung positiv beeinflusst (vgl. Fichtner 2007, S. 251).

Dabei spielt innerhalb integrativer und inklusiver Umgebungen die Sonderkindergartenpädagog*innen eine besondere Rolle (vgl. Lütje-Klose 2016, S. 368). So wird auch in offiziellen Dokumenten der niederösterreichischen Landeskindergärten die Sonderkindergartenpädagog*in als eine zentrale Ansprechperson genannt (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2017, S. 13). Jedoch ergab die Erhebung, dass die Sonderkindergartenpädagog*innen nicht in jedem Kindergarten immer anwesend sind. Laut den befragten Personen ist es in der Praxis eher üblich, dass die Sonderkindergartenpädagog*in seltener im Haus ist (vgl. Interview 3, Z. 246-259, S. 10; Interview 7, Z. 115-116, S. 5; Interview 11, Z. 99-100, S. 5; Interview 12, Z. 183-184, S. 7-8).

Es kann anhand der Interviews festgehalten werden, dass die tägliche Anwesenheit der Sonderkindergartenpädagog*in eine enorme Entlastung und Hilfe in einem integrativen und inklusiven Setting darstellt. Dies ist deshalb der Fall, da man bei jeglichen Unsicherheiten in Bezug auf Kinder mit Behinderungen eine Ansprechperson hat und so die Integration und Inklusion und die Wissensaneignung auf diesem Gebiet erfolgreicher ist (vgl. Interview 7, Z. 118-119, S. 5; Interview 11, Z. 102-103, S. 5). Sind nur kürzere Aufenthalte der Sonderkindergartenpädagog*in vorhanden, kann ausgehend von den befragten Personen keine optimale Unterstützung erfolgen (vgl. Interview 4, Z. 76-79, S. 4). Dahingehend kann festgehalten werden, dass die Zusammenarbeit und das gemeinsame Handeln im Team ist zentral ist, um eine erfolgreiche inklusive Umgebung herzustellen (vgl. Lütje-Klose 2016, S. 365). Um eine erfolgreiche inklusive Spiel- und Lernumgebung herzustellen scheint die multiprofessionelle Zusammenarbeit unabdingbar (vgl. Heimlich 2015, S. 38). So stellt die Qualität der Teamarbeit

auch einen entscheidenden Faktor in Bezug auf die Bildungsprozesse der Kinder dar (vgl. Haderlein/ Sell 2007, S. 29).

Da das Themenfeld Integration und Inklusion einen großen Stellenwert innerhalb der Arbeit, sowie innerhalb der Forschungsfrage darstellt wurden auch dahingehen einige wichtige Erkenntnisse aus der Erhebung gewonnen. Aufgrund der Vorausbildung und Erfahrung, vor der Tätigkeit als Betreuerin und/ oder Stützkraft hatten einige Personen schon Vorwissen in Bezug auf Kinder mit Behinderungen (vgl. Interview 1, Z. 131, S. 6; Interview 8, Z. 186-192, S. 7; Interview 10, Z. 301-306, S. 13; Interview 12, Z. 116-119, S. 5). Die Betreuerinnen und Stützkräfte, welche kein Wissen in Bezug auf Integration und Inklusion hatten, welches den Großteil der Stichprobe betrifft, haben dies im Laufe der Kindergartenpraxis erlernt. Sie konnten viele Erfahrungen in Zusammenhang mit verschiedenen Behinderungen und Benachteiligungen gemacht werden (vgl. Interview 1, Z. 43-46, S. 2; Interview 4, Z. 171-176, S. 8; Interview 9, Z. 153-169, S. 6-7). Dadurch entwickelte sich auch vorrangig viel Wissen durch die Praxis in Bezug auf Integration, Inklusion und Kinder mit Behinderungen (vgl. Interview 1, Z. 134, S. 6; Interview 4, Z. 211-214, S. 9; Interview 5, Z. 469-471, S. 16; Interview 12, Z. 175-179, S. 7). Aufgrund des fehlenden Theoriewissens war auch teilweise Überforderung spürbar, da Unsicherheiten in Bezug auf das adäquate Handeln vorhanden waren (vgl. Interview 8, Z. 310-313, S. 11-12). In solchen Momenten verlassen sich die Betreuerinnen und Stützkräfte oft auf ihr Bauchgefühl und lernen, sich auf die Bedürfnisse der Kinder einzulassen (vgl. Interview 3, Z. 241-245, S. 10; Interview 7, Z. 233-236, S. 9).

Heimlich (2015) betont in Bezug auf inklusive elementarpädagogische Einrichtungen ebenfalls die Beachtung der individuellen Bedürfnisse der Kinder seitens der Fachkräfte (vgl. Heimlich 2015, S. 26a). Jedoch wurde innerhalb des Theorieteils dieser Arbeit laufend betont, dass die Ausübung einer pädagogischen Tätigkeit auch Fachwissen benötigt und somit die Ausbildung der Fachkräfte in Bezug auf Integration und Inklusion der Betreuer*innen und Stützkräfte nicht vernachlässigt werden darf.

Aufgrund der integrativen und inklusiven Umgebung im Kindergarten erlebten die befragten Personen auch positive Entwicklungsschritte aller Kinder (vgl. Interview 2, Z. 36-38, S. 2; Interview 5, Z. 35-42, S. 2; Interview 10, Z. 306-308, S. 13; Interview 5, Z. 81-83, S. 3; Interview 11, Z. 110-111, S. 5). Vor allem aber sei es ein positives Gefühl, wenn durch die integrative und inklusive Umgebung und die Förderung seitens der Betreuerinnen und Stützkräfte die Kinder mit einer Behinderung Lernfortschritte erzielen (vgl. Interview 5, Z. 305-308, S. 10; Interview 7, Z. 92-95, S. 4; Interview 8, Z. 114-116, S. 4-5). Salzmann (1998) stellte schon fest, dass Kinder mit Behinderungen von integrativen Settings innerhalb der Kindergartenpraxis profitieren. So

können diese Kinder leichter Aufgaben wie beispielsweise das selbstständige Anziehen erlernen, welche ihnen innerhalb der Familie nicht zugetraut werden (vgl. Salzmann 1998, S. 258).
Innerhalb der Analyse stellte sich auch heraus, dass seitens der Betreuerinnen und Stützkräfte einige Komponenten von hoher Relevanz sind, um die Integration und Inklusion im Kindergarten zu ermöglichen. So spielt für die befragten Personen auch die Gruppengröße eine Rolle in Bezug auf die Integration und Inklusion. Das Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder ist tendenziell in kleineren Gruppen erfolgreicher und einfacher (vgl. Interview 8, Z. 82-89, S. 3-4; Interview 11, Z. 144-149, S. 6). Raunig und Salzmann (1998) betonen, dass die Gruppengröße eine entscheidende Rahmenbedingung für Integration darstellt und so eine erfolgreichere individuelle Förderung stattfinden kann (vgl. Raunig/ Salzmann 1998, S. 215). Jedoch ist die Gruppengröße natürlich nicht komplett alleine entscheidend für eine erfolgreiche Bildung und Erziehung. Kleinere Gruppen haben auch nur dann einen positiven Effekt, wenn die Qualität dieser entsprechend vorhanden ist (vgl. Haderlein/ Sell 2007, S. 33). In Bezug auf die Gruppenzusammensetzung bestehen unterschiedliche Meinungen. So wird einerseits die Durchmischung der Altersgruppen in einem integrativen und inklusiven Setting als positiv erlebt, da so die Kinder voneinander gegenseitig lernen können (vgl. Interview 6, Z. 511-512, S. 19). Die Heterogenität hinsichtlich des Alters innerhalb der Gruppenzusammensetzung wird auch in der Literatur befürwortet, da so Kinder mit Entwicklungsbeeinträchtigung weniger auffallen. Ein besonders großer Vorteil ist es, wenn innerhalb des integrativen Settings mehrere Kinder mit verschiedenen Behinderungen inkludiert werden, da so allen Kindern ermöglicht wird schon sehr früh Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Behinderungen kennenzulernen (vgl. Raunig/ Salzmann 1998, S. 216). Allerdings wird innerhalb der Interviews auch deutlich, dass in die Heterogenität hinsichtlich des Alters nicht immer einfach ist. Aufgrund dessen ist es teilweise nicht immer möglich jedem Kind die altersgerechte Förderung, da jedes Kind eigene Bedürfnisse hat (vgl. Interview 8, Z. 159-164, S. 6; Interview 9, Z. 327-335, S. 12-13).
Raunig und Salzmann (1998), Haderlein und Sell (2007, sowie Viernickel (2017) betonen die Anzahl der Fachkräfte innerhalb der einzelnen Gruppen. Anhand der Erhebung bestätigte sich diese Relevanz. So ist die Aufgabenteilung innerhalb des Teams in Bezug auf Integration und Inklusion einfacher und erfolgreicher, wenn mehrere Personen innerhalb einer Gruppe vorhanden sind (vgl. Interview 4, Z. 121-123, S. 6; Interview 5, Z. 293-302, S. 10). Sind zu wenige pädagogische Fachkräfte vorhanden kann eine Überforderung und Überlastung entstehen und dies wirkt sich wiederum negativ auf die Integration aus (vgl. Raunig/ Salzmann 1998, S. 216).
Wie bereits im Theorieteil veranschaulicht spielt auch die Elternarbeit und somit die Kooperation mit den Eltern eine große Rolle, wenn es um eine erfolgreiche integrative und inklusive Kindergartenpraxis geht. Die interviewten Personen betonen die Eltern ebenfalls als einen

wichtigen Faktor, um Integration und Inklusion zu ermöglichen. Sind die Eltern hilfsbereit und ist in Bezug auf die Kinder mit Behinderungen seitens der Erziehungsberechtigten eine gute Kooperation vorhanden, erleichtert dies die Arbeit im integrativen und inklusiven Setting (vgl. Interview 5, Z. 90-91, S. 3; Interview 12, Z. 246-249, S. 10). Die Kooperation mit den Eltern ist innerhalb des Kindergartens ein wichtiger Bestandteil. Die Interaktion und Zusammenarbeit mit den Eltern auf einer Augenhöhe und sollte dabei von beiden Seiten forciert werden, sodass eine Interaktion und Partizipation in Bezug auf die Transparenz in Bildungs- Betreuungs- und Bildungsarbeit zu gewährleisten ist (vgl. Bamler/ Schönberger/ Wustmann 2010, S. 167).

Ein weiterer zentraler Aspekt stellt die Beobachtung der Kinder dar. Sowohl Viernickel (2011), als auch Wildgruber (2012) stellten fest, dass die Beobachtung und deren Dokumentation sehr wichtig für die Unterstützung der Lernprozesse der Kinder sind. Insbesondere in integrativen Spielumgebungen ist die Beobachtung zentral, um die Förderung zu gewährleisten (vgl. Casey 2011, S. 229). So stellte sich auch im Rahmen der Erhebung heraus, dass die befragten Personen die Beobachtung die Dokumentation und Reflexion dieser ebenfalls für wichtig erachten (vgl. Interview 5, Z. 564-573, S. 19; Interview 10, Z. 161-171, S. 7-8). So geschieht bei den befragten Personen die Beobachtung innerhalb des Arbeitsalltags auf natürliche Weise und nicht als zusätzliche Aufgabe in einem sowieso schon stressigen Alltag, welches von Casey (2011) auch als Idealfall dargestellt wird (vgl. Casey 2011, S. 229). In Bezug auf integrative und inklusive Settings ergeben sich innerhalb der Beobachtungen große Chancen. Die Beobachtungen können bewirken, dass Auffälligkeiten und das individuelle Potenzial der Kinder frühzeitig erkannt werden, sodass eine passende Förderung möglich gemacht wird (vgl. Kasüschke/ Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 117). Somit stellen Beobachtungen einen wichtigen Beitrag für die Professionalisierung im integrativen und inklusiven Settings innerhalb der Elementarpädagogik dar.

Abgesehen vom Lernen durch die Erfahrung in der Kindergartenpraxis, war es auch wichtig in Bezug auf die Forschungsfrage zu erfahren, welche Formen noch zur Wissensaneignung in Bezug auf Integration und Inklusion zum Einsatz kommen. Hier wurde das Team genannt und die Sonderkindergartenpädagog*in (vgl. Interview 1, Z. 63, S. 3; Interview 2, Z. 116, S. 5; Interview 4, Z. 89-93, S. 4; Interview 10, Z. 88-93, S. 4; Interview 11, Z. 90-93, S. 4). Weiters werden auch zusätzlich zur Sonderkindergartenpädagog*in weitere Expert*innen herangezogen (vgl. Interview 12, Z. 105-108, S. 5). Die multiprofessionelle Kooperation wird auch in der Literatur betont, da vor allem die Zusammenarbeit mit Fachleuten innerhalb integrativer und inklusiver Settings, einen wichtigen und positiven Effekt auf die Förderung hat (vgl. Lütje-Klose 2016, S. 366; Prengel 2014, S. 34).

Es stellte sich heraus, dass sich fast alle befragten Personen Wissen in Bezug auf Integration, Inklusion und Inhalte über Kinder mit Behinderungen selbstständig angeeignet haben. Der gängigste Weg der Wissensbeschaffung für die Befragten ist es, Bücher zu erwerben und/ oder auszuborgen, diese zu lesen, recherchieren und sich so über die spezifischen Behinderungen und dahingehend auch über Integration und Inklusion zu informieren (vgl. Interview 3, Z. 251-252, S. 10; Interview 4, Z. 66-68, S. 3; Interview 5, Z. 313-314, S. 10; Interview 8, Z. 387, S. 14; Interview 9, Z. 219-221, S. 8). So wird auch gezielt nach Übungen recherchiert, um Kindern die bestmöglichste Förderung zu gewährleisten (vgl. Interview 5, Z. 85-90, S. 3). Somit eignen sich Betreuer*innen und Stützkräfte die Inhalte in Zusammenhang mit Integration und Inklusion zum größten Teil selbstständig an. Dies zeigt sich auch innerhalb der Kategorie Vorbereitung auf die Tätigkeit. In Bezugnahme auf die Unterfrage inwiefern Betreuer*innen und Stützkräfte auf die ihre Tätigkeit auf das Konzept Integration und Inklusion vorbereitet werden, zeigte sich, dass beinahe alle Personen mehr Vorbereitung wünschen. Besonders im Zusammenhang mit der Betreuung von Kindern mit Behinderung hat das theoretische Wissen gefehlt, welches aber wichtig für die Praxis ist, laut den befragten Personen (vgl. Interview 1, Z. 171-173, S. 7; Interview 4, Z. 28-29, S. 2; Interview 5, Z. 249-253, S. 8; Interview 5, Z. 310-313, S. 10; Interview 11, Z. 96-97, S. 4). Besonders für Stützkräfte wäre es von hoher Relevanz dahingehend eine Ausbildung zu implementieren, welche das benötigte Wissen vermittelt und so auf die Tätigkeit vorbereitend wirkt.

Vor allem soll Inklusion jedem Kind die angemessene individuelle Förderung ermöglichen (vgl. Haug 2011, S. 36). Ein wichtiger Schritt dahingehend wäre es somit die Fachkräfte forcierend dahingehend auszubilden, dass auch bis zu einem gewissen Grad die erfolgreiche inklusive Umgebung gewährleistet werden kann. Durch eine adäquate Ausbildung der Stützkräfte und somit eine angemessene Vorbereitung auf die Tätigkeit, könnte ein großer Schritt in Richtung Professionalität für diese Berufsgruppe und generell für die Elementarpädagogik in Österreich geschaffen werden.

Immerhin sollten gewisse Grundlagenkenntnisse in Bezug auf die Heilpädagogik vorhanden sein, da so die Förderung der individuellen Bedürfnisse gewährleistet werden kann (vgl. Heimlich 2013, S. 29).

Dies führt auch schon zum nächsten großen Punk, nämlich der Weiterbildungen. Neben der Ausbildung, sind Weiterbildungen ebenfalls ein zentraler Aspekt in Bezug auf pädagogische Tätigkeiten und tragen einen hohen Beitrag zur Professionalität und zur Qualitätssteigerung bei (vgl. Krenz 2005, S. 151; König/ Buschle 2017, S. 121). Vor allem aufgrund der verschiedenen Qualifikationsniveaus der Personen innerhalb dieser Berufsgruppe erscheinen Weiterbildungen sehr wichtig, um eine einheitliche Ebene in Bezug auf das benötigte Wissen zu ermöglichen.

Durch die hohe Zahl an Quereinsteiger*innen innerhalb dieser Berufsgruppe, kann mithilfe von Weiterbildungen sichergestellt werden, dass wichtige Kompetenzen in diesem Beruf entwickelt beziehungsweise weiterentwickelt werden (vgl. Klaus 2002, S. 36). Innerhalb der Interviews wurde festgestellt, dass einige Personen gar keinen Zugang zu Weiterbildungen erhalten (vgl. Interview 1, Z. 152-153, S. 7; Interview 7, Z. 211-214, S. 8-9; Interview 8, Z. 360-365, S. 13; Interview 9, Z. 356-362, S. 13-14). So werden ihnen diesbezüglich keine Informationen weitergegeben und somit können auch keine Weiterbildungen in Anspruch genommen werden. Jedoch zeigt sich, dass diese Personen ein hohes Interesse hätten, sich weiterzubilden und dahingehend Weiterbildungen zu besuchen (vgl. Interview 1, Z. 152-153, S. 6; Interview 8, Z. 352-356, S. 13; Interview 9, Z. 20-24, S. 1). Demzufolge betont auch Lechner (2016), dass insbesondere bei Fachkräften im elementarpädagogischen Bereich eine sehr hohe Bereitschaft in Bezug auf Weiterbildungen zu finden sei (vgl. Lechner 2016, S. 102). Vor allem aufgrund der fehlenden Einstiegsqualifikationen sind Weiterbildungen und auch die Bereitschaft dazu notwendig, um auch pädagogische Inhalte zu erlernen (vgl. Krenz 2005, S. 77).

Peeters, Sharmahd und Budginaite (2016) beschreiben dahingehend auch, dass „Ergänzungskräfte" im elementarpädagogischen Bereich im Vergleich zu Pädagog*innen weniger Möglichkeiten zu fortlaufenden Weiterbildungen haben. Sie werden so auch in politischen Dokumenten nicht erwähnt und berücksichtig (vgl. Peeters/ Sharmahd/ Budginaite 2016, S. 4). Dies lässt sich anhand der Weiterbildungen innerhalb des niederösterreichischen Kindergartengesetzes auch bestätigen. In Bezug auf die Belegung von Weiterbildungen werden nur Kindergartenpädagog*innen angesprochen und berücksichtigt und Betreuer*innen und Stützkräfte werden außer Acht gelassen (vgl. § 5 Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006).

Die restlichen Personen, welche Zugang zu Weiterbildungen haben, besuchen diese höchsten einmal im Jahr und dies in den Sommermonaten (vgl. Interview 4, Z. 54-56; Interview 5, Z. 247-249, S. 8; Interview 10, Z. 115-118, S. 5-6; Interview 12, Z. 279-280, S. 11). Die Kommunalakademie organisiert diese vorrangig und schickt die Informationen an die Gemeinde weiter, welche diese dann anschließend dem jeweiligen Kindergarten übermittelt (vgl. Interview 4, Z. 54-56, S. 3; Interview 6, Z. 321-326, S. 12-13; Interview 10, Z. 102-105, S. 5). Lediglich eine Person kümmert sich selbständig um Weiterbildungen und fragt bei der zuständigen Gemeinde an, ob diese belegt werden können (vgl. Interview 6, Z. 109-111, S. 5).

An dieser Stelle stellt sich auch die Frage nach Transparenz. Anscheinend ist es auch unter Betreuer*innen und Stützkräften nicht bekannt, dass die selbständige Recherche und Anfrage bei der Gemeinde möglich ist, da die Bereitschaft hoch ist, jedoch kein Zugang besteht.

In Bezug auf die Inhalte konnte so auch festgestellt werden, dass diese je nachdem bei welchem Ausbildungsträger*innen und inwiefern selbstständig bei der Gemeinde angefragt wird, auch andere Inhalte zur Verfügung stehen (vgl. Interview 3, Z. 293, S. 12; Interview 6, Z. 100-106, S. 4-5). Hygieneschulungen seien laut den befragten Personen Pflicht und müssen absolviert werden (vgl. Interview 5, Z. 268-271, S. 9). Innerhalb der Recherche war dies auch die einzig angebotene Weiterbildung seitens der Kommunalakademie im Jahre 2020 (vgl. Kommunalakademie Niederösterreich 2020).

Neben den Hygieneweiterbildungen, wurde noch der Erste-Hilfe-Kurs, Inhalte über das Spielverhalten, wie man die Zeit mit den Kindern nutzen und die Pädagog*in unterstützen kann, Bewegung stärkt Sprache, Medien und das richtige Vorlesen als Inhalte der Weiterbildungen erläutert (vgl. Interview 2, Z. 242-243, S. 10; Interview 4, Z. 50-52, S. 3; Interview 6, Z. 336-341, S. 13; Interview 10, Z. 140-146, S. 7; Interview 12, Z. 283-284, S. 12). Jedoch konnte innerhalb der Recherche keine Angaben und Inhalte über diese Weiterbildungen gefunden werden. Dahingehend findet man aber sehr schnell Weiterbildungsangebote für Kindergartenpädagog*innen. Seitens niederösterreichischer Landesregierung gibt es sogar einen eigenen Weiterbildungskatalog (vgl. Weiterbildungskatalog 2019). Leider sucht man hier vergebens nach Weiterbildungen für Betreuer*innen und Stützkräfte, denn diese werden nicht als Zielgruppe definiert. Jedoch sollte allen pädagogischen Fachkräften die Möglichkeiten gegeben werden ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln, vor allem durch die Einrichtungen (vgl. Haderlein/ Sell 2007, S. 25).

Einige kritisieren neben dem mangelnden Angebot auch die Inhalte. So seien die Inhalte jedes Jahr ähnlich bis ident und es sei keine Varietät zu sehen (vgl. Interview 2, Z. 245-246, S. 10; Interview 10, Z. 131-134, S. 6; Interview 11, Z. 220-223, S. 9; Interview 12, Z. 286-289, S. 12). Dabei stellte sich auch heraus, dass innerhalb der Weiterbildungen für Betreuer*innen und Stützkräfte jegliche Inhalte über Integration, Inklusion und Kinder mit Behinderungen komplett fehlen (vgl. Interview 2, Z. 254, S. 10; Interview 3, Z. 306, S. 12; Interview 4, Z. 60-61, S. 3; Interview 10, Z. 153, S. 7; Interview 12, Z. 291, S. 12). Für die Betreuerinnen und Stützkräfte stellt dies ein großes Defizit dar, da genau die Etablierung des Wissens in diesen Bereichen von hoher Relevanz wäre An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass aufgrund der fehlenden Ausbildung der Stützkräfte, welche eine besondere Rolle in Bezug auf Kinder mit Behinderungen spielen, es von hoher Bedeutung wäre dahingehend weitergebildet zu werden. Dies betonen die befragten Personen ebenfalls (vgl. Interview 5, Z. 274-277, S. 9; Interview 6, Z. 346-348, S. 13; Interview 10, Z. 148-151, S. 7).

Ein großes Problem in Zusammenhang mit den Weiterbildungen stellt der Platzmangel laut den befragten Personen dar. Oft ist es schwierig einen Platz zu bekommen und deshalb ist es auch

nicht möglich jedes Jahr kontinuierlich an Weiterbildungen teilzunehmen (vgl. Interview 3, Z. 283, S. 11; Interview 10, Z. 98-100, S. 5; Interview 10, Z. 107-108, S. 5; Interview 11, Z. 239-244, S. 10; Interview 12, Z. 272-273, S. 11). Außerdem können sich nicht gleichzeitig mehrere Betreuer*innen und Stützkräfte innerhalb eines Kindergartens eintragen, da auf die Personalanwesenheit geachtet werden muss (vgl. Interview 2, Z. 248-250, S. 10; Interview 4, Z. 243-246, S. 10). Da die Betreuer*innen und Stützkräfte auch familiären Pflichten nachgehen müssen, bleibt für das Weiterbilden auch nicht immer genug Zeit (vgl. Interview 3, Z. 276-279, S. 11; Interview 4, Z. 240-243, S. 10). Aufgrund dessen äußerten die Befragten auch Wünsche in Bezug auf die Weiterbildungsangebote. So wäre es von Vorteil, wenn die Weiterbildungen öfters als einmal im Jahr stattfinden könnten und die Themen differenzierter wären (vgl. Interview 4, Z. 247, S. 10; Interview 11, Z. 245-246, S. 10; Interview 5, Z. 204-210, S. 7). Besonders in Bezug auf Integration, Inklusion und Kinder mit Behinderungen wünschen sich die Betreuerinnen und Stützkräfte Weiterbildungsangebote (vgl. Interview 4, Z. 257-262, S. 11; Interview 8, Z. 383-385, S. 14; Interview 11, Z. 223, S. 9). Interview 12, Z. 294-297, S. 12; Interview 12, Z. 331-332, S. 13-14).

Um die Integration auf komplette Inklusion in den Kindergärten umzustellen, ist es notwendig Handlungskompetenzen, Einstellungen und Haltungen dahingehend von jeder Fachkraft zu etablieren und zu fördern (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2015, S. 255).

Die Elementarpädagogik hat durch gesellschaftliche Veränderungen und Wandlungen auch mit einigen Herausforderungen zu kämpfen. Familiäre Lebenslagen, die verschiedenen Bildungsverständnisse in der Zeit vor dem Schuleintritt, sowie auch politische Entscheidungsträger*innen, welche über diesen Bereich entscheiden, sind unter anderem zentral (vgl. Bamler/ Schönberger/ Wustmann 2010, S. 147). Für die befragten Personen ergeben sich während des Berufsalltags ebenfalls Herausforderungen. So ist der Kindergartenalltag im Allgemeinen teilweise herausfordernd und überfordernd (vgl. (Interview 9, Z. 292, S. 11). Große Veranstaltungen im Kindergarten können ebenfalls aufgrund der stressigen Situation als belastend empfunden werden (vgl. Interview 6, Z. 589-497, S. 19). Außerdem kann es sich schwierig gestalten die Balance zwischen Berufsleben und privatem Leben einzuhalten (vgl. Interview 4, Z. 70-71, S. 4).

In Bezug auf die Kinder innerhalb des Kindergartens können ebenfalls einige schwierige Situationen entstehen. Die Eingewöhnung der Kinder in den Kindergarten stellt für die befragten Personen eine Herausforderung dar. So ist es häufig für alle Beteiligten eine schwierige Phase (vgl. Interview 2, Z. 282-291, S. 11-12; Interview 9, Z. 327, S. 12). Fürstaller, Funder und Datler (2012) betonen ebenfalls den Übergang von der familiären zur außerfamiliären Betreuung als eine herausfordernde Situation. Die Situation verlangt viele Veränderungen der beteiligten Personen

und durch diese neue Strukturierung kann Stress und Belastung herbeigeführt werden und so wird dies als Herausforderung erlebt (vgl. Fürstaller/ Funder/ Datler 2012, S. 3). Hierzu gehört auch die Sauberkeitserziehung, da diese meist zu Beginn der Eingewöhnungsphase auftritt (vgl. Interview 2, Z. 221-228, S. 9).

Das Konfliktverhalten einiger Kinder kann ebenfalls eine Herausforderung für Betreuer*innen und Stützkräfte darstellen (vgl. Interview 11, Z. 190-192, S. 8). Werden Konflikte erlebt, entsteht ein Spannungszustand und dies löst unangenehme Gefühle aus. Jedoch sind Konflikte in einem individuellen und sozialen Leben gegeben und treten in zwischenmenschlichen Beziehungen und Kommunikation auf. So ist es auch bei Kindern ein natürlicher Prozess (vgl. Fichtner 2007, S. 108).

Innerhalb der Interviews wurde auch klar, dass gewisse konfliktreiche Situationen zwischen Kindern abgewogen werden müssen, um einzuschätzen wann eingegriffen werden muss und wann nicht (vgl. Interview 9, Z. 314-320, S. 12). So wird auch innerhalb der Literatur deutlich, dass pädagogische Fachkräfte dies im Alltag abklären müssen, und einschätzen müssen wann Konflikte auch zugelassen werden sollen, um auch einen Lernprozess zu ermöglichen. Denn Kinder müssen ebenfalls Lernen Konflikte selbst zu klären. Natürlich ist hier die Einschätzung der Fachkraft nötig (vgl. Fichtner 2007, 112f.).

Wenn die Gruppengröße zu enorm ist und zu wenig Personal innerhalb der Gruppe vorhanden ist, wird dies ebenfalls als Herausforderung erlebt. Aufgrund dessen kann deshalb nicht auf die Bedürfnisse adäquat eingegangen werden und der Alltag ist dadurch stressig (vgl. Interview 8, Z. 164-165, S. 6; Interview 9, Z. 335-339, S. 13; Interview 9, Z. 344-350, S. 13). Kron (2013) betont ebenfalls, dass die Anzahl der zu betreuenden Kinder innerhalb einer Gruppe möglichst gering gehalten werden sollte, weil inklusives Arbeiten mit einer zu hohen Anzahl an Kindern herausfordernd ist. Eine individuelle Förderung kann eher stattfinden, wenn weniger Kinder in der Gruppe vorhanden sind (vgl. Raunig/ Salzmann 1998, S. 215).

Dies stellte sich auch im Rahmen der Herausforderungen in Bezug auf Integration und Inklusion heraus. Müssen sich Betreuer*innen und Stützkräfte gleichzeitig um mehrere Kinder (mit Behinderungen) kümmern, entsteht Zeitstress (vgl. Interview 8, Z. 343-345, S. 13). Vor allem wenn innerhalb der Gruppe keine Stützkraft vorhanden ist, muss die Betreuer*in der jeweiligen Gruppe eine doppelte Arbeit vollziehen. Gleichzeitig Betreuer*innentätigkeiten und Aufgaben der Stützkraft zu übernehmen, werden als sehr herausfordernd erlebt (vgl. Interview 8, Z. 111-114, S. 4; Interview 8, Z. 293-300, S. 11; Interview 9, Z. 170-173, S. 7; Interview 9, Z. 199-201, S. 8; Interview 9, Z. 203-212, S. 8).

Dies bestätigt auch die Literatur, denn die Anzahl des Betreuungspersonals ist ein wichtiger Punkt für die Umsetzung von Integration und Inklusion. Raunig und Salzmann (1998) meinen,

dass mindestens zwei Fachkräfte innerhalb der Gruppe anwesend sein sollten, da ansonsten eine Überlastung der Fachkräfte eintritt und dies keinen positiven Effekt auf die Integration mit sich bringt. Durch die Interviews stellte sich jedoch heraus, dass zwei Fachkräfte ebenfalls schon Überforderung darstellen kann, da eine Person nicht gleichzeitig die Tätigkeit von zwei Berufsgruppen übernehmen kann. Somit sollte darauf geachtet werden, dass innerhalb der integrativen und infolge inklusiven Settings in den Kindergärten, stets immer eine Betreuer*in und Stützkraft in der Gruppe einzustellen. Denn je mehr Personal in einer Gruppe vorhanden ist, desto erfolgreicher und positiver sind die Interkationen und der Lernprozess für die Kinder im Kindergarten (vgl. Viernickel 2017, S. 43). In Zusammenhang mit der Betreuung von Kindern mit Behinderungen kann es ebenfalls zu herausfordernden Situationen kommen. So kann es in Bezug auf das Verhalten der Kinder schwierig für die pädagogischen Fachkräfte werden (vgl. Interview 1, Z. 48, S. 2; Interview 7, Z. 174-179, S. 7). Bienstein (2016) beschreibt in ihrem Beitrag ebenfalls, dass gewisse Verhaltensweisen von Menschen mit Behinderungen Herausforderungen und belastende Situationen für das betreuende Umfeld darstellen können (vgl. Bienstein 2016, S. 359). Auch Kinder mit einem gewissen Aggressionspotenzial können im Alltag herausfordernd sein und so die gesamte Kindergruppe beeinflussen (vgl. Interview 1, Z. 48-52, S. 2-3; Interview 1, Z. 138-143, S. 6; Interview 10, Z. 312-319, S. 13). Aggressives Verhalten kann vielschichtig sein und im ersten Moment kann es nicht immer eindeutig gedeutet werden (vgl. Fichtner 2007, S. 123). Dabei kann auch Mitleid und ein Überbehüten seitens der betreuenden Personen entstehen. Aus diesem Grund ist es auch von höchster Relevanz eine frühe Diagnostik und vorgesehene Maßnahmen im Umfeld zu implementieren (vgl. Bienstein, S. 363). Diese adäquate Diagnostik stellt für Betreuer*innen und Stützkräfte ebenfalls einen wichtigen Aspekt dar. Wenn nämlich seitens Expert*innen keine genaue Diagnostik vorhanden ist, gestaltet es sich als Herausforderung die richtigen Fördermaßnahmen anzuwenden (vgl. Interview 12, Z. 119-123, S. 5). Aus diesem Grund wäre es wichtig, dass Betreuer*innen und Stützkräfte innerhalb der Aus- und Weiterbildungen Kompetenzen dies dahingehend vermittelt bekommen. Pädagogische Fachkräfte könnten so gemeinsam mit Expert*innen Auffälligkeiten und Entwicklungsrisiken früh genug wahrnehmen, um in einem weiteren Schritt auch die Förderung gemeinsam zu gestalten (vgl. Kasüschke/ Fröhlich-Gildhoff 2008, S. 117).

Diese Beobachtung sollte vor allem gemeinsam im Team innerhalb der Gruppen erfolgen, da die ständige Fokussierung der Stützkräfte auf die einzelnen Kinder ebenfalls eine Herausforderung darstellen kann. Die ständige Beobachtung und Fokussierung der Kinder wird auch als belastend aufgenommen (vgl. Interview 5, Z. 534-544, S. 18; Interview 5, Z. 545-550, S. 18). Wie schon erwähnt, sollte dahingehend die Beobachtungsfähigkeit der pädagogischen Fachkräfte unterstützt werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass das Personal Grundkenntnisse in Bezug auf

Beobachtung und Diagnostik besitzt (vgl. Heimlich 2013, S. 30). Jedoch ist besonders auch in diesem Zusammenhang die Zusammenarbeit mit Expert*innen ausschlaggebend (vgl. Heimlich 2015a, S. 26). So kann auch sichergestellt werden, dass die pädagogischen Fachkräfte nicht überfordert sind und die Beobachtung und Fokussierung als Belastung wahrnehmen. So wird berichtet, dass auch medizinische Einschulungen notwendig seien, da über die richtigen Verhaltensweisen gegenüber Notfällen eingeführt werden muss (vgl. Interview 12, Z. 158-165, S. 7). Obwohl die Person dies als herausfordernd erlebt hat, da es als belastend wahrgenommen wurde, konnte die multiprofessionelle Kooperation verhelfen, die richtigen Handlungsweisen anzuwenden (vgl. Lütje-Klose 2016, S. 366; Prengel 2014, S. 34).

Sprachliche Barrieren der Kinder können innerhalb der integrativen Settings auch zu Herausforderungen führen. Obwohl die Kindergärten über interkulturelle Mitarbeiter*innen verfügen, sind diese nicht ständig im Alltag dabei und so liegt es auch an den Betreuer*innen und Stützkräften diese Kinder zu fördern (vgl. Interview 10, Z. 275-276, S. 12; Interview 10, Z. 278-280, S. 12). Laut Schmitz (2002) kann interkulturelle Kompetenz eine Herausforderung darstellen. Aus diesem Grund sollte innerhalb Aus- und Weiterbildungen besonders innerhalb integrativer und inklusiver Settings diese implementiert werden, damit die pädagogischen Fachkräfte auch damit im Alltag zurechtkommen.

Wie bereits dargelegt, nimmt die Zusammenarbeit mit den Eltern innerhalb inklusiver Settings einen zentralen Stellenwert ein (vgl. Sulzer/ Wagner 2011, S. 44; Prengel 2014, S. 34). In Zusammenhang damit wird diese Zusammenarbeit auch oft als herausfordernd von Betreuer*innen und Stützkräften wahrgenommen (vgl. Interview 4, Z. 224-228, S. 9; Interview 6, Z. 262, S. 10). Dabei kann es zu Meinungsverschiedenheiten seitens der Erziehung und Betreuung kommen, sowie das Unverständnis seitens der Eltern (vgl. Interview 5, Z. 221-223, S. 7; Interview 6, Z. 264-269, S. 10-11; Interview 6, Z. 271-275, S. 11; Interview 6, Z. 287-292, S. 1; Interview 8, Z. 60-65, S. 3; Interview 8, Z. 340-343, S. 12-13). Sulzer und Wagner (2011) beschreiben jedoch, dass dies ganz natürlich ist und unterschiedliche Sichtweisen seitens der Eltern vorkommen können, sodass dies auch Unverständnis mit sich bringt und dies so auch eine Herausforderung darstellen kann (vgl. Sulzer/ Wagner 2011, S. 44f.). Aus diesem Grund ist es auch notwendig, dass die Arbeit mit den Kindern so transparent wie möglich gestaltet wird, sodass eine Kooperation erleichtert werden kann (vgl. Bamler/ Schönberger/ Wustmann 2010, S. 164; Salzmann 1998, S. 276).

Andresen und Hurrelmann (2010) betonen in ihrem Werk auch die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und den Eltern, da dies besonders relevant ist, um eine gelungene Betreuung und Erziehung der Kinder zu gewährleisten.

In integrativen und inklusiven Settings können auch in Bezug auf Kinder mit Behinderungen

Herausforderungen mit Eltern entstehen (vgl. Interview 1, Z. 52-53, S. 3). Besonders wenn die Eltern es beispielsweise nicht wahrhaben wollen, dass deren Kind zusätzlich Unterstützung braucht (vgl. Interview 12, Z. 236-240, S. 10). Für die Eltern kann dies ebenfalls eine überfordernde Situation dar und alle Eltern gehen damit anders um und können dies auch als Betroffenheit wahrnehmen. Genau aus diesem Grund ist eine Begleitung seitens der pädagogischen Fachkräfte hilfreich (vgl. Wilken/ Jeltsch-Schudel 2014, S. 6). Bei Verständigungsproblemen seitens der Eltern kann dies eine zusätzliche Hürde darstellen, da die Kommunikation darüber nicht adäquat erfolgen kann (vgl. Interview 9, Z. 178-180, S. 7).

Auch die negative und/ oder vorverurteilende Einstellung einiger Eltern gegenüber Kinder mit Behinderungen kann für die pädagogischen Fachkräfte herausfordernd sein (vgl. Interview 4, Z. 262-267, S. 11). Solche Vorurteile können insbesondere in gemeinsamen Gesprächen ausgeräumt werden und so die Integration und Inklusion den Eltern näher gebracht werden (vgl. Salzmann 1998, S. 277). Aus diesem Grund wäre auch Aufklärungsarbeit für Eltern über das Wissen von Behinderungen, Integration und Inklusion von großem Vorteil (vgl. Interview 4, Z. 281-284, S. 12). Die Elternarbeit kann so Partizipation ermöglichen und es kann ein unterstützendes Netzwerk entstehen (vgl. Wilken/ Jeltsch-Schudel 2014, S. 7f.; Wolff 2017, S. 142). Dabei sind auch Elterngespräche von hoher Bedeutung, wie beispielsweise Entwicklungsgespräche (vgl. Thiersch 2006, S. 92f.). Dabei stellen vor allem in Bezug auf Kinder mit Behinderungen solche Gespräche in der Regel öfters statt, um auch eine gelungene Kooperation zu gewährleisen (vgl. Salzmann 1998, S. 281). Innerhalb der Erhebung kam auch zum Vorschein, dass genau solche Art von Gesprächen in den Kindergärten geführt werden. Jedoch wurde deutlich, dass die Betreuer*innen und Stützkräfte dabei nicht einbezogen werden. Lediglich die Pädagog*innen in der Gruppe sind dafür verantwortlich (vgl. Interview 4, Z. 233-235, S. 10; Interview 6, Z. 308-312, S. 12; Interview 6, Z. 314-318, S. 12; Interview 11, Z. 205-207, S. 9; Interview 11, Z. 210-212, S. 9). Da jedoch besonders in Bezug auf Kinder mit Behinderungen die Betreuer*innen und insbesondere Stützkräfte für die Betreuung zuständig sind, wäre es von hoher Relevanz auch diese Personen bei etwaigen Eltern- und Entwicklungsgesprächen miteinzubeziehen, da diese über die praktische Expertise verfügen (vgl. Interview 12, Z. 243-246, S. 10).

8.2 Graphische Übersichten

Da im vorherigen Kapitel die Forschungsergebnisse ausführlich dargestellt wurden und auch ein Bezug zur Literatur hergestellt werden konnte, soll hier nun eine prägnante graphische Darstellung präsentiert werden. Dabei wurden die Forschungsfrage und die dazugehörigen Subfragen fokussiert, um einen anschaulichen Überblick darzulegen.

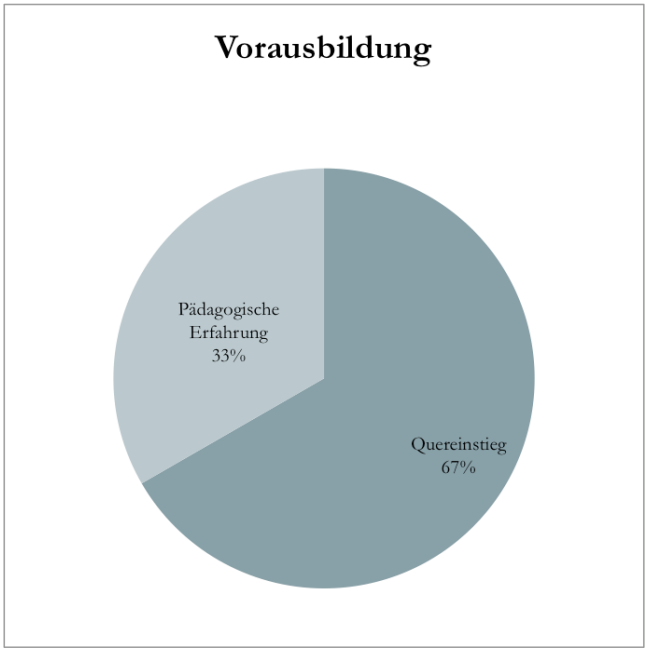

Abbildung 1: Vorausbildung

Anhand der ersten Grafik ist sichtbar, dass vier Personen bereits Erfahrung in der pädagogischen Arbeit, vor Beginn der Tätigkeit im Kindergarten gesammelt haben. Die restlichen acht Personen sind Quereinsteigerinnen und haben zuvor andere Tätigkeiten ausgeübt. Zusätzlich muss erwähnt werden, dass die meisten Personen schon Erziehungserfahrung aufgrund der eigenen Kinder besitzen.

Im nachfolgenden Diagramm sind die Beweggründe dargestellt. Hier gaben die Personen auch mehrere Gründe in Kombination an. Dieses Diagramm veranschaulicht diese Mehrnennungen.

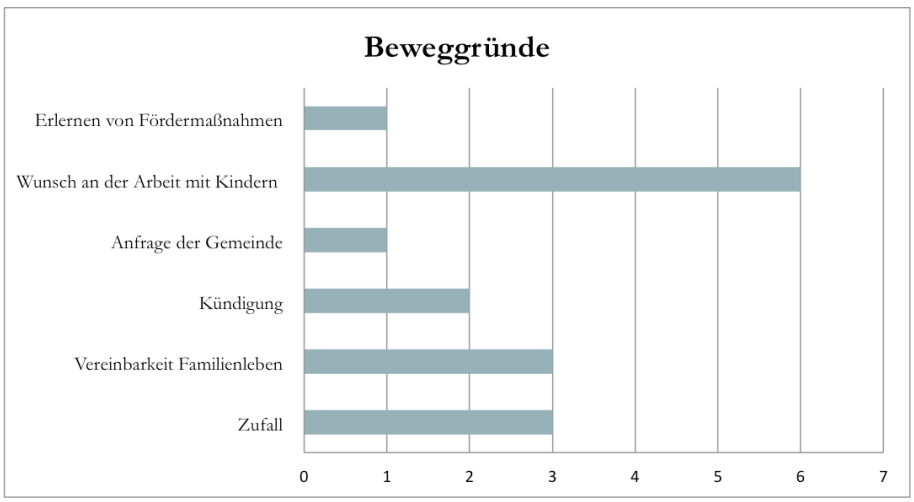

Abbildung 2: Beweggründe

Da Integration und Inklusion einen hohen Stellenwert innerhalb dieser Arbeit haben, sollen einige Ergebnisse dazu graphisch dargestellt werden. Angemerkt werden muss, dass dies auch immer die Inhalte über Kinder mit Behinderungen beinhalten, da dies beim Themenfeld Integration und Inklusion mitgemeint ist.

Neun der 12 befragten Personen absolvierten bereits die Betreuer*innenausbildung. Dabei war es relevant zu erforschen, ob die Wissensvermittlung bezüglich Integration und Inklusion für die Personen während der Ausbildung gegeben ist.

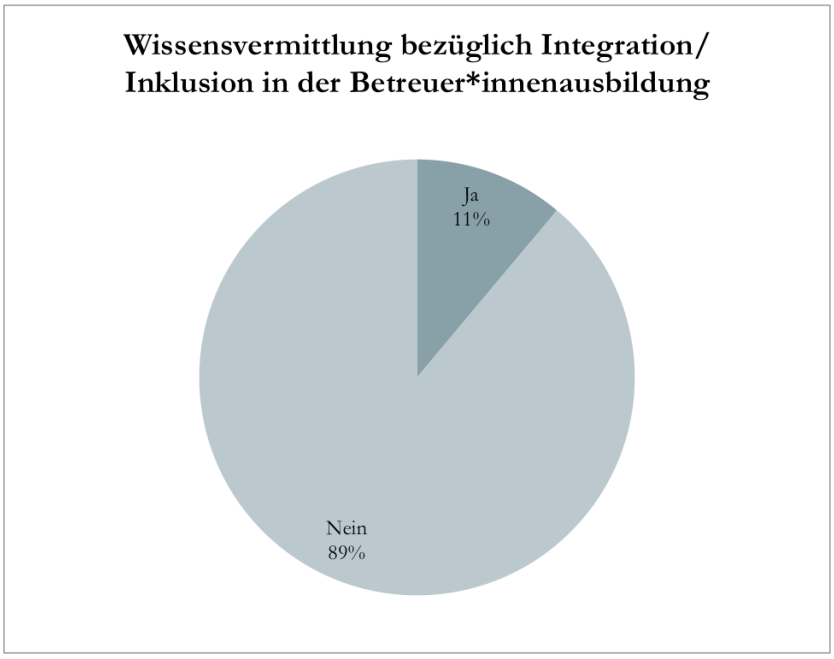

Abbildung 3: Wissensvermittlung bezüglich Integration/ Inklusion in der Betreuer*innenausbildung

Für die Mehrheit stellt die Betreuer*innenausbildung keine ausreichenden Kenntnisse in Bezug auf Integration, Inklusion und Kinder mit Behinderungen zur Verfügung.

An dieser Stelle stellte sich die Frage, wie die befragten Personen zu diesem Wissen gelangen. Dabei waren wieder Mehrnennungen möglich.

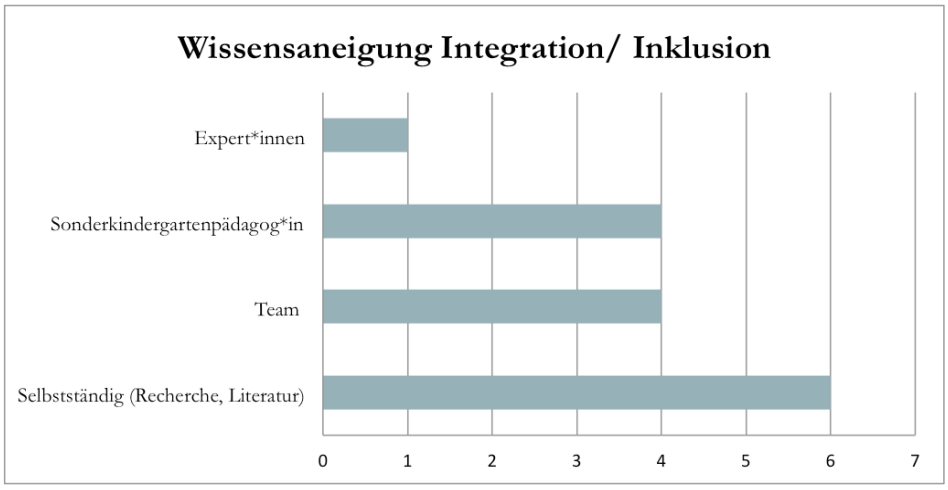

Abbildung 4: Wissensaneignung Integration/ Inklusion

Es ist ersichtlich, dass die Wissensaneignung in Bezug auf Integration, Inklusion und Kinder mit Behinderungen selbstständig vollzogen wird. Dabei recherchieren und lesen die befragten Personen und Erlangen so das Wissen.

An dieser Stelle sind auch die Weiterbildungen von hoher Relevanz.

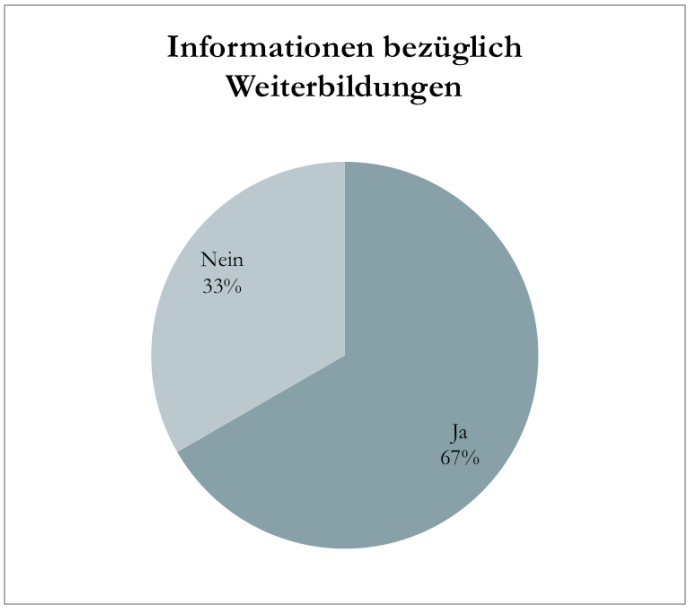

Abbildung 5: Informationen bezüglich Weiterbildungen

Dabei stellte sich heraus, dass nicht alle 12 befragten Betreuerinnen und Stützkräfte Zugang zu Weiterbildungen haben. Nur acht der 12 Personen haben bereits Weiterbildungen absolviert. Jedoch muss an dieser Stelle auch hervorgehoben werden, dass diese acht Personen angaben, dass innerhalb der Weiterbildungen für Betreuer*innen und Stützkräfte keine Inhalte bezüglich Integration, Inklusion und Kinder mit Behinderungen zur Verfügung stehen.

Dahingehend wurden auch Wünsche hinsichtlich der Weiterbildungen artikuliert. Dabei werden im nachfolgenden Diagramm wieder Mehrfachnennungen veranschaulicht.

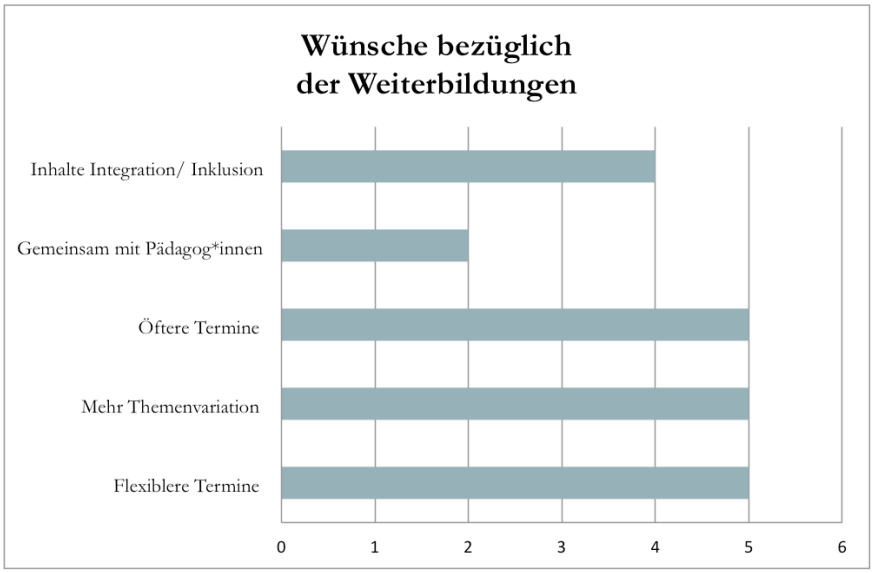

Abbildung 6: Wünsche bezüglich der Weiterbildungen

So wird deutlich, dass die Personen es begrüßen würden, wenn Weiterbildungen öfters zur Verfügung stehen könnten und ein breiteres Spektrum an Themen angeboten werden könnte. Außerdem sollte der Bereich Integration und Inklusion fokussiert werden.
Anhand dieser kurzen graphischen Darstellung konnten die wichtigsten Ergebnisse kurz zusammengefasst werden. Nachfolgend befindet sich das Resümee der Masterarbeit.

9. Resümee

Durch die Darlegungen innerhalb der Masterarbeit wurde deutlich gemacht, dass Inklusion im Rahmen der Elementarpädagogik heutzutage sehr wohl eine Rolle spielt. Es herrscht auch keine Diskussion mehr darüber, ob Inklusion implementiert werden sollte oder nicht, sondern wie dies vollzogen wird. Dies ist auch anhand der verschiedenen Dokumente und Bestrebungen sichtbar. Dahingehend ist auch das Personal innerhalb des Kindergartens ausschlaggebend, da dieses durch die Haltung und deren Input ebenfalls den Inklusionsgedanken mittragen sollte. Da auch vor allem die Aus- und Weiterbildung in Bezug auf Inklusion relevant ist, wurden dahingehend die Betreuer*innen und Stützkräfte in niederösterreichischen Landeskindergärten befragt. Trotz intensiver und mehrmaliger Recherche ließen sich keine Auswertungen und/ oder Studien zum Thema Professionalisierung für Inklusion der Betreuer*innen und Stützkräfte finden. Keine wissenschaftlichen Erhebungen und auch keine wissenschaftliche Literatur innerhalb Österreichs befassen sich damit. Diese Arbeit sollte dahingehend einen wissenschaftlichen Beitrag leisten und einen Einblick zum Tätigkeitsfeld der Betreuer*innen und Stützkräfte leisten und daraufhin die Aus- und Weiterbildung in Hinblick auf Inklusion darstellen.

Zu Beginn der Masterarbeit wurden die zentralen Begriffe erläutert, um die Verwendung dieser hinsichtlich der Arbeit darzulegen. Dabei war es wichtig auf sowohl Integration, als auch Inklusion einzugehen, da beide Begriffe innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion existieren und vor allem Alltag und in offiziellen Dokumenten teilweise parallel zueinander verwendet werden. Weiters wurde auf die Integration und Inklusion innerhalb Kindergärten eingegangen. So wurde deutlich, dass der Inklusionsgedanke bereits viele Ebenen im Bildungsbereich betrifft und auch in Österreich das Ziel der Inklusion verfolgt. Landeskindergärten in Niederösterreich entwickelten seit Ende der 90er Jahre ein integratives System und seitdem bestehen in Niederösterreich keine Sonderinstitutionen im Rahmen der Elementarpädagogik. Aus diesem soll nun ein vollständig inklusives System ermöglicht werden, weshalb auch die Studie in Auftrag gegeben wurde.

Will man ein integratives und inklusives System erfolgreich ermöglichen, sind auch einige Komponenten ausschlaggebend. So muss beispielsweise auf die Gruppengröße geachtet werden, die Gruppenzusammensetzung und auch auf das Betreuungspersonal.

Wie bereits im theoretischen Teil dargestellt, befindet sich die Professionalisierung im elementarpädagogischen Bereich innerhalb Österreichs noch im Aufbau. Vor allem im Bereich der Akademisierung liegt Österreich weit hinter anderen Ländern. Auffallend ist ebenfalls, dass jedoch jegliche Professionsbemühungen stets nur die Kindergartenpädagog*innen betreffen und ansprechen. Betreuer*innen und Stützkräfte sind aber auch ein wichtiger Teil innerhalb des Kindergartens und entscheidend, um das integrative und nachfolgend inklusive Setting zu ermöglichen. Innerhalb der theoretischen Darlegungen wurde deutlich, dass diese Berufsgruppe keine besonderen Qualifikationen aufweist. Betreuer*innen belegen innerhalb des ersten Berufsjahres eine sehr kurze Ausbildung über Grundlagen und für Stützkräfte gibt es in Österreich gar keine Ausbildung. Doch es sind vor allem die Stützkräfte, welche sich in den integrativen Settings, um die Kinder mit Behinderungen kümmern und diese betreuen.

Jedoch wurde auch dargestellt, dass einige Kompetenzen wie, beispielsweise die Handlungskompetenz, Fachwissen und methodisch-didaktisches Handeln in inklusiven Settings von hoher Bedeutung sind. Außerdem sind pädagogische Fachkräfte angehalten, die Spielsituation im Kindergarten inklusiv zu gestalten und so Inklusion auch zu ermöglichen. Darauf folgend wurde auch die Relevanz von Weiterbildungen der pädagogischen Fachkräfte dargelegt. Diese ist besonders wichtig, wenn unterschiedliche Qualifikationsniveaus vorhanden sind. Dahingehend ermöglicht die Weiterbildung auch den Aufbau der Professionalisierung und die Kompetenzen der Fachkräfte können geschult werden. Die Kooperationsbereitschaft innerhalb des Teams und weiteren Personen ist zentral für das Gelingen von Inklusion im Kindergarten. Dabei zeichnet sich diese über eine gute Kommunikation, Teambesprechungen und den Austausch mit Expert*innen, wie beispielsweise die Sonderkindergartenpädagog*innen aus. Die Eltern nehmen dabei ebenfalls eine wichtige Rolle ein und Elternarbeit trägt vor allem dazu bei, einen positiven Beitrag bei integrativen und inklusiven Bildungsumgebungen auf die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder herzustellen. Dabei spielt auch die Beobachtung und die Dokumentation seitens der pädagogischen Fachkräfte eine weitreichende Rolle, da so eine passende Förderung ermöglicht wird und auf die individuellen Bedürfnisse jedes Kindes eingegangen werden kann.

Anschließend erfolgte die Beschreibung der qualitativen Untersuchung. Dazu wurden 12 Leitfadeninterviews geführt, welche vor allem die subjektiven Erfahrungen und Beschreibungen der Betreuer*innen und Stützkräfte im Kindergarten darlegen sollte. Die Interviews wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (inhaltlichen Strukturierung) nach Mayring ausgewertet.

Die Ergebnisse verdeutlichten, dass die befragten Personen alle eine unterschiedliche Vorausbildung haben und somit eine hohe Anzahl an Quereinsteiger*innen vorhanden ist. Grundsätzlich bedeuten Quereinsteiger*innen nichts Negatives, wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt sind viele positive Attribute dabei. Jedoch gibt es in Österreich keine einheitliche Ausbildung für Betreuer*innen und für Stützkräfte gar keine Ausbildung, wodurch so auch die hohe Anzahl an Quereinsteiger*innen zu erklären ist.

Aus diesem Grund konnten auch viele Motivations- und Beweggründe für den Jobwechsel zur Betreuer*in und/ oder Stützkraft entnommen werden. So lässt sich der Job im Kindergarten besser mit dem Familienleben vereinbaren oder aufgrund von Jobverlust wurde auch ein anderer Weg eingeschlagen. An dieser Stelle muss auch festgehalten werden, dass das Fehlen einer offiziellen Ausbildung und einem festgelegten Qualifikationsprofil auch Vorteile für die Personen hat. Durch die Interviews wurde sichtbar, dass die befragten Personen so eine Möglichkeit hatten, ihren Wunsch zu verwirklichen und im Kindergarten zu arbeiten, ohne die Pädagog*innenausbildung absolvieren zu müssen. Aus verschiedenen Gründen war das für die Personen nicht möglich und auf diesem Wege hatten sie Zugang zur Tätigkeit.

Es kann festgestellt werden, dass in Bezug auf das Konzept Inklusion und Integration und die Umsetzung im Kindergarten sich vieles in der Praxis entwickelt. Das theoretische Wissen fehlt vor allem zu Beginn der Tätigkeit. Jedoch wenn neue Kinder mit Behinderungen in die Gruppe kommen und spezifische Fördermöglichkeiten vonnöten sind, dann recherchieren, informieren und lesen die befragten Personen selbständig sehr viel. So kann gesagt werden, dass die Vorbereitung auf Integration und Inklusion vorrangig selbstständig angeeignet wird, da innerhalb der Betreuer*innenausbildung auch nicht genügend Inhalte für die praktische Arbeit vermittelt werden.

Besonders durch die Darstellung der breit gefächerten Tätigkeiten der Betreuer*innen und Stützkräfte wurde deutlich, dass diese einen erheblichen Anteil an dem Gelingen von Integration und Inklusion beitragen. Sie sind somit zentrale Personen innerhalb des Kindergartens. Aus diesem Grund ist es auch von hoher Relevanz die Sichtbarkeit dieser Berufsgruppe zu forcieren, weil vielen Personen die anspruchsvolle Tätigkeit dieser Berufsgruppe gar nicht bewusst ist.

Die Teamarbeit wurde innerhalb der Erhebung ebenfalls hervorgehoben und es stellte sich heraus, dass vor allem im integrativen und inklusiven Setting die Sonderkindergartenpädagog*in eine wichtige Ansprechperson darstellt. So geschieht durch die Sonderkindergartenpädagog*in auch eine Wissensaneignung in Bezug auf Integration, Inklusion und Kinder mit Behinderungen.

Außerdem haben nicht alle Betreuer*innen und Stützkräfte Zugang zu Weiterbildungen. Da Weiterbildungen jedoch einen wichtigen pädagogischen Aspekt darstellen, sollte der Zugang für alle vorhanden sein. Da vor allem keine Qualifikationen für die Berufsgruppen bestehen, stecken

in Weiterbildungen gute Chancen, um die erforderlichen Kompetenzen für die Tätigkeit zu schulen und zu erweitern, um so kontinuierlich für den Beruf ausgebildet zu werden.
Die Personen welche Weiterbildungen bereits absolviert haben, empfinden die Angebote in Bezug auf den Inhalt und die Häufigkeit unzureichend. Inhalte über Integration, Inklusion und Kinder mit Behinderungen sind gar nicht vorhanden, obwohl es seitens der befragten Personen besonders relevant und interessant wäre, da es für den Berufsalltag hilfreich wäre.
Für die pädagogischen Fachkräfte kann das inklusive Setting sehr komplex sein, da verschiedene Komponenten und Dinge beachtet werden müssen. Die Spiel- und Lernsituation, die Betreuung der Kinder, die Kooperation mit den Eltern, Beobachtungen der Kinder, sowie die passende Förderung können da auch Herausforderungen mit sich bringen.
Adäquate Weiterbildungen und die Implementierung der aufgezeigten wichtigen Komponenten, könnten einen positiven Effekt zur Professionalisierung der Betreuer*innen und Stützkräfte, sowie in Hinblick auf Inklusion erzielen.

9.1 Theoretische Implikationen

Besonders auffällig ist, dass nicht ausreichend Studien und Forschungen zu diesem Themengebiet vorhanden sind. Somit besteht dahingehend eine sehr große Forschungslücke. Diese Masterarbeit soll nun einen ersten Schritt dazu beitragen, dieser Forschungslücke entgegenzutreten. Aus diesem bestehenden Mangel an Literatur und Forschung zu genau diesem Thema, wurde versucht mit der qualitativen Studie und mithilfe der durchgeführten Interviews einen Beitrag in diesem Bereich zu leisten. Wünschenswert wäre es, wenn weitere Forschungen in diesem Bereich fokussiert werden, um mehr wissenschaftliche Beiträge zu diesem Thema zu veröffentlichen. Dabei sollte besonders der Fokus auf allen pädagogischen Fachkräften innerhalb elementarpädagogischer Einrichtungen in Österreich gelegt werden. Die gezieltere weitere Untersuchung der Aus- und Weiterbildungen sollte dabei in Betracht gezogen werden, um auch einen passenden wissenschaftlichen Rahmen für die Weiterentwicklung bereitzustellen.
Auch innerhalb offizieller Dokumente, wie beispielsweise dem Bildungsrahmenplan werden Betreuer*innen und Stützkräfte nicht genannt. In der wissenschaftlichen Literatur werden Betreuer*innen und Stützkräfte oft nicht unter dem Begriff pädagogisches Personal geführt und behandelt. Hier liegt ein großer Appell das gesamte Personal des Kindergartens zu inkludieren und nicht immer nur gezielt Kindergartenpädagog*innen anzusprechen.
Hier ist auch der Sprachgebrauch entscheidend. Denn wenn innerhalb der wissenschaftlichen Literatur Betreuer*innen und Stützkräfte nur als „Helfer*innen und Ergänzungskräfte“ bezeichnet werden, wird der Eindruck erweckt, dass diese Berufsgruppe gar kein

Qualifikationsprofil benötigt und dahingehend auch keine differenzierten Aus- und Weiterbildungen. Jedoch wurde innerhalb dieser Arbeit die Vielfältigkeit, die anspruchsvolle und wichtige Arbeit dieser Berufsgruppe dargestellt, sodass es nicht berechtigt ist, diese nur als „Ergänzungskräfte“ zu bezeichnen. Oft ist das Bewusstsein über die genauen Tätigkeiten nicht vorhanden und mit genügend Präsenz könnte dies verändert werden. Durch die vollständige Anerkennung der Betreuer*innen und Stützkräfte als pädagogisches Personal könnte ein großer Schritt in Bezug auf Weiterentwicklung des elementarpädagogischen Bereichs in Österreich bewirken.

Die gesellschaftliche Aufwertung aller Berufsgruppen in der Elementarpädagogik muss generell vollzogen werden, damit auch die Weiterentwicklung der Professionalisierung geschehen kann und auch Betreuer*innen und Stützkräfte im wissenschaftlichen Feld Einzug bekommen. Aufgrund der kargen Forschungslandschaft zu diesem Themengebiet wäre es wünschenswert, wenn dieses Thema vermehrt im wissenschaftlichen Bereich Einzug finden würde.

9.2 Praktische Implikationen

Obwohl die Landeskindergärten integrativ geführt werden und das Ziel der Inklusion erreicht werden soll, berichten die Betreuer*innen, dass innerhalb der Ausbildung unzureichende Inhalte in Bezug auf Integration und Inklusion vorhanden sind. Innerhalb der Betreuer*innenausbildung sollte Integration und Inklusion ein großer Schwerpunkt werden, da es auch ein Ziel der niederösterreichischen Landeskindergärten ist, alle Kindergärten inklusiv zu führen. Dabei sollte besonders auf die Kompetenzen, welche im Theorieteil ausgearbeitet wurden, Bezug genommen werden. Außerdem könnte angedacht werden, die Ausbildung auszuweiten, damit spezifischere Kenntnisse etabliert werden können. Dabei sollte auch eine österreichweite Ausbildung geschaffen werden, sodass diese einheitlich ist. Da es für Stützkräfte gar keine Ausbildung gibt, könnte hier eine Ausbildung angedacht werden, welche ebenfalls wie die Betreuer*innenausbildung, innerhalb eines Jahres nach Beginn der Tätigkeit absolviert werden muss. Hier sollten vor allem Inhalte über Kinder mit Behinderungen, Inklusion und grundlegende pädagogische Kenntnisse vermittelt werden.

Die Investitionen in die Ausbildung aller pädagogischen Fachkräfte, dies schließt auch Betreuer*innen und Stützkräfte mit ein, lohnen sich, da so eine qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung für alle Kinder im elementarpädagogischen Bereich gewährleistet werden kann.

Jedoch kann mit Weiterbildungen ebenfalls viel erreicht werden, sodass nicht zwingend ein großer Fokus auf die Anfangsqualifikationen stattfinden muss. Jede Fachkraft muss Zugang zu

Weiterbildungen bekommen und diese sollten auch regelmäßig stattfinden. Es sollte nicht zwischen dem Personal separiert werden und für andere Gruppen differenzierte Themen zur Verfügung stehen. Durch den besonderen Fokus auf die Betreuung von Kindern mit Behinderungen, sollten vor allem Betreuer*innen und Stützkräfte Weiterbildungen in Bezug auf Integration und Inklusion besuchen. Mit diesem Fokus kann gewährleistet werden, dass Wissen kontinuierlich erworben und aufgebaut wird, auch ohne ein breites Qualifikationsprofil zu Beginn der Tätigkeit zu verlangen. Aus diesem Grund müssen die Weiterbildungen für Betreuer*innen und Stützkräfte deutlich ausgebaut werden.

Auch Weiterbildungen gemeinsam mit den Pädagog*innen, sowie vor allem Sonderkindergartenpädagog*innen sollten fokussiert werden, da vor allem in Bezug auf Inklusion die Teamarbeit ausschlaggebend ist und durch gemeinsame Weiterbildungen dieser Aspekt gefördert wird.

Da vor allem die Sonderkindergartenpädagog*innen in Bezug auf Inklusion eine sehr große Rolle im Kindergarten spielen, wäre es anzudenken, dass jeder Kindergarten eine tägliche Anwesenheit dieser genießt. So kann eine multiprofessionelle Zusammenarbeit stattfinden und Betreuer*innen und Stützkräfte haben stets eine Ansprechperson für jegliche Fragen in Bezug auf die Kinder.

Mit Hilfe von Supervision kann vor allem in pädagogischen Berufen die gezielte Reflexion über die Tätigkeit erfolgen. Dahingehend sollte es eine Anregung sein für das gesamte Personal diese auch anzubieten und die Reflexion dahingehend zu fördern.

Die politischen Rahmenbedingungen sind in diesem Zusammenhang der aufgezählten Punkte auch zentral. Durch die verschiedenen bundeslandspezifischen Regelungen gestaltet sich Organisation mit Sicherheit nicht einfach. Wenn jedoch alle Kinder die gleichen Chancen auf Bildung, Betreuung und Erziehung bekommen sollen und dahingehend auch das Personal im Kindergarten einen großen Beitrag leistet, sollten Gemeinsamkeiten erarbeitet werden und auch genügend investiert werden, um dies zu gewährleisten.

9.3 Limitationen der Arbeit

Die vorliegende Arbeit weist auch einige Limitationen auf, welche ebenfalls reflektiert werden müssen. Zumal kann kein Anspruch auf allgemeingültige Aussagen getroffen werden, da lediglich 12 Personen befragt wurden. Außerdem handelt es sich um eine Querschnittsuntersuchung und keine Längsschnittuntersuchung. Die Personen wurden nur einmal befragt und nicht öfters, wodurch sich möglicherweise mehr Vertrauen aufgebaut hätte.

Weiters muss gesagt werden, dass die Fragen natürlich noch ausführlicher gestaltet hätten werden können. Beispielsweise wäre es auch sehr interessant gewesen das Verständnis und die

Vorstellungen der Personen in Bezug zur Inklusion im Kindergarten zu untersuchen und so deren persönliche Gedanken und Beschreibungen aufzuzeigen. So wären möglicherweise mehr interessante Kenntnisse zu diesem Thema hervorgekommen.

In Bezug auf die Betreuer*innenausbildung wäre es noch interessant gewesen, die verschiedenen Träger*innen und Ausbildungsstätten näher zu untersuchen. Da hier innerhalb der Verordnung nur Rahmenbedingungen vorgegeben sind, können sich auch zwischen den verschiedenen Träger*innen Unterschiede in Bezug auf den Unterricht, die Aufbereitung und die Gewichtung der Themen ergeben. Weiters hätte in Bezug auf die Weiterbildungen die Kommunalakademie näher erforscht werden können, um dazu einen differenzierteren Blick zu ermöglichen.

Die Fragen des Leitfadens hätten ebenfalls generell mehr nach der aufgezeigten Theorie erfolgen können, jedoch war zum Zeitpunkt der Erstellung des Interviewleitfadens und der Erhebung, der Theorieteil noch nicht vollständig abgeschlossen und so etablierten sich wichtige Sichtweisen, wie beispielsweise die Wichtigkeit der Beobachtungen, erst im nachfolgenden Schreibprozess, sodass dies nicht im Detail erhoben werden konnte.

Generell konnte auch nicht das gesamte Material der Interviews verwendet werden und lediglich die Stellen, welche für die Beantwortung der Forschungsfrage zentral waren wurden berücksichtigt. Aufgrund dessen stellt die Erhebung auch eine gute Basis dar, um einen Einblick in das Tätigkeitsfeld einer Betreuer*in und Stützkraft zu ermöglichen und deren subjektive Sichtweisen.

Diese Masterarbeit stellt einen ersten Schritt in Bezug auf Betreuer*innen und Stützkräfte in den niederösterreichischen Landeskindergärten dar, und soll auch als Grundlage für weitere Forschungen zu diesem Themenfeld dienen.

10. Literaturverzeichnis

AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG (2010a): Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich. Online abrufbar unter http://www.noe.gv.at/noe/Kindergaerten-Schulen/Bildungsplan_Niederoesterreich_.pdf [Abgerufen am 20.03.2020].

AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG (2010b): Bildungsrahmenplan Elementare Bildungseinrichtungen Österreich für Kinder von 0-6 Jahren. Online abrufbar unter http://www.noe.gv.at/noe/Kinderbetreuung/BP1_Rahmenplan_Oesterreich.pdf [Abgerufen am 20.03.2020].

AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG (2014): LR Schwarz zur Bedeutung der interkulturellen Mitarbeiter in NÖ Kindergärten. Unterstützen in 31 verschiedenen Sprachen. Online abrufbar unter https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20140704_OTS0133/lr-schwarz-zur-bedeutung-der-interkulturellen-mitarbeiter-in-noe-kindergaerten [Abgerufen am 20.03.2020].

AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG (2017): 30 Jahre SonderkindergartenpädagogInnen. Auf dem Weg zur Inklusion in den NÖ Landeskindergärten. St. Pölten: Land Niederösterreich.

AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG ABTEILUNG KINDERGÄRTEN (2015): Homepage der niederösterreichischen Landesregierung. St. Pölten: Land Niederösterreich. Online abrufbar unter http://www.noe.gv.at/noe/Kinderbetreuung/Horte_Serviceseite.html [Abgerufen am 20.03.2020].

ANDERS, Yvonne (2018): Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 11, S. 183-197.

ANDRESEN, Sabine/ HURRELMANN, Klaus (2010). Kindheit (Bachelor/Master-Reihe). Weinheim/Basel: Beltz.

BACHMANN, Winfried und Fiona (1997): Im Team zum Ziel. Paderborn: Junferman Verlag.

BAMLER, Vera/ SCHÖNBERGER, Ina/ WUSTMANN, Cornelia (2010): Lehrbuch Elementarpädagogik. Theorien, Methoden und Arbeitsfelder. Weinheim und München: Juventa Verlag.

BENTELE, Katrin (2012). Menschenrechte und Ethik. Überlegungen zur Inklusion von Menschen mit einer Hörschädigung. In: HINTERMAIR, Manfred (Hrsg.): Inklusion und Hörschädigung. Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossensein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen. Heidelberg: Median-Verlag, S. 13- 28.

BIENSTEIN, Pia (2016): Herausforderndes Verhalten. In: HEDDERICH, Ingeborg/ BIEWER, Gottfried/ HOLLENWEGER, Judith/ MARKOWETZ, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julis Klinkhardt, S. 359-364.

BIEWER, Gottfried (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

BIEWER, Gottfried/ SCHÜTZ, Sandra (2016): Inklusion. In: HEDDERICH, Ingeborg/ BIEWER, Gottfried/ HOLLENWEGER, Judith/ MARKOWETZ, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julis Klinkhardt, S. 123-127.

BOBAN, Ines/ KRUSCHEL, Robert/ WETZEL, Anja (2013): Doing Inclusion – radikal und expansiv. In: DORANCE, Carmen/ DANNENBECK, Clemens (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 72-84.

BÖHM, Winfried/ SEICHTER, Sabine (2018): Wörterbuch der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

BOOTH, Tony/ AINSCOW, Mel/ KINGSTON, Denise (2006): Index für Inklusion. Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

BUNDESKANZLERAMT (2017): Beiträge der Bundesministerien zur Umsetzung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung durch Österreich. Darstellung 2016. Online abrufbar unter https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030.html [Abgerufen am 20.03.2020].

BUNDSCHUH, Konrad/ HEIMLICH, Ulrich/ KRAWITZ, Rudi (2007): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

BURTSCHER, Reinhard (2016): Erwachsenenbildung. In: HEDDERICH, Ingeborg/ BIEWER, Gottfried/ HOLLENWEGER, Judith/ MARKOWETZ, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julis Klinkhardt, S. 288-293.

CASEY, Theresa (2011): Die Rolle der Erwachsenen bei der Förderung des integrativen Spiels. In: KREUZER, Max/ YTTERHUS, Borgunn (Hrsg.): Dabeisein ist nicht alles – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 219-238.

CLOOS, Peter (2015): Diversität und Inklusion in der aktuellen kindheitspädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung. In: HAUDE, Christin/ VOLK, Sabrina (Hrsg.): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 47-71.

CLOOS, Peter (2017): Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Neue Herausforderungen für die Zusammenarbeit. In: VON BALLUSECK, Hilde (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 145-157.

DIGITALES AMT ÖSTERREICH (2020): Inklusion von Kindern mit Behinderungen – Kindergarten. Online abrufbar unter https://www.oesterreich.gv.at/themen/menschen_mit_behinderungen/kindheit_und_behinderung/Seite.1220600.html [Abgerufen am 20.03.2020].

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2019): Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung. Online abrufbar unter https://ec.europa.eu/education/policies/early-childhood-education-and-care_de [Abgerufen am 20.03.2020].

FACHHOCHSCHULE CAMPUS WIEN (2020): Studiengang Sozialmanagement in der Elementarpädagogik. Online abrufbar unter https://www.fh-campuswien.ac.at/studium-weiterbildung/studien-und-lehrgangsangebot/detail/sozialmanagement-in-der-elementarpaedagogik.html [Abgerufen am 20.03.2020].

FEUSER, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

FICHTNER, Heinz-Lothar (2007): Bildungsprozesse im Kindergarten. Handbuch zur Reflexion und Einschätzung pädagogischer Arbeit mit Kindern. Köln: Carl Link.

FLICK, Uwe (1995): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. In: KÖNIG, Burghard (Hrsg.): Rowohlts Enzyklopädie. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, S. 11-31.

FORSTNER, Silvia (2010): Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen. Eine Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Personen aus diesem Tätigkeitsfeld. Online abrufbar unter http://othes.univie.ac.at/9156/ [Abgerufen am 20.03.2020].

FRIEDERICH, Tina/ SCHOYERER, Gabriel (2016): Professionalisierung des Systems Kindertagesbetreuung. Zum Verhältnis von Fachkräften, Strukturen und Kontexten. In: FRIEDERICH, Tina/ LECHNER, Helmut/ SCHNEIDER, Helga/ SCHOYERER, Gabriel/ UEFFING, Claudia (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 38-63.

FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus (2015): Kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildung – Verankerung von Inklusion als Inhalt und Prinzip. In: REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva/ KIEFERLE, Christa/ WERTFEIN, Monika/ BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg.): Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprech GmbH, S. 253-262.

FÜRSTALLER, Maria/ FUNDER, Antonia/ DATLER, Wilfried (2012): Wie Eingewöhnung an Qualität gewinnen kann: Zur Weiterqualifizierung pädagogischer Teams für den Bereich der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und Kindergärten. Projektdarstellung, Projektbericht und Empfehlungen aus dem Projekt WiKo - Ein Wiener Projekt zur Entwicklung von standortbezogenen Konzepten der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und Kindergärten. u:scholar: Wien.

GEISSLER, Claudia/ GIENER-GRÜN, Anita/ KARBER, Anke/ WUSTMANN, Cornelia (2011): Elementarpädagogische Diskurse in Österreich. In: MIKULA, Regina/ KITTL-SATRAN, Helga (Hrsg.): Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Graz: Leykam, S. 69-88.

GERSPACH, Manfred (2006): Elementarpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

GIESEKE, Wiltrud (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH.

GUMPRECHT, Ingrid (2017): Kindergartenrecht in Österreich. Rechtssicher Handeln im elementarpädagogischen Berufsalltag. Köln: Carl Link.

HADERLEIN, Ralf/ SELL, Stefan (2007): Rahmenbedingungen für gute Bildung – Herausforderungen für die Pädagogik der frühen Kindheit. In: FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus/ NENTWIG-GESEMANN, Iris/ SCHNADT, Pia (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 21-35.

HAUG, Peder (2011): Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In: KREUZER, Max/ YTTERHUS, Borgunn (Hrsg.): Dabeisein ist nicht alles – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 36-51.

HEIMLICH, Ulrich (2013): Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Online abrufbar unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_33_Heimlich.pdf [Abgerufen am 20.03.2020].

HEIMLICH, Ulrich (2015a): Pädagogik der Vielfalt. Auf dem Weg zur inklusiven Kindertageseinrichtung. In: REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva/ KIEFERLE, Christa/ WERTFEIN, Monika/ BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg.): Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 17-29.

HEIMLICH, Ulrich (2015b): Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte für inklusive Bildung. In: HAUDE, Christin/ VOLK, Sabrina (Hrsg.): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 29-46.

HEIMLICH, Ulrich (2016): Integration. In: HEDDERICH, Ingeborg/ BIEWER, Gottfried/ HOLLENWEGER, Judith/ MARKOWETZ, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julis Klinkhardt, S. 118-122.

HERMANNS, Harry (2012): Interviewen als Tätigkeit. In: FLICK, Uwe/ VON KARDOFF, Ernst/ STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, S. 360-369.

HINZ, Andreas (2006): Integration und Inklusion. In: WÜLLENWEBER, Ernst/ THEUNISSEN, Georg/ MÜHL, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Verlag Kohlhammer, S. 251-261.

HOPF, Christel (2012): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: FLICK, Uwe/ VON KARDOFF, Ernst/ STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, S. 349-360.

HOVER-REISNER, Nina/ FÜRSTALLER, Maria/ LEHNER, Barbara (2018): Zur Einführung: Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie. Empirie und Professionalisierung. In: HOVER-REISNER, Nina/ FÜRSTALLER, Maria/ LEHNER, Barbara (Hrsg.): Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie. Empirie und Professionalisierung. Frankfurt am Main: Debus Pädagogik Verlag, S. 5-8.

KAINDL, Linda: Von der EinzelkämpferIn zur TeamspielerIn. Veränderungen der LehrerInnenängste bei Teamarbeit. Diplomarbeit, Universität Wien.

KASÜSCHKE, Dagmar/ FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus (2008): Frühpädagogik heute. Herausforderung an Disziplin und Profession. Köln, Kronach: Carl Link.

KERSCHBAUMER, Franz Xaver (1997): Gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern im Kindergarten. Konzeptentwicklung, theoriegeleitete Diskussion und pädagogische Umsetzung in NÖ Kindergärten. St. Pölten: Amt der NÖ Landesregierung. Online abrufbar unter http://bidok.uibk.ac.at/library/kerschbaumer-kindergarten.html [Abgerufen am 20.03.2020].

KNECHT, Sylvia (2014): Erfolgsfaktor Quereinsteiger. Unentdecktes Potenzial im Personalmanagement. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

KOCH, Bernhard (2012): Männer in Österreichs Kinderbetreuungseinrichtungen. Impulse für eine „geschlechtsneutrale" Professionalität in der Elementarpädagogik. Innsbruck: University press.

KOLLER, Hans-Christoph (2014): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

KOMMUNALAKADEMIE NIEDERÖSTERREICH (2002): Leitbild der Kommunalakademie Niederösterreich. Online abrufbar unter http://noe-gvs.riscompany.net/system/web/zusatzseite.aspx?menuonr=50324827&detailonr=50324852 [Abgerufen am 20.03.2020].

KOMMUNALAKADEMIE NIEDERÖSTERREICH (2019): Fortbildungsveranstaltung für KinderbetreuerInnen. Online abrufbar unter http://www.kommak-noe.at/Fortbildung_-_Dem_Spannungsfeld_des_Alltages_gelassen_begegnen_Gespannt_sein_-_Angespannt_sein_-_Entspannen_ [Abgerufen am 20.03.2020].

KOMMUNALAKADEMIE NIEDERÖSTERREICH (2020): Fortbildungsveranstaltung für KinderbetreuerInnen. Online abrufbar unter http://www.kommak-noe.at/Fortbildung_-_Hygiene_und_Umweltschutz_im_Kindergarten_11 [Abgerufen am 20.03.2020].

KÖNIG, Anke (2016): Professionalisierung durch Weiterbildung. Chancen von Begründungswissen und Handlungskompetenz für das Feld der Frühen Bildung. In: FRIEDRICH, Tina/ LECHNER, Helmut/ SCHNEIDER, Helga/ SCHOYERER, Gabriel/ UEFFING, Claudia (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 80-92.

KÖNIG, Anke/ BUSCHLE, Christina (2017): Hoffnungsträger Weiterbildung: Analysen und Diskussion. In: VON BALLUSECK, Hilde (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 119-132.

KÖNIG, Karsten/ PASTERNACK, Peer (2008): Elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Wittenberg: Martin Luther Universität.

KRENZ, Armin (2005): Elementarpädagogik und Professionalität. Lebens- und Konfliktraum Kindergarten. Grundsätze zur Qualitätsverbesserung in Kindertagesstätten. Offenbach: Gabal Verlag GmbH.

KRON, Maria (2009): Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Elementarbereich. Theorieansätze und Praxiserfahrungen. In: EBERWEIN, Hans/ KNAUER, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim: Beltz, S. 178-190.

KRON, Maria (2013). Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: KREUZER, Max/ YTTERHUS, Borgunn (Hrsg.): Dabeisein ist nicht alles – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 190-201.

KRÜGER, Heinz-Hermann (2000): Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, S. 323-342.

KUCKARTZ, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

LAMNEK, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Basel: Beltz Verlag.

LECHNER, Helmut (2016): Professionalisierung und Kompetenzentwicklung. Überlegungen zur Genese von individueller Professionalität. In: FRIEDRICH, Tina/ LECHNER, Helmut/ SCHNEIDER, Helga/ SCHOYERER, Gabriel/ UEFFING, Claudia (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 93-106.

LÜPKE, Stefanie/ TREMEL, Heide (2012). Inklusion aus der Sicht der Eltern. – der lange Weg zur gemeinsamen Erziehung. In: nifbe – Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg: Herder, S. 214-222.

LÜTJE-KLOSE, Birgit (2016): Teamarbeit. In: HEDDERICH, Ingeborg/ BIEWER, Gottfried/ HOLLENWEGER, Judith/ MARKOWETZ, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julis Klinkhardt, S. 365-369.

MAYRING, Philipp (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

MAYRING, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

MEUSER, Michael/ NAGEL, Ulrike (2005): Experteninterviews. Vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: BOGNER, Alexander/ LITTIG, Beate/ MENZ, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-93.

MEYER, Hilbert/ WALTER-LAAGER, Catherine (2012): Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik. Berlin: Cornelsen Verlag.

MEYER, Nikolaus/ WAHL, Johannes (2018): Zwischen beruflichem Aufstieg und persönlicher Entwicklung. In: Sozial Extra, 42, S. 48-51.

NETTA, Brigitte (2015): Bildungspartnerschaft mit Eltern in der Praxis – Vielfalt als Herausforderung und Chance. In: REICHERT-GARSCHHAMMER, Eva/ KIEFERLE, Christa/ WERTFEIN, Monika/ BECKER-STOLL, Fabienne (Hrsg.): Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 181-189.

NIEDERÖSTERREICHISCHES KINDERGARTENGESETZ (2006): Homepage des Rechtsinformationssystems des Bundes (RIS). Online abrufbar unter https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20000776 [Abgerufen am 20.03.2020].

OBERHUEMER, Pamela (2017): Professionalisierung als System? Blicke in europäische Landschaften. In: VON BALLUSECK, Hilde (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 95-106.

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE WIEN (2020): Studienangebot Elementarbildung. Bachelorstudium Elementarbildung: Inklusion und Leadership. Online abrufbar unter https://www.phwien.ac.at/studienangebot/elementarbildung-informationen-fuer-studieninteressierte [Abgerufen am 20.03.2020].

PAETZOLD, Bettina (2001): Elementarpädagogik – nur Kleinkinderkram? In: BRINKMANN, Wilhelm (Hrsg.): Differentielle Pädagogik. Eine Einführung. Donauwörth: Auer, S. 17-39.

PEETERS, Jan/ SHARMAHD, Nima/ BUDGINAITE, Irma (2016): Professionalisierung der pädagogischen Ergänzungskräfte in der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE). Wege zur Qualifikation, NESET II-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

PRENGEL, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Online abrufbar unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Inklusion_in_der_Fruehpaedagogik_5Band_2uebaAuflage_2014_Prengel.pdf [Abgerufen am 20.03.2020].

PRENGEL, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Online abrufbar unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Exp_47_Prengel_web.pdf [Abgerufen am 20.03.2020].

RAITHEL, Jürgen/ DOLLINGER, Bernd/ HÖRMANN, Georg (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

RAUNIG, Iris/ SALZMANN, Gerald (1998): Institutionelle und organisatorische Voraussetzungen für die Integration im Kindergarten. In: KNAPP, Gerald/ SALZMANN, Gerald: Integration im Kindergarten. Fördernde und hemmende Bedingungen integrativer Erziehung. Klagenfurt: Neuer Kaiser Verlag, S. 208-226.

ROSENTHAL, Gabriele (2011): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. In: DIEWALD, Martin/ HURRELMANN, Klaus (Hrsg.): Grundlagentexte Soziologie. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 13-82.

SALZMANN, Gerald (1998): Entwicklungsverläufe von Kindern im Bereich der Integration. In: KNAPP, Gerald/ SALZMANN, Gerald (Hrsg.): Integration im Kindergarten. Fördernde und hemmende Bedingungen integrativer Erziehung. Klagenfurt: Neuer Kaiser Verlag, S. 251-271.

SAUTER, Sven (2016): Grundbegriffe und Grundlagen: Erziehung, Bildung, Entwicklung und Heterogenität. In: HEDDERICH, Ingeborg/ BIEWER, Gottfried/ HOLLENWEGER, Judith/ MARKOWETZ, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julis Klinkhardt, S. 169-178.

SCHMITZ, Renate (2002): Interkulturelle Kompetenz – eine Herausforderung für die Zukunft des Kindergartens. In: Zukunft Kindergarten. Themen und Konzepte von 10 ExpertInnen der Elementarpädagogik. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, S. 137-153.

SMIDT, Wilfried (2018): Early Childhood Education and Care in Austria: Challenges and Education Policies. In: Early Child Development and Care, 188, S. 624-633.

SMIDT, Wilfried/ KOCH, Bernhard/ BURKHARDT, Laura/ ENDLER, Victoria/ KRAFT, Stefanie (2017): Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich. Modelle, Befunde, Desiderate. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2, S. 121-138.

SPECK, Otto (2011): Soziale Inklusion als pädagogische Idee und gesellschaftliche Herausforderung. In: KULIG, W./ SCHIRBORT, K./ SCHUBERT, M. (Hrsg.): Empowerment behinderter Menschen. Theorien, Konzepte, Best-Practice. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 285-304.

STANZEL-TISCHLER, Elisabeth/ BREIT, Simone (2009): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts. In: SPECHT, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (Band 2). Graz: Leykam, S. 15-33.

STATISTIK AUSTRIA (2014): Kindertagesheimstatistik 2013/14. Wien: Verlag Österreich.

STATISTIK AUSTRIA (2018): Kindertagesheimstatistik 2017/18. Online abrufbar unter http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung,+Kultur&pubId=523 [Abgerufen am 20.03.2020].

SULZER, Annika/ WAGNER, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Online abrufbar unter https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr._15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf [Abgerufen am 20.03.2020].

TAGESBETREUUNGSEINRICHTUNGEN - ANERKANNTE ANBIETER DER GRUNDAUSBILDUNG (2019): Homepage der niederösterreichischen Landesregierung. Online abrufbar unter http://www.noe.gv.at/noe/Kinderbetreuung/Tagesbetreuung_Anerkennung.html [Abgerufen am 20.03.2020].

TEGGE, Dana (2015): Eine Schlüsselrolle ohne Schlüsselqualifikation? Zu Professionalisierungserfordernissen von frühpädagogischen Fachkräften im Kontext inklusiver Bildung. In: HAUDE, Christin/ VOLK, Sabrina (Hrsg.): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 72-89.

THIERSCH, Renate (2006): Familie und Kindertageseinrichtungen. In: BAUER, Petra/ BRUNNER, Ewald Johannes (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, S. 80- 106.

UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION (2008): Homepage des Rechtsinformationssystems des Bundes (RIS). Online abrufbar unter https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006062 [Abgerufen am 20.03.2020].

UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education. Adopted by the World Conference on special needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spanien, 7.-10. 6. 1994. Paris: UNESCO.

UNESCO (2005): Guidlines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO. Online abrufbar unter https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224 [Abgerufen am 20.03.2020].

UNITED NATIONS (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Menschenrechte für behinderte Frauen, Männer und Kinder auf der ganzen Welt. Berlin.

VERFAHRENSBESCHREIBUNG SONDERKINDERGARTENPÄDAGOGIN/ SONDERKINDERGARTENPÄDAGOGE (2001): Homepage der niederösterreichischen Landesregierung. Online abrufbar unter http://www.noe.gv.at/noe/Kindergaerten-Schulen/Verfahrensbeschreibung_SOKI.pdf [Abgerufen am 20.03.2020].

VERORDNUNG ÜBER DIE AUSBILDUNG VON KINDERBETREUERINNEN/ KINDERBETREUERN (2015): Homepage des Rechtsinformationssystems des Bundes (RIS). Online abrufbar unter https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20001049 [Abgerufen am 20.03.2020].

VIERNICKEL, Susanne (2011): Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Eine Reflexion über ihren Beitrag zur frühpädagogischen Professionalisierung. In: CLOOS, Peter/ SCHULZ, Marc (Hrsg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim/ Basel: Juventa Verlag, S. 202-220.

VIERNICKEL, Susanne (2017): Rahmenbedingungen für professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen. In: VON BALLUSECK, Hilde (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 39-52).

VON BALLUSECK, Hilde (2017): Einleitung: Anforderungen an Professionalität. In: VON BALLUSECK, Hilde (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 9-21.

WEINBERG, Johannes (1999): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online abrufbar unter https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg99_01.pdf [Abgerufen am 20.03.2020].

WEITERBILDUNGSKATALOG (2019): Homepage der niederösterreichischen Landesregierung. Online abrufbar unter http://www.noe.gv.at/noe/Kindergaerten-Schulen/Weiterbildungskatalog_2019_KG.pdf [Abgerufen am 20.03.2020].

WILDGRUBER, Andreas (2012): Handlungskompetenzen im Prozess der Beobachtung mit zwei unterschiedlichen Beobachtungsverfahren. In: Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis, 2, S. 87-94.

WILKEN, Udo/ JELTSCH-SCHUDEL, Barbara (2014): Einführung. In: WILKEN, Udo/ JELTSCH-SCHUDEL, Barbara (Hrsg.): Elternarbeit und Behinderung. Empowerment – Inklusion – Wohlbefinden. Stuttgart: W. Kohlkammer Verlag, S. 6-9.

WOLFF, Reinhart (2017): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Frühpädagogik im Dialog von Eltern und Fachkräften. In: VON BALLUSECK, Hilde (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 135-144.

ZEPKE, Georg (2016): Lust auf qualitative Forschung! Eine Einführung für die Praxis. Wien: T.S.O. Texte zur Systemischen Organisationsforschung.

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vorausbildung 125
Abbildung 2: Beweggründe 125
Abbildung 3: Wissensvermittlung bezüglich Integration/ Inklusion in der Betreuer*innenausbildung 126
Abbildung 4: Wissensaneignung Integration/ Inklusion 126
Abbildung 5: Informationen bezüglich Weiterbildungen 127
Abbildung 6: Wünsche bezüglich der Weiterbildungen 127

12. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Interviewte Personen 47

13. Anhang

13.1 Transkriptionsregeln (nach Kuckartz 2010)

1. „Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.
2. Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert. Bspw. wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt" -> „Er hatte noch so ein Buch genannt."
3. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
4. Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (…) markiert.
5. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
6. Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (Mhm, Aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Absätze der interviewenden Person werden durch ein „I", die der befragte Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel z.B. „B4:", gekennzeichnet.
10. Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen."
    (Kuckartz 2010, S. 44)

KUCKARTZ, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

13.2 Interviewleitfaden

Leitfaden für Interviews mit Betreuer*innen und Stützkräften

Vorgespräch

Kurze Vorstellung
Kurze Vorstellung der Forschung
Abklären, wie viel Zeit zur Verfügung steht

Hinweisen auf:

Anonymität
Streng vertrauliche Behandlung der Daten
Aufnahme des Gesprächs (ausschließlich für Interviewerin)
Fragen klären

Vorausbildung

Welche Vorausbildung haben Sie?

- Welcher Tätigkeit sind sie davor nachgegangen?
- Warum haben Sie sich entschlossen im Kindergarten zu arbeiten, anstatt weiterhin Ihrer vorher ausgeübten Tätigkeit?

Warum haben Sie sich als Kinderbetreuer*in/ Stützkraft im Kindergarten beworben? Was war Ihre Motivation beziehungsweise Ihre Beweggründe?

- Wie wichtig war es Ihnen in einem pädagogischen Feld zu arbeiten?
- Bestand vorher schon mal der Wunsch, dieser Tätigkeit nachzugehen?

Welche Erwartungen hatten Sie vor Ihrer Bewerbung?

- hinsichtlich der Entwicklung Ihrer Fähigkeiten?
- hinsichtlich Ihrer persönlichen Entwicklung?
- Inwieweit konnten diese Erwartungen bislang erfüllt werden?

Kindergartenbetreuer*innen Ausbildung

Wie würden Sie die Kindergartenbetreuer*innen-Ausbildung beschreiben?

- Haben diese Vorbereitungsmaßnahmen die Entwicklung ihrer pädagogischen Fähigkeiten unterstützt?
- Auf was wurde besonders viel Wert gelegt?
- Welche Fähigkeiten wurden besonders gefördert?
- Was genau haben Sie gelernt?
- Welche speziellen pädagogischen Kenntnisse wurden erworben?
- Was fanden Sie am hilfreichsten?
- Welche Inhalte empfinden Sie rückblickend als hilfreich für die Praxis bzw. nicht hilfreich?
- Hätten Sie noch mehr Wissen benötigt? Wenn ja, worüber?
- Inhalte über Kinder mit Behinderungen?
- Inhalte über Inklusion?

Stützkräfte

- Gab es eine Vorbereitung für Ihre Tätigkeit?
- Wie sah diese aus? Beschreiben Sie diese bitte.
- Haben Sie dazu Kurse besucht? Wenn ja, was genau haben Sie gelernt?
- Auf was wurde besonders viel Wert gelegt?
- Was fanden Sie am hilfreichsten?
- Welche speziellen pädagogischen Kenntnisse wurden erworben?
- Welche Inhalte empfinden Sie rückblickend als hilfreich für die Praxis bzw. nicht hilfreich?
- Hätten Sie noch mehr Wissen benötigt? Wenn ja, worüber?
- Inhalte über Kinder mit Behinderungen?
- Inhalte über Inklusion?

Wie empfinden Sie die Vorbereitung auf das Konzept der Inklusion bzw. Integration?

Gab es eine Vorbereitung?
Wenn ja, wie?
Wenn nein, wurde das Wissen eigenständig erworben?

Arbeitsalltag

Beschreiben Sie bitte Ihren normalen Arbeitstag im Kindergarten.

- Welche Tätigkeiten üben Sie aus?
- Haben sich diese Tätigkeiten im Laufe der Jahre verändert?
- An wen wenden Sie sich bei Fragen/ Problemen?
- Inwieweit fühlen Sie sich von Ihren Kolleg*innen im Kindergarten unterstützt?
- Spielt jemand in Bezug auf die Unterstützung eine große Rolle?
- Tauschen Sie sich mit Betreuer*innen und Stützkräften anderer Gruppen innerhalb des Kindergartens aus?
- Gibt es regelmäßige Teamsitzungen? Wie erleben Sie diese?

Gibt es in Ihrer Gruppe Kinder mit Behinderungen?

- Wenn ja, welche Rolle übernehmen Sie hier im Alltag?
- Gab es schon Vorwissen im Umgang mit Kindern mit Behinderungen?
- Hat es sich im Laufe der Praxis etabliert?

Der Kindergartenalltag birgt einige Herausforderungen. Was empfinden Sie als die größten Herausforderungen?

- Beispiele?

Weiterbildung

Nehmen Sie Weiterbildungen in Anspruch?

- Sind diese hilfreich?
- Welche pädagogischen Themengebiete werden behandelt?
- Werden die Themen Inklusion bzw. Integration thematisiert?

Welche Fähigkeiten braucht Ihrer Ansicht nach ein/e erfolgreiche/r Kinderbetreuer*in/Stützkraft?

- In welchen Bereichen würden Sie sich selbst gerne verbessern?
- Was würden Sie gerne noch dazu lernen?
- Welche Entwicklungen konnten Sie an sich selbst zu Beginn der Tätigkeit bis jetzt bemerken?
- Können Sie ein Beispiel erzählen, welches diese Veränderung verdeutlicht?

13.3 Kategorienschema

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K1 Vorausbildung	Alle Aussagen bezüglich der Vorausbildung	„also ich bin es schon relativ lange (..) ich habe eigentlich Lehramt für Französisch und Geschichte gemacht und das war halt ein bisschen schwierig mit diesen Gegenständen Stunden zu bekommen und dann war ich in dieser Balkankrise, da haben sie Sprachlehrer gesucht für Kinder die geflüchtet sind“ (Interview 1, Z. 3-6, S. 1) „Nein, sondern eigentlich komme ich aus der Apotheke, bin dann aber eigentlich bei der Firma X gelandet, was dann Y war und dann Z“ (Interview 3, Z. 3-4, S. 1) „Ich war fast 29 Jahre, war ich in einer Optikfirma tätig“ (Interview 7, Z. 3, S. 1) „ich bin eigentlich gelernte Kosmetikerin sozusagen, also ich habe mit 15 also mein neuntes Schuljahr normal abgeschlossen und ich habe danach nicht gewusst was ich machen soll und natürlich fängst dann danach einmal eine Lehre an und ich habe mir dann gedacht nein das gefällt mir doch nicht, ich habe ein Jahr die Kosmetik probiert“ (Interview 9, Z. 2-6, S. 1) „Ich habe eigentlich etwas ganz anderes gelernt, ich habe Maler und Anstreicherin gelernt ((lacht)) bin dann umgestiegen, war bei einer Tierärztin lange Zeit und das hat mich eigentlich total interessiert, irgendwie so Pflege“ (Interview 12, Z. 2-4, S. 1)	Auch Aussagen bezüglich des vorherigen Berufsweges werden codiert
K2 Motivation und Beweggründe	Aussagen bezüglich der Motivationen und Beweggründe eine Tätigkeit im Kindergarten auszuüben	„nein nicht wirklich, weil ich einfach ja wie es eben im Berufsleben oft ist, man muss auch manchmal aus der Not heraus auch offen und willig, bereit sein für alles, ich war Alleinerzieherin und ja (.) dann hat sich das, ich war immer so im Nachhinein so dankbar, dass ich das einfach gelesen habe in der Zeitung und ja.“ (Interview 8, Z. 24-27, S. 1) „dann dachte ich mir, ich möchte eigentlich schon immer mit Kindern eigentlich gemeinsam arbeiten und ja“ (Interview 9, Z. 6-7, S. 1)	Auch Aussagen in Bezug auf die Gründe für den Jobwechsel zur Betreuer*in/ Stützkraft werden codiert

		„Ich habe schon immer gerne mit Kindern gearbeitet und ja das hat sich irgendwie so ergeben eigentlich der Job, also eigentlich der Plan wäre Familienhelferin gewesen, das wären ein paar weitere Jahre Schule gewesen und ja da bin ich lieber arbeiten gegangen.“ (Interview 11, Z. 6-8, S. 1) „Ganz wichtig, weil eben mein Kind auch ein Integrationskind hier war, zwar in einer anderen Gruppe aber ich habe mir dann eben gedacht, man kann eben so viel machen mit bestimmten Dingen, wenn man ihnen gewisse Unterlagen gibt oder gewisses Spielmaterial, also das hat mich dann wahnsinnig interessiert.“ (Interview 12, Z. 20-23, S. 1)	
K3 Betreuer*innenausbildung			
UK3.1 Praxiserfahrung vor der Ausbildung	Alle Aussagen in Bezug auf die Praxiserfahrung vor der abgeschlossenen Betreuer*innenausbildung	„Ja, ich habe jetzt schon zwei Jahre, also das dritte Jahr jetzt schon als Betreuerin, aber die Ausbildung habe ich noch nicht.“ (Interview 4, Z. 35-36, S. 2) „Ja hier im Haus war es oft so, dass man zuerst gearbeitet hat und dann danach die Ausbildung macht.“ (Interview 4, Z. 38-39, S. 2) „Genau, ja ich habe schon zwei Jahre im Kindergarten gearbeitet und dann habe ich die Ausbildung gemacht.“ (Interview 6, Z. 62-63, S. 3) „Ich habe die Ausbildung vorher nicht gehabt am Anfang und habe sie dann nach ein paar Jahren, dann habe ich es nachgeholt.“ (Interview 8, Z. 67-68, S. 3)	
UK3.2 Inhalte der Ausbildung	Alle Aussagen in Bezug auf die allgemeinen Inhalte und den Ablauf der Betreuer*innenausbildung	„Und das schaut dann so aus, diese Prüfung, also da musst du ein Kind entweder von deiner Gruppe oder von deinem Kindergarten, also über dieses Kind eine Arbeit schreiben sozusagen, was das kognitive angeht, was das, also ich habe damals so eine Mappe vorbereitet, habe auch im anderen Kindergarten viel fotografiert, also das kann man genauso mit hinein nehmen und das war meine Arbeit und dann hat man noch die mündliche Prüfung und ja.“ (Interview 6, Z. 77-82, S. 4)	

		„Ja Bereiche einfach mehr den Umgang mit den Kindern, mit den Eltern, da waren zum Beispiel auch viele Sachbeispiele, so Lisa fünf nimmt David vier die Schaufel weg und was tust du, dann musst du dann, uns ist immer nahe gelegt worden, fühle dich in beide Lagen der Kinder rein, was machst du jetzt und so zum Beispiel“ (Interview 9, Z. 99-102, S. 4) „Ja da haben wir eine ganze Mappe bekommen und es ist eingeteilt gewesen in verschiedene Themen, über den Ablauf, über die Entwicklungspsychologie, über das Recht auch, verschiedenste Themen.“ (Interview 10, Z. 58-60, S. 3)	
UK3.3 Inklusion/ Integration in der Ausbildung	Alle Aussagen in Bezug auf Inhalte von Integration und Inklusion innerhalb der Betreuer*innenausbildung	„Naja das Thema wurde kurz angeschnitten nur, also da war nicht wirklich viel dabei, also Kinder mit besonderen, also wo man ein besonderes Augenmerk darauf richten muss, aber das ist eigentlich nur kurz angeschnitten worden ja.“ (Interview 6, Z. 142-144, S. 6) „Naja es war ein Teil davon, aber nicht wirklich, es ist auch davon nichts in meinem Kopf hängen geblieben, also es war nicht ein großes Thema“ (Interview 8, Z. 142-143, S. 6) „(..) nein nicht wirklich, es ist ein bisschen gestreift worden, aber nicht so, es ist sicher über ein paar Krankheiten oder körperliche Behinderungen aber nicht wirklich, auch nicht speziell" (Interview 10, Z. 77-79, S. 4) „In einem Kindergarten wo ich Praktikum gemacht habe, aber das weiß ich auch nicht mehr was das Kind gehabt hat, das war ein Kind mit besonderen Bedürfnissen, das habe ich auch beobachtet und da waren dann auch mehrere Kinder (..) mit Hörbehinderung und eines weiß ich nicht mehr (...) aber da waren dann eben auch Stützkräfte (..) ja, in der Ausbildung selber nicht.“(Interview 11, Z. 80-84, S. 4)	Auch Aussagen über Ausbildungsinhalte von Kindern mit Behinderungen werden codiert
UK3.4 Positives/ Hilfreiches	Alle Aussagen bezüglich der Ausbildung, welche Inhalte der Ausbildung als hilfreich und positiv wahrgenommen wurden	„ich habe mich mit den anderen Kolleginnen austauschen können, wie macht es jemand in einem anderen Haus oder (..) wie löst man Probleme die wer hat (.) und es ist trotzdem anders, wenn man eben darüber lesen kann und es sehen kann“ (Interview 8, Z. 75-78, S. 3) „Ich bin jeden Tag sehr gerne hingegangen, es war sehr spannend, interessant also mir war es immer, also wie ich noch Praktikantin war und die Ausbildung noch nicht hatte, ich habe dann auch immer die Pädagogin gefragt (..) so wie ist das und das, so in diesem Pädagogikbereich, in ihrem Bereich und das war in meiner Ausbildung auch mehr pädagogisch, also ich habe auch so eine Art pädagogische Ausbildung einfach und das war sehr interessant, also ich würde	

		da jederzeit noch einmal reingehen und das wieder anhören.“ (Interview 9, Z. 69-75, S. 3) „(...) kann ich jetzt gar nicht speziell irgendetwas sagen, aber im Allgemeinen hat es mir ganz gut gefallen ja.“ (Interview 10, Z. 63-64, S. 3) „Wenn wir irgendwie so im Team, so Teams gebildet haben und so miteinander Lösungen erarbeitet haben, das war sehr hilfreich, weil wir auf irgendetwas ganz anderes gekommen sind als andere Teams, wo wir doch alle dasselbe machen aber (.) das hat mir Spaß gemacht auch, war dann sehr interessant was dann rausgekommen ist und ja.“ (Interview 12, Z. 79-82, S. 4)	
UK3.5 Wünschenswertes	Alle Aussagen über wünschenswerte Inhalte, welche noch innerhalb der Ausbildung ergänzt/ implementiert werden sollten	„sicher wäre es in der Ausbildung gut gewesen, wir haben zum Beispiel ein wenig Autismus besprochen bei der Ausbildung, aber ja das war mir aber schon zu wenig, weil das war dann so, ich habe das zwar einmal gehört aber nachher dann mit dem Arbeiten und wenn du dann so ein Kind hast, das hat dann einen anderen Fuß bekommen wie ich gearbeitet habe im praktischen, ja (...) vielleicht wäre es gut so die Ausbildung mit Theorie und Praxis mischen“ (Interview 8, Z. 316-321, S. 12) "ich denke besonders für Stützkräfte wären so gewisse Sachen sicher interessant, eine Stützkraft die zum Beispiel für ein autistisches Kind zuständig ist, wäre ein Intensivprogramm sicher nicht schlecht ((lacht)).“ (Interview 10, Z. 79-81, S. 4) „Was betroffen hat spezielle so schwierige Kinder oder so Integrationssachen, also da schon, also viele haben da auch Beispiele mitgebracht die Mitschüler und gefragt was tut man dann in so einem Fall wirklich konkret oder wie kann man das Kind aus der Situation holen, für das war eigentlich immer zu wenig Zeit um das zu erarbeiten obwohl es für die Praxis wichtig wäre, also das wäre schon interessanter gewesen, wir haben das eben immer nur gestreift, jeder hat eine Geschichte erzählen müssen aber dann sind von den 28 die wir waren zwei Geschichten behandelt worden, also das wäre schon schön gewesen, wenn man da mehr Zeit gehabt hätte für das und auch wenn man selber nicht so ein Kind hat, man kann immer etwas mitnehmen und es betrifft einen dann sicher irgendwann mal.“ (Interview 12, Z. 94-103, S. 4)	

K4 Arbeitsalltag			
UK4.1 Tätigkeiten der Stützkraft	Alle Aussagen bezüglich der alltäglichen Tätigkeiten einer Stützkraft innerhalb des Kindergartens	„Typischer Arbeitsalltag, ja also ich komme, um 8 bin ich da, dann kommen die Kinder halt so langsam rein, ich setze mich, also egal zu welchem Kind, ja, ich schaue je nachdem welche, manche Kinder brauchen eben sprachliche Unterstützung, manche brauchen verhaltensmäßig Unterstützung, wie gehe ich jetzt mit meinem Spielpartner, sage ich jetzt einmal, um, das versuche ich halt (..) die Kinder in den Kindergartenalltag jetzt zu holen, ja mit spielen“ (Interview 1, Z. 71-76, S. 3) „Also als Stützkraft war der Fokus auf das Kind, man hat das Kind im Alltag begleitet, wo er Hilfe gebraucht hat, man hat geschaut, dass ihn die anderen Kinder mitspielen lassen, dass keine Unterschiede gemacht worden sind, wenn man halt gesehen hat, er tut sich ein bisschen schwerer mit den anderen Kindern, hat man geholfen, wenn nicht, dann hat man sich eher zurückgehalten, also wirklich geschaut, dass er schön integriert wird“ (Interview 4, Z. 101-105, S. 5) „Für ihn war ich da, ja genau und ich habe immer geschaut, dass ich ihn bei vielen anderen dazu nehme, also seine Freunde, ich habe dann auch gemerkt zum Beispiel, er war wirklich so ein bisschen gefangen in seinem Körper, das ist mir aufgefallen, weil er hat sich dann oft in die Puppenecke zurückgezogen alleine, dann hat er sich ein Kleid angezogen und da hat er sich immer angeschaut und es hat ihn überhaupt nicht gestört dann, man hat natürlich schon begleitet“ (Interview 5, Z. 44-49, S. 2)	
UK4.2 Tätigkeiten der Betreuer*in	Alle Aussagen bezüglich der alltäglichen Tätigkeiten einer Stützkraft innerhalb des Kindergartens	„natürlich muss ich immer darauf schauen, dass der Tisch, also dass die Tische sauber sind, zusammenkehren, was ich auch mit den Kindern gemeinsam mache, Spielzeug einräumen mit den Kindern gemeinsam“ (Interview 6, Z. 166-168, S. 7) „Genau, richtig also unsere Bildungszeit ist ja von acht bis zwölf, ja und dann schauen wir so was der Vormittag bringt, manchmal gehen wir in den Turnsaal, manchmal gehen wir in den Garten raus, wenn es schön ist und ja dann haben wir unsere Bildungszeit quasi und dann gibt es das Mittagessen und nach dem Mittagessen habe ich eine halbe Stunde Pause" (Interview 9, Z. 246-250, S. 9)	

		„Ja (..) alles was mit Reinigung und so zu tun hat zwischendurch ja, das mache schon hauptsächlich nur ich“ (Interview 10, Z. 186-187, S. 8) „Okay also in der Früh erst einmal das Geschirr alles herrichten und Gläser, das Wasser zum Trinken (..)" (Interview 11, Z. 127-128, S. 6) „und dann die Kollegin eigentlich unterstützen, weil wir zwei Integrationskinder drinnen haben, mit dem Wickeln und so da unterstützen wir uns schon ziemlich gut muss ich sagen (.) und sonst ja wenn wir in den Garten rausgehen und so weiter, nehme ich dann meistens einen und die Stützkraft bleibt bei dem anderen, wir können beide nicht so alleine lassen im Garten ((lacht)) ist schwierig.“ (Interview 12, Z. 132-137, S. 6)	
UK4.3 Vorurteile bezüglich der Tätigkeit als Betreuer*in und Stützkraft	Alle Aussagen in Bezug auf Vorurteile und negative Äußerungen gegenüber der Berufsgruppe Betreuer*in und Stützkraft	„Ich finde es toll, dass das wer macht und sich damit beschäftigt, dass die Leute auch sehen mal was eigentlich eine Betreuerin und eine Stützkraft leistet, weil es ist nicht so leicht wie immer alle glauben, also es ist nicht so leicht verdientes Geld, es ist auch anstrengend und harte Arbeit, viele wissen das nicht“ (Interview 4, Z. 306-309, S. 13) „also ich finde das toll, das ist super, dass gesehen wird was wir machen und Aufgaben und so, oft wird das unterschätzt glaube ich, man spielt ja nicht nur mit den Kindern, es ist so viel mehr.“ (Interview 5, Z. 640-642, S. 21) „aber was es dann im Endeffekt jetzt ausmacht, das war mir glaube ich nicht klar, also was eben (..) weil ich glaube so wie viele Eltern es glaube ich sehen, dass man nur mit den Kindern spielt, ich meine es ist schon ein großer Teil aber es ist schon sehr viel mehr dahinter (..) wir haben auch oft gesagt, es wäre gut wenn das mal einen Tag lang auch wer anderer erleben könnte und sie sehen könnten, es ist schon eine harte Anstrengung, ich mache es gerne aber es ist anstrengend“ (Interview 8, Z. 49-54, S. 2)	
K5 Team	Alle allgemeinen Aussagen und das Erleben bezüglich der Teamarbeit im Kindergarten und in der Kindergartengruppe	„Gott sei Dank, ist eine gute Zusammenarbeit da, das ist auch wichtig, dass man an einen Strang zieht, wir sind auch ziemlich ähnlich, klar ist man unterschiedlich“ (Interview 5, Z. 397-399, S. 13) „weil wir haben auch Kinder gehabt im Haus wo das ganze Team zusammenhelfen musste, damit wir das schaffen (.) da ist es dann auch wichtig dass man auch ein gutes Team hat, ja das hat sich sicher von der Zeit her auch	

		verändert, gegen ganz früher glaube ich jetzt vom Gefühl her.“ (Interview 8, Z. 137-140, S. 5) „Sehr unterstützt, ja da gibt es bei uns, wir haben eigentlich ein super Team, da passt alles (..) also ist auch nie ein Problem wenn ich jetzt mal jemanden anderen aus einer anderen Gruppe brauche“ (Interview 12, Z. 199-200, S. 8)	
UK5.1 Austausch	Alle Aussagen bezüglich des täglichen Austausches des Teams innerhalb des Kindergartens	„Sehr gut ist das, dieser Austausch und das Besprechen, weil ja doch viel auch passiert und einfach, dass alle informiert sind.“ (Interview 2, Z. 196-197, S. 8) „Austauschen selber ist eher schwer, weil wenn die Kinder rund um dich sind, kommst wenig zum Reden.“ (Interview 4, Z. 149-150, S. 7) „Nein, naja ich gehe schon zu den anderen Gruppen und sage hallo und so ((lacht)) zu den Betreuerinnen oder wenn jemand abgeholt wird und ich gehe in eine andere Gruppe, also da wird schon ein bisschen gesprochen über die Kinder und so, oft ist aber auch keine Zeit“ (Interview 7, Z. 140-143, S. 6) „Ja regelmäßig, jeden Tag mindestens.“ (Interview 9, Z. 282, S. 11) „wir haben in der Früh eine kurze Besprechung mit der Leitung dadurch wir so ein großes Haus sind und noch nicht so lange, das ist für uns auch irgendwo sinnvoll, damit wir wissen wer ist da, was ist los und es ist nur kurz“ (Interview 10, Z. 155-157, S. 7)	Auch Aussagen bezüglich der Häufigkeit des Austauschens werden codiert
UK5.2 Teamsitzungen	Alle Aussagen bezüglich der Teamsitzungen innerhalb der Kindergärten	„Es ist für mich positiv, also ich finde das, ja ich finde das wirklich gut, dass wir uns da austauschen können, weil das gibt es anscheinend auch nicht in jedem Haus, dass so ein Betreuerteam ist und das ist aber schon sehr wichtig finde ich, ja ich meine natürlich die ganzen wichtigen Sachen, unsere Pädagogen leiten uns das alles weiter in der Gruppe, aber es sind auch oft Sachen die nur uns Betreuerinnen betrifft, was wir dann auch den Pädagogen weiterleiten in der Gruppe ja, aber diese Kommunikation ist schon sehr wichtig muss ich sagen.“ (Interview 6, Z. 233-239, S. 9) „da haben wir jetzt einmal in der Woche, heuer schaffen wir es, das ist ein schönes Gefühl.“ (Interview 8, Z. 254-255, S. 9) „Genau wir haben einmal in der Woche, also Team quasi mit unserer Chefin, da werden wir auf den neuesten Stand gebracht, was ist dies und was ist das, die Pädagogen haben auch Team, da wird uns das auch weiter gesagt und so intern eben auch.“ (Interview 9, Z. 284-286, S. 11)	Auch Aussagen bezüglich Häufigkeit, Ablauf, Themen und positiven und negativen Erfahrungen in Bezug auf Teamsitzungen werden codiert

		„Ja also Betreuerteams gibt es so alle zwei bis drei Monate, da sind da die Betreuerinnen und Stützkräfte mit der Leiterin“ (Interview 11, Z. 175-176, S. 8)	
UK5.3 Ansprechpersonen	Alle Aussagen über die Ansprechpersonen der Betreuerinnen und Stützkräfte innerhalb des Kindergartens	„aber ich bespreche auch viel mit meiner Pädagogin, sie ist natürlich auch die Leitung hier im Haus, aber da bespreche ich das eigentlich nicht, weil sie die Leitung ist sondern weil wir zwei ein Team sind in unserer Gruppe beziehungsweise drei, die Stützkraft ist ja auch bei uns, dann besprechen wir das in der Gruppe eigentlich oft.“ (Interview 2, Z. 186-187, S. 7) „Also eigentlich an meine Pädagogin, also eigentlich hauptsächlich an meine Pädagogin oder an die andere Betreuerin, die natürlich schon länger in der Gruppe ist, weil ja ich eigentlich neu bin, ich meine, sie kennen mich, die Kinder aber wie gesagt, diese Gruppendynamik, wie rennt das ganze ab eben mit diesen Ritualen und so, ich meine jetzt kenne ich sie auch schon mittlerweile aber trotzdem sind da immer noch Fragen, weil die Kinder doch dann noch ausprobieren, sonst ist auch die Sonderkindergärtnerin eine große Hilfe bei Fragen.“ (Interview 3, Z. 189-195, S. 8) „mittlerweile bin ich so lange dabei, dass wenn Fragen auftreten, dann sind es eher pädagogische, dann gehst eh zu deiner Pädagogin oder Leiterin“ (Interview 4, Z. 141-142, S. 6)	Auch Aussagen in Bezug auf Hilfe- und Fragestellungen
UK5.4 Sonderkindergartenpädagog*in	Alle Aussagen bezüglich der Sonderkindergartenpädagog*innen	„sonst sind wir eigentlich, arbeiten wir sehr eng zusammen mit der Sonderkindergärtnerin, die kommt jede Woche einmal zu uns, also immer dienstags, mit der besprechen wir halt die Vorgehensweise für die diversen Kinder, die eben Unterstützung brauchen.“ (Interview 1, Z. 66-69, S. 3) „oder auch die Sonderkindergärtnerin ist eine wichtige Ansprechperson wenn es um spezielle Themen geht.“ (Interview 4, Z. 142-144, S. 6) „ich habe viele Übungen mit ihm gemacht, die Sonderkindergärtnerin damals hat mir auch wirklich sehr gute Tipps gegeben, mir viel geholfen“ (Interview 5, Z. 84-85, S. 3) „JA, das ist super, sie hat auch gesagt wenn du etwas brauchst, immer, ich kann jederzeit zu ihr hingehen“ (Interview 7, Z. 118-119, S. 5) „Und genau so war es auch, ja also wir haben eben eine große Unterstützung durch unsere ehemalige SOKI gehabt“ (Interview 9, Z. 231-323, S. 9)	Auch Aussagen bezüglich der Sonderkindergartenpädagog*innen als Unterstützungs- und Ansprechperson werden codiert, Aussagen bezüglich der Unterstützung von Kindern mit Behinderungen und Integration/ Inklusion seitens der Sonderkindergartenpädagog*innen werden auch codiert, sowie die Häufigkeit der Anwesenheit

		„und wenn wir dann wirklich etwas Spezielles wissen wollen dann besprechen wir das mit ihr.“ (Interview 12, Z. 184-185, S. 8)	
K6 Integration/ Inklusion			
UK6.1 Vorwissen	Alle Aussagen in Bezug auf das Vorwissen von Integration und Inklusion	„Nein, also ein Kind mit so einer richtigen Behinderung habe ich noch gar nie betreut, da habe ich auch gar keine Erfahrung.“ (Interview 2, Z. 213-214, S. 9) „dann war ich ja in einem Haus wo eine Integrationsgruppe dabei war, ich habe das nur so am Rande, weil ich ja in einer anderen Gruppe war und da, da bin ich einfach irgendwie still und leise reingewachsen, war dort auch Betreuerin ab und zu, auch als Springerin war ich in der Gruppe schon (..) ja war okay, es war anders, ich war auch am Anfang unsicher, wie gehe ich mit manchen Kindern um und da hat mir aber auch ein bisschen meine Vorgeschichte der Heimhilfeausbildung geholfen“ (Interview 8, Z. 186-192, S. 7) „Also dadurch dass man bei meinem Kind auch nicht genau gewusst hat was das für eine Art von Entwicklungsstörung ist, habe ich mich da schon sehr viel eingelesen und ich war mit ihm bei der Ergotherapie und Mototherapie und da hat man schon ein bisschen sicher mehr Zugang gehabt als jemand anderer, aber so irgendwelche speziellen Sachen jetzt nicht.“ (Interview 12, Z. 169-173, S. 7)	Auch Aussagen in Bezug auf das Vorwissen mit Kindern mit Behinderungen werden codiert
UK6.2 Kindergartenpraxis	Alle Aussagen in Bezug auf erlernte Inhalte über Integration/ Inklusion innerhalb der Kindergartenpraxis	„Ja das ist bei dem autistischen Kind da wieder ganz anders, und natürlich was alles möglich ist an Schwierigkeiten für Kinder oder Probleme die Kinder haben, die habe ich vorher nicht gekannt, auch wenn ich selber drei habe, das war eben nicht, was es da an körperlichen und geistigen, sagen wir jetzt einmal Defiziten gibt, ja.“ (Interview 1, Z. 178-181, S. 8) „Ja es kommt immer mehr Wissen dazu, umso mehr man es macht und umso mehr man drinnen ist, umso leichter fällt es einem, umso besser weiß man auch, wie reagiere ich in gewissen Situationen oder wie kann ich manche Sachen fördern, weil man dann auch schon Erfahrung hat und dann weiß man schon, das könnte da passen.“ (Interview 4, Z. 211-214, S. 9) „Ja viel dazu gelernt, ja genau, richtig auf jeden Fall, also Kinder mit Behinderungen habe ich sehr viel dazu gelernt oder dieses wie, also es sind sehr viele Sachen wie gehe ich richtig mit dem um“ (Interview 5, Z. 469-471, S. 16)	Auch Aussagen in Bezug auf erlernte Inhalte über Kinder mit Behinderungen innerhalb des Kindergartenalltags werden codiert, jedoch nur Aussagen in Bezug auf die Praxis im Kindergarten

		„Ja das auf alle Fälle (..) gewisse Dinge die wir in der Mototherapie zum Beispiel gemacht haben, habe ich mir gedacht was hat das jetzt für einen Sinn ((lacht)) bis man da dann mitkriegt und man sieht genau und wenn man dann selber mit den Kindern solche Dinge macht dann weiß man okay das war der Sinn ((lacht)), durch die Praxis kommt dann immer mehr Wissen.“ (Interview 12, Z. 175-179, S. 7)	
UK6.3 Entwicklungen der Kinder	Alle Aussagen in Bezug der Entwicklungsschritte der Kinder durch Integration/ Inklusion	„Genau, die Fortschritte sieht, dass man auch wirklich stolz sein kann auf sich, sozusagen wenn sie in die Schule kommen und sich denkt man hat quasi gute Arbeit geleistet, weil sie wirklich viel gelernt haben bei uns im Haus.“ (Interview 2, Z. 36-38, S. 2) „das ist ja, aber eine Herausforderung ist es sicher (..) aber etwas Schönes, also ich finde das Schöne ist daran, also Integration, dass man sieht wie sich das Kind entwickelt, was man alles geschafft hat mit dem Kind, diese Belohnung ist schön ganz einfach“ (Interview 5, Z. 305-308, S. 10) „also er hat sich sehr verändert, aber auch er ist ein bisschen aufnahmefähiger, er schaut dich schon so an, so direkt an, das hat er früher auch nicht gemacht und das ist auch ein schönes (..) wenn ich zu ihm komme und sage hallo Person C, er merkt, er kennt mich schon und das ist wunderschön“ (Interview 7, Z. 92-95, S. 4) „aber da auch, das bereichert mich eben selbst auch so, welche Fortschritte trotz allem dann manche machen können und dass es sich so auszahlt, dass man sich so bemüht.“ (Interview 8, Z. 114-116, S. 4-5)	Aussagen über die Entwicklungsschritte aller Kinder werden codiert
UK6.4 Gelingen	Alle Aussagen bezüglich des Gelingens von Integration/ Inklusion, welche für die befragten Personen von hoher Relevanz sind	„ja muss ich sagen, aber man muss sich gut anpassen können, das ist die Voraussetzung sage ich immer, weil das ist, und man muss wenn das nicht der Fall ist, muss man sich besprechen, wer hat welchen Bereich abzudecken, das ist ganz wichtig, weil dann nimmst du irgendwem die Arbeit weg oder sagst irgendetwas und das ist dann (.) Teamarbeit ist ganz wichtig bei einer Integration, genau und das allerwichtigste ist natürlich die Pädagogin, dass die Pädagogin sagt, wie hätte man das gerne, ob man auch eine Auszeit braucht, ob ich Kinder mitnehmen soll, also das war auch oft der Fall, wenn sie etwas spezielles machen will, das was mein Schützling damals nicht wirklich ausgehalten hat und dann gehe ich halt woanders hin und darum ist es auch so toll“ (Interview 5, Z. 293-302, S. 10) „also das muss dann auch wirklich gerade in der Integration, ganz wichtig, jeden Schritt beobachten, wie es sich verändert und natürlich auch, viel Herz	

		muss dabei sein, das muss für dich klar sein, dass du (.) gerade bei der Stützkraft ist es so, dass du für das Kind zuständig bist und ja (.) es ist anders wie dein eigenes Kind, das ist klar, aber es ist schon so, dass du Verantwortung übernimmst und das ist wichtig, dass man auch weiß, dass man diese Verantwortung übernimmt“ (Interview 5, Z. 558-563, S. 19) „wo man oft so gar nicht die Ruhe und die Zeit dazu hat, dass man da, oft im Alltag, man möchte sich da auch sehr viel mehr Zeit nehmen und geht nicht, was mir auch ein Anliegen ist, was man auch so oft so sagt (..) ich meine, meistens ist es wahrscheinlich klar aber in einer, je kleiner die Gruppe natürlich ist, umso mehr kann man sich dem einzelnen Kind widmen und anders, man merkt das auch beim Eingewöhnen, es geht alles viel leichter (..) also leider ist aber die Tendenz dann doch das umgekehrte, Häuser werden größer gebaut, drei Gruppen nicht mehr sechs Gruppen, das ist dann schon ein großer Unterschied.“ (Interview 8, Z. 82-89, S. 3-4)	
UK6.5 Wissensaneignung	Alle Aussagen in Bezug auf die weitere Aneignung von Wissen in Bezug auf Integration/ Inklusion	„Ja Inklusion, zum Teil ja selber angeeignet, zum Teil im Team natürlich“ (Interview 1, Z. 63, S. 3) „Naja ich habe mir schon viele Bücher gekauft, wo ich auch noch immer dabei bin das jetzt einfach zu lesen, dass ich mich da trotzdem irgendwie informiere“ (Interview 3, Z. 251-252, S. 10) „Die habe ich, da habe ich Informationen von der Sonderkindergärtnerin gekriegt, also die hat mir das wirklich genau erklärt und die war auch wirklich sehr gut informiert und das hat dann gut funktioniert, ja da war dann auch gerade ein Wechsel von den Sonderkindergärtnerinnen und die Neue, die war dann sehr gut informiert und hat mir das alles gut erklärt und auch Aufgaben einer Stützkraft und alles gegeben“ (Interview 4, Z. 89-93, S. 4) „deshalb lese ich mich dann oft auch selber irgendwo rein, das macht mir eben, also gerade bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen, da lese ich dann oft, das war (..) oder eben auch ausgetauscht“ (Interview 8, Z. 356-358, S. 13)	Auch Aussagen in Bezug auf die Aneignung von Wissen über Kinder mit Behinderungen, abseits der Praxis
UK6.6 Vorbereitung auf die Tätigkeit	Alle Aussagen in Bezug auf die Vorbereitung vor der Tätigkeit über Integration/ Inklusion	„Ja also ich hätte gerne im Vorhinein eine Ausbildung gemacht, eben für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, weil wenn du vier Jahre als Stützkraft arbeitest und so gar keine Informationen hast, das ist schon sehr schwer, es fehlt etwas“ (Interview 4, Z. 64-66, S. 3) „Ja das theoretische war halt nicht da (..) also da hätte ich einfach gerne etwas gehabt, weil das ist schon auch wichtig, ja.“ (Interview 4, Z. 73-74, S. 4)	Auch Aussagen in Bezug auf die Vorbereitung vor der Tätigkeit über Kinder mit Behinderungen werden codiert

		„ja es war, also wirklich Wissen hatte ich nicht, naja es hat mir eigentlich, also mir war dann schon wichtig, dass man diese Entwicklungsphase, also gerade bei dem einen Kind wo wir nicht gewusst haben warum, warum stören ihn die vielen Kinder“ (Interview 5, Z. 310-313, S. 10) „aber es wäre sicher gut gewesen, wenn man mehr Information bekommen hätte, also schon davor“ (Interview 5, Z. 110-111, S. 4)	
K7 Weiterbildungen			
UK7.1 Informationen	Alle Aussagen bezüglich des Informationsstandes über Weiterbildungen	„Ja das muss ich sagen, also wenn ich, ich würde das anregen, dass man da mehr macht, weil ich bekomme da eigentlich gar keine Infos.“ (Interview 1, Z. 152-153, S. 6) „Naja ich bekomme es so nicht mit, ich bekomme nichts, ich hätte aber volles Interesse eigentlich, das habe ich auch schon damals gesagt wie ich mitbekommen habe, dass ich die Ausbildung zur Betreuerin machen kann, da habe ich auch gefragt auf der Gemeinde ob ich das machen darf, für das bin ich aber eigentlich immer offen, aber nein da ist nichts (Interview 8, Z. 352-356, S. 13) „aber ich weiß ja nicht mal ob es da Möglichkeiten gibt, also mir ist das einfach nicht bekannt, dass es Weiterbildungen gibt, also ich habe zwei mal mit der Leiterin auch gesprochen, dass ich (..) das ist schon wieder lange her, weil ich meine bei den Pädagogen da weiß ich es, die haben, die dürfen da auch zwischen Themen auswählen (..) aber die Betreuerinnen nicht da weiß ich einfach nichts davon.“ (Interview 8, Z. 360-365, S. 13)	Nur jene Aussagen von Personen, welche keine Informationen über Weiterbildungen erhalten
UK7.2 Ablauf	Alle Aussagen bezüglich des Ablaufs der Weiterbildungen	„Genau, wir kriegen einmal im Jahr einen Zettel wo die Termine draufstehen, die sind im Sommer, eben wenn weniger los ist, dass man nicht so viel fehlt, da kann man sich dann anmelden.“ (Interview 4, Z. 54-56, S. 3) „Also bei uns ist es so, dass das meistens, also wir sind ja Gemeindeangestellte, dass wird dann auf die Gemeinde geschickt, also verschiedene Institutionen schicken da hin und die Gemeinde leitet uns das weiter, also schickt es der Chefin und die Chefin lässt das dann durchgehen und fragt habt ihr Interesse daran, willst du das machen oder du und wir suchen uns das dann auch selber aus, also die Gemeinde gibt nicht vor, wer was machen muss, also wir können	

		uns das selber aussuchen.“ (Interview 6, Z. 321-326, S. 12-13) „Nur einmal im Jahr dürfen wir da fahren, darum habe ich ja gesagt, bei den Tagesmüttern haben wir das monatlich gehabt, dass wir da, da haben wir eine Betreuerin gehabt für uns und da haben wir auch ständig nachfragen können zu gewissen Gebieten und wir können hier nur einmal im Jahr nur einen Tag fahren.“(Interview 10, Z. 115-118, S. 5-6)	
UK7.3 Inhalte	Alle Aussagen bezüglich der angebotenen Themenbereiche innerhalb der Weiterbildungen	„Das ist zum Beispiel „Bewegung stärkt Sprache“ oder „Wie ist Sprache und Bewegung verbunden miteinander“, wie man da besser lernt, dann gibt es auch noch Erste Hilfe Kurse, Hygienemaßnahmen, ganz viel verschiedene.“ (Interview 4, Z. 50-52, S. 3) „(..) Es heißt immer irgendwie anders aber grundgenommen immer irgendwo gleich und ist über den Tagesablauf und es kommen dann immer gezielte Fragen und dann wird schon diskutiert und die Vortragende lenkt das dann immer in Richtung ihrer Ausschreibung, ihres Themas, aber im Grunde genommen ist es immer irgendwo gleich.“ (Interview 10, Z. 131-134, S. 6) „Eigentlich sehr interessant, weil doch viel erarbeitet wird, auch der Austausch mit den anderen, dass man sieht wie handhaben das andere Kindergärten oder wie das bei ihnen ist, das ist sehr interessant“ (Interview 12, Z. 277-279, S. 11) „Es sind immer so drei oder vier, ich glaube Hygiene und Erste Hilfe ist immer dabei, das ist auch relativ wichtig, ich glaube Hygienekurs sollte immer wer im Haus machen, dass es nicht mehr als drei Jahre her ist, weil sich da auch sehr viel ändert (..) ja sonst ist immer irgendetwas bisschen pädagogisches dabei, aber es ist schon recht ähnlich immer.“ (Interview 12, Z. 286-289, S. 12)	
UK7.4 Themengebiet Integration/ Inklusion	Alle Aussagen in Bezug auf Inhalte über Integration/ Inklusion im Rahmen der Weiterbildungen	„Nein war nicht dabei, nein genau, das wäre auch wichtig, diese Geschichte, das fehlt bei diesen Kursen, weil gerade, vielleicht wenn es eine spezielle Stützkraft ist, dass da vom Land vielleicht etwas kommt, das weiß ich nicht, ist schon wichtig, da Kurse anzubieten aber leider da kommt irgendwie nichts“ (Interview 5, Z. 274-277, S. 9) „Wird eigentlich gar nicht thematisiert, nein.“ (Interview 10, Z. 153, S. 7)	Auch Aussagen in Bezug auf Inhalte über Kinder mit Behinderungen im Rahmen der Weiterbildungen
UK7.5 Hindernisse/ Hürden	Alle Aussagen bezüglich der Hürden, welche sich im Rahmen der Weiterbildungen herausstellten	„Und wenn schon, oft tragen sich zwei ein und es können sich eh nicht alle eintragen, sonst wäre keiner mehr da, also ich glaube das wechselt sich dann mit den Jahren dann ab, jeder hört sich mal was an zur Auffrischung, aber kontinuierlich nicht.“ (Interview 2, Z. 248-250, S. 10)	

		„Ich würde gerne mehr Weiterbildungen machen aber es ist eben privat auch noch schwierig, weil meine Kinder noch recht klein sind, also klein, aber man muss mit ihnen auch noch viel lernen und wenn ich dann auch noch lernen müsste, das wird dann ein bisschen schwierig“ (Interview 4, Z. 240-243, S. 10) „Weil einfach nicht so viel Platz ist, sind begrenzt und es sind in den Seminaren sind immer sehr viele Personen.“ (Interview 10, Z. 107-108, S. 5) „Ja immer nur in den zwei Sommermonaten und da ist dann gerade bei uns in der Umgebung alles relativ schnell ausgebucht“ (Interview 12, Z. 272-273, S. 11)	
UK7.6 Wünsche	Alle Aussagen bezüglich wünschenswertes innerhalb der Weiterbildungen	„Alles was mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen zu tun hat, also das ist für mich ein Thema, das ist ganz wichtig in der heutigen Zeit, auch wichtig für die Arbeit hier im Kindergarten, dass da auch bei den Weiterbildungen was da ist, ist schade dass nicht so viel kommt, weil ich sehe es auch bei meinen Kindern, manche werden gemobbt wenn sie nicht sind wie alle anderen Kinder auch und die Kinder merken leider sehr schnell die Unterschiede“ (Interview 4, Z. 257-262, S. 11) „wenn vielleicht, ich würde es gut finden, wenn man immer wieder Kurse anbietet, das finde ich sehr wichtig, weil es verändert sich die Zeit auch immer wieder, die Kinder haben andere Bedürfnisse und man muss wirklich schauen, dass man auf die Kinder eingeht, weil wenn man dass nicht tut, die sind dann so an einem verlorenen Posten, sage ich immer, weil die verlassen sich so auf uns, wenn dann nichts retour kommt, dann wenn man nur, die Eltern haben keine Zeit heutzutage, viele, aber es ist ja auch nicht anders möglich“ (Interview 5, Z. 204-210, S. 7) „Ja wäre gut wenn da mehr angeboten werden würde, auch einfach mal andere Themen und nicht immer das gleiche, eben variieren, das würde ich mir auch irgendwie wünschen.“ (Interview 11, Z. 245-246, S. 10) „es wäre aber vielleicht nicht schlecht, ja, weil es ist ja doch schon fast jeder Kindergarten ein Integrationskindergarten, wäre vielleicht zum Andenken, und dass auch die Weiterbildungen öfters angeboten werden.“ (Interview 12, Z. 294-297, S. 12)	

K8 Herausforderungen	Allgemeine Aussagen über Herausforderungen im Kindergartenalltag	„Ja auch von der Organisation ja natürlich auch, seit dem großen Haus, Laternenfest natürlich macht man das zu einer bestimmten Zeit, jetzt können wir nicht alle, also das wir sagen, wir machen alle Laternenfest, haben wir schon probiert ja, aber es sind so viele Kinder und so viele Eltern dann und um diese Zeit ist es schon finster und das ist eine recht hagliche Geschichte, ja weil da kommt dir schon schnell mal ein Kind abhanden, sage ich jetzt ja, und wir versuchen das auch aufzuteilen aber es ist eigentlich immer stressig und wir sind froh wenn es vorbei ist, also in meiner Gruppe ist es, also wir sind dann froh, wenn das dann wirklich erledigt ist und der normale Alltag kehrt wieder ein, ich meine, für die Eltern ist es schön, keine Frage ja, aber es ist schon stressig ((lacht)).“ (Interview 6, Z. 589-497, S. 19) „Man geht an seine Grenzen, es ist oft herausfordernd, ja die Arbeit.“ (Interview 9, Z. 292, S. 11)	
UK8.1 Kinder	Alle Aussagen in denen die Kinder und der Umgang mit diesen als Herausforderung und somit als schwierig wahrgenommen werden	„schwierig ist einfach, wenn neue Kinder kommen oder ganz kleine Kinder, die sind dann oft noch nicht sauber, das ist oft herausfordernd ((lacht)) kann man sagen, weil sie im Spiel natürlich vergessen auf das Klo zu gehen, man kann sie noch so oft fragen und die sind dann oft sehr trotzig, gerade wenn man etwas sagt oder sie auf etwas hinweist, gerade deshalb in die Hose machen zum Beispiel, das kann bei manchen schon eine Herausforderung sein, wenn das fünf Mal am Tag passiert ((lacht)) auch die große Seite, das kann schon anstrengend sein, aber jedes Kind ist bisher sauber geworden ((lacht)).“ (Interview 2, Z. 221-228, S. 9) „Also momentan ist ein Kind, das überfordert mich oft sehr (..) der testet immer jeden Tag die Grenzen und vor allem diskutieren wegen allem und er fühlt sich auch oft benachteiligt, das dann oft zu erklären und ja (..) das ist zur Zeit sehr überfordernd“ (Interview 11, Z. 190-192, S. 8)	
UK8.2 Integration/ Inklusion	Alle Aussagen bezüglich herausfordernder Situationen in Zusammenhang mit Integration/ Inklusion	„Ja schon, ja ein autistischer Junge war natürlich sehr, sehr herausfordernd, aber fast noch herausfordernder war das Kind, das mit den familiären Probleme zu kämpfen hatte, ja der ist auch nicht zu Hause aufgewachsen, Drogenprobleme und solche Dinge und der war herausfordernd, weil der hat so eine Grundaggressivität an den Tag gelegt in der Gruppe und so“ (Interview 1, Z. 48-52, S. 2-3) „Ja so als Stützkraft schon eine Herausforderung, weil man will den Kindern ja immer helfen, weil irgendwie tun sie auch einem Leid, aber das dürfen sie nicht, man muss sie genauso behandeln wie alle anderen Kinder auch, das ist auch ein	Alle Aussagen bezüglich herausfordernder Situationen in Zusammenhang mit Kindern mit Behinderungen

		Lernprozess für die Erwachsenen, aber für alle, also das war auch für die Pädagogen schwierig, glaube ich, also ich hätte das Gefühl gehabt, speziell der eine, der dann immer so ein bisschen behütet worden ist ((lacht)).“ (Interview 4, Z. 201-206, S. 9) „also unsere Zeit da im Kindergarten war sicher sehr, es war sehr anstrengend, herausfordernd“ (Interview 5, Z. 80-81, S. 3) „und, ich bin dauernd hinten nachgerannt und mir auch gedacht Gott wenn du jetzt da mir umkippst oder, also auch auf dem Kletterturm, klar du musst ihn Sachen tun lassen, aber du weißt genau er darf, er hat ja auch von, also er war beeinträchtigt vom gehen her, also das war eine Herausforderung, also überhaupt generell die Integration war eine Herausforderung, würde ich sagen, das Aufpassen, fokussiert sein.“ (Interview 5, Z. 545-550, S. 18) „es war zwar sehr anstrengend, heuer haben wir ein bisschen von der Leiterin eine Luft bekommen, Gott sei Dank, ich meine so jetzt für mich, ich habe es sehr gerne gemacht, aber es ist einfach, wenn man, es ist schon sehr anstrengend (.)“ (Interview 8, Z. 111-114, S. 4) „war eine sehr interessante Erfahrung, obwohl ich wie gesagt, wo du da auch echt an deine Grenzen gegangen bist, das war schon, also ich habe an manchen Tagen gesagt, die ganze Zeit auch diesen Lärmpegel gehabt weil er die ganze Zeit nur geschrien hat, dann war es auch meistens so, dass die anderen Kinder auch lauter geworden“ (Interview 9, Z. 170-173, S. 7) „also ich muss sagen, es soll jetzt auch nicht gemein klingen aber wir genießen das schon momentan, weil dieses Jahr mal ruhiger ist, weil ich habe vorheriges Jahr schon Momente gehabt wo ich mit meiner Kollegin gemeinsam, wo wir gesagt haben, okay es ist zu viel einfach und das ist auch nichts gegen das Kind, das Kind kann nichts dafür, aber das war eben einfach generell die Umstände, weil jetzt zum Beispiel hat er geschrien oder es war irgendetwas, dann war ein anderes Kind am Klo und hat sich angepinkelt, dann war die Pädagogin selber vielleicht mal auf der Toilette oder ich oder umgekehrt und (.) was machst du dann, man kann sich nicht zerteilen und wenn ich vielleicht gerade in dem Moment da bin auf der Toilette dem anderen Kind helfen, tut sich er vielleicht weh oder so etwas“ (Interview 9, Z. 203-212, S. 8)	

		„Also ich habe mich schon auch selber informiert aber ich meine wenn das Kind jetzt nur diagnostiziert ist mit einer Entwicklungsstörung, also das kann ja alles sein (..) also wir haben schon probiert teilweise, wir haben einmal ein Kind gehabt, dass eine andere Krankheit gehabt hat, da haben wir uns sehr eingelesen, aber ja wenn jetzt nur so übergreifend Entwicklungsstörung ist dann ist es schon schwierig.“ (Interview 12, Z. 119-123, S. 5)	
UK8.3 Eltern	Alle Aussagen bezüglich herausfordernder und schwieriger Situationen mit Eltern	„das war teilweise für uns sehr schwierig, auch das den Eltern gegenüber zu kommunizieren, dass der eben, dass es da manchmal Schwierigkeiten geben könnte.“ (Interview 1, Z. 52-53, S. 3) „und es kommt leider auch von zu Hause, dass die Eltern dann sagen mit dem spiele lieber nicht, weil ich weiß nicht was die Eltern glauben, dass die Kinder dann auch schwächer werden oder keine Ahnung, ja also die Eltern haben lieber wenn Kinder mit gescheiten Kindern unter Anführungszeichen spielen, wie mit schwächeren, ja was ich sehr schade finde, habe ich meinen Kindern immer so vermittelt, spiele auch immer mit schwächeren.“ (Interview 4, Z. 262-267, S. 11) „Also die größte Herausforderung sind die Eltern ((lacht)).“ (Interview 6, Z. 262, S. 10) „((Lacht)) ja Herausforderungen (...) so speziell wüsste ich jetzt nichts (..) ja vielleicht wenn man jetzt sagt mit den Eltern diese Zusammenarbeit, da kann sich das oft schwierig gestalten, auch bei den Integrationskindern vor allem, wenn die Eltern das jetzt nicht so wahrhaben wollen, wie es dann auch oft wirklich ist, das war am Anfang auch für mich ein bisschen schwierig, jetzt funktioniert es schon ganz gut (..) aber sonst.“ (Interview 12, Z. 236-240, S. 10)	Auch jene Aussagen, welche die Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern beinhalten

13.4 Kurzfassung/ Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Vorausbildung der Betreuer*innen und Stützkräfte innerhalb niederösterreichischer Landeskindergärten. Dabei liegt der Fokus auf der Professionalisierung hin zur Inklusion. Die Arbeit wurde im Rahmen der Auftragsstudie „Inklusion in niederösterreichischen Landeskindergärten (INKIGA)" der niederösterreichischen Landesregierung verfasst. Dabei wurde eine qualitative Untersuchung durchgeführt und 12 Betreuer*innen und Stützkräfte interviewt, um deren subjektive Sichtweisen zu erheben und darzustellen. Die Leitfadeninterviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und interpretiert. Im Rahmen der Arbeit konnten wichtige Kernpunkte für die weitere Entwicklung der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte bezüglich Inklusion festgestellt werden. Innerhalb der Interviews wurde die Vorausbildung, und wenn vorhanden die Betreuer*innenausbildung reflektiert, um diese in Bezug auf Inklusion zu untersuchen. Im Vordergrund steht dabei die Wissensbeschaffung von Inklusion und wie Integration und Inklusion folgend in der Kindergartenpraxis erlebt wird. Zentrales Ergebnis ist, dass Betreuer*innen und Stützkräfte präsenter in der bildungswissenschaftlichen Diskussion im Rahmen der Elementarpädagogik behandelt werden müssen und besonders im Hinblick auf Inklusion, die Aus- und Weiterbildung dieser Gruppe in Zukunft forciert werden muss.

This master's thesis deals with the qualification towards inclusion of the pedagogical support staff within kindergartens in Lower Austria. The focus is on professionalism towards inclusive kindergartens. The thesis was written as a part of the study „Inclusion in Lower Austrian State Kindergartens (INKIGA)" by the Lower Austrian State Government. Therefore, 12 pedagogical staff members were interviewed to point out their subjective views towards the topic. The interviews were evaluated and interpreted using the qualitative content analysis by Mayring. Important points for further development towards professionalism of pedagogical support staff regarding inclusion could be identified. The previous education and if available, the pedagogical training for support staff within kindergartens were reflected on, in order to examine them towards inclusion. The focus is, on how they develop the knowledge about inclusion und how integration and inclusion are experienced in kindergarten practice.
The central result is that pedagogical support staff has to be more present in the educational science discussion within elementary education. Implications should focus on the education and the further education of this group, especially regarding inclusive kindergartens.