



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Von der Tagesbetreuungseinrichtung in den
Kindergarten“

Eine Auseinandersetzung mit dem Eintritt der Kinder in den
niederösterreichischen Landeskinderknoten aus Sicht der
Tagesbetreuungseinrichtung

verfasst von / submitted by

Anna Keltscha, BA

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /

Masterstudium Bildungswissenschaft

degree programme as it appears on
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei denjenigen Personen bedanken, die mir während dieser Masterarbeit durch fachliche und persönliche Unterstützung zur Seite gestanden sind.

Allen voran möchte ich meinen Eltern, Andrea und Gregor, danken, die mich immer darin unterstützt haben meinen Weg zu gehen, mir mein Studium ermöglicht haben und ohne deren Hilfe ich es nie soweit geschafft hätte.

Ich danke meinen Brüdern, meinen Schwägerinnen und meinen Freundinnen, die mir während des Studiums mit Rat und Tat zur Seite gestanden sind und mir dadurch viel Kraft gegeben haben.

Ich danke meinem Betreuer Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer für die unterstützende und unkomplizierte Betreuung und Linda Kreuter, studentische Mitarbeiterin in dem Projekt „INKIGA“, für ihre Unterstützung in der Organisation des Forschungsfeldes.

Weiters danke ich allen Kindergartenpädagoginnen der Landeskinderergärten und dem Personal der Tagesbetreuungseinrichtungen, die sich für ein Interview bereiterklärt haben und somit die Untersuchung ermöglicht haben.

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Ich versichere, dass die abgegebene Version jener im Uploadtool entspricht“

Ort, Datum

Unterschrift

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	11
I.THEORETISCHER TEIL	15
2. Integration und Inklusion	15
2.1. Behinderungsbegriff.....	15
2.2. Von Integration zur Inklusion	16
2.3. Inklusion in österreichischen Kindertageseinrichtungen	19
3. Bildungsorte	20
3.1. Kinderbildung- und betreuung in Österreich.....	21
3.2. Niederösterreichische Tagesbetreuungseinrichtung	22
3.3. Niederösterreichische Landeskinderknoten	23
4. Eintritt in die institutionelle Betreuung	24
4.1. Die Eingewöhnung	24
4.2. Eingewöhnung von Kindern mit einer Behinderung	26
4.3. Eingewöhnungsmodelle.....	26
4.4. Gelungene Eingewöhnung.....	28
5. Institutionelle Übergänge.....	29
5.1. Begriff der Transition	29
5.2. Erklärungsansätze und Modelle.....	32
5.2.1. Übergang als Bewältigung von kritischen Lebensereignissen nach Filipp	32
5.2.2. Ökopsychologische Systemansatz nach Bronfenbrenner	33
5.2.3. Transitionsmodell nach Griebel und Niesel	35
5.3. Bewältigung von Transition	36
5.4. Dauer der Übergangsbewältigung	38
5.5. Transition von Menschen mit einer Beeinträchtigung.....	39

II. EMPIRISCHE TEIL	41
6. Ableitung der Forschungsfrage	41
6.1. Forschungsstand	41
6.2. Forschungslücke und Forschungsfrage.....	43
7. Forschungsdesign	44
7.1. Darstellung des methodischen Vorgehens.....	44
7.2. Datenerhebung.....	47
7.2.1. Interviewleitfaden.....	47
7.2.2. Zugang zum Forschungsfeld.....	49
7.2.3. Beschreibung der InterviewpartnerInnen.....	50
7.3. Datenaufbereitung	51
7.4. Datenauswertung	52
8. Darstellung der Forschungsergebnisse	56
8.1. Formulierende Interpretation.....	56
8.1.1. Frau A1 und Frau A2 / TBE Ort B	57
8.1.2. Frau B / KIGA Ort B	59
8.1.3. Frau C / TBE Ort C	61
8.1.4. Frau D / KIGA Ort C.....	63
8.1.5. Frau E / TBE Ort G	64
8.1.6. Frau F / KIGA Ort G	66
8.2. Reflektierende Interpretation und komparative Analyse	68
8.2.1. Analyse der Tagesbetreuungseinrichtungen	69
8.2.2. Analyse der Kindergärten.....	74
8.2.3. Institutionsübergreifende Analyse	81
8.3. Typenbildung.....	83
III. VERKNÜPFUNG VON THEORIE UND EMPIRIE	85
9. Beantwortung der Forschungsfrage.....	85
10. Resümee	87

11. Literaturverzeichnis	89
12. Abbildungsverzeichnis	96
 IV. ANHANG	 97
Interviewleitfäden	97
Zusammenfassung.....	103
Lebenslauf	104
Transkriptionen	106

1. Einleitung

Übergänge im Lebenslauf des Menschen standen schon immer im Erkenntnisinteresse. Im antiken Athen hat Solon (640-560 v. Chr.) den Lebenslauf der Menschen in Lebensjahrsiepte eingeteilt und ähnliche Vorstellungen sind auch von Konfuzius bekannt. Entwürfe von Lebensordnungen dieser Art sind abgeleitet aus der Kosmologie bzw. Astrologie und fundieren nicht auf empirischen Lebensläufen (vgl. Griebel & Niesel 2017, S.13).

Das Thema der Veränderung in Lebensläufen ist auch in der modernen Wissenschaft aktuell geblieben. Die Gliederung des menschlichen Lebenslaufs nach Phasen, Stufen und Stadien findet sich vor allem in der Lebenszyklusforschung in der Soziologie und in der Psychologie in den Modellen der Entwicklungsstufen wieder. Anthropologie, Soziologie, Psychologie und Pädagogik haben Beiträge zur Untersuchung der biographischen Wandlungsprozesse zwischen diesen Abschnitten im sozialen Kontext geliefert. Die heutige Transitionsforschung ist eine interdisziplinäre Forschungsrichtung, die sich auf Erkenntnisse unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen bezieht (vgl. Griebel & Niesel 2017, S.13).

Übergänge haben nach wie vor einen besonderen Stellenwert im Leben des Menschen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene werden im Laufe des Lebens immer wieder mit unterschiedlichen Übergängen konfrontiert, welche allen Beteiligten in diesem Prozess eine vielfältige Anpassungsleistung abverlangt (vgl. Mackowiak 2011, S.21). Zugleich stellen Übergänge zwischen unterschiedlichen Institutionen eine wichtige Entwicklungsaufgabe dar und sind bedeutsame biographische Erfahrungen, welche Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung haben (vgl. Sill 2010, S.77f).

In der Literatur und in der Übergangsforschung werden vor allem der Übergang von der Familie in den Kindergarten und der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule thematisiert (vgl. Sill 2010, S.79). Die Entwicklung zeigt jedoch, dass die außerfamiliäre Betreuung von Kindern unter drei Jahren im wissenschaftlichen und politischen Diskurs einen immer größer werdenden Raum einnehmen (vgl. Datler et.al. 2010, S.158). Der Kindergarten ist daher oft nicht die erste institutionelle Betreuung (vgl. Statistik Austria 2018) und folglich muss in der frühen Kindheit häufig ein weiterer Übergang bewältigt werden. Meist findet ein Übergang von einer Institution wie Kinderkrippe oder Tagesbetreuungseinrichtung in den Kindergarten statt.

Neben der wachsenden Zahl jüngerer Kinder, nimmt auch die Heterogenität der Kinder und ihrer Familien, wie beispielsweise mit Zuwanderungsgeschichte oder mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen zu (vgl. Griebel & Niesel 2017, S.50).

Bestehende Sondereinrichtungen sollen weitgehend zu Einrichtungen für alle Kinder umgewandelt werden. Kinderbetreuungseinrichtungen werden zu gemeinsamen Bildungseinrichtungen und werden in Zukunft auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen aufnehmen. Diese Entwicklung zeigt, dass ein gelungener Übergang in eine Betreuungseinrichtung nur nach den individuellen Bedürfnissen des Kindes, in enger Zusammenarbeit mit den Eltern, der Kindergruppe und den Betreuungspersonen der Einrichtung bewältigt werden kann (vgl. Griebel & Niesel 2017, S.80).

Diese Weiterentwicklung der Betreuungsmöglichkeiten ist einerseits die Folge des Wunsches bessere Bedingung zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu schaffen und Müttern den Wiedereinstieg ins Berufsleben zu erleichtern. Andererseits hat das Wissen über frühkindliche Entwicklungsprozesse zugenommen und damit die Bedeutung von Erfahrungen, welche Kinder in der frühen Kindheit für das Gelingen von Bildungsprozessen machen. Dies hat dazu geführt, dass auch vorschulische Einrichtungen und Kinderkrippen als Bildungseinrichtungen verstanden werden (vgl. Becker-Stoll 2010, S.159).

Daraus resultiert meine Entscheidung, im Rahmen der INKIGA-Evaluationsstudie „Inklusion in niederösterreichischen Landeskinderergärten“, zu untersuchen, wie der Übergang der Kinder in den niederösterreichischen Landeskinderergarten aus Sicht der Tagesbetreuungseinrichtung gestaltet werden kann um weiters aufzuzeigen, dass eine Zusammenarbeit zwischen diesen beiden Institution für die erfolgreiche Übergangsgestaltung notwendig ist.

Meine Motivation meine Masterarbeit diesem Thema zu widmen, hat unter anderem auch mit meinem persönlichen Interesse zu tun, da ich selbst als Kindergartenpädagogin in einer NÖ Tagesbetreuungseinrichtung tätig bin und in der Praxis mit der Gestaltung von Übergängen zu tun habe.

Um einen Einblick in die Übergangsgestaltung zu erhalten, versucht die Arbeit mittels leitfadengestützter Interviews die Perspektiven der PädagogInnen in niederösterreichischen Tagesbetreuungseinrichtungen und niederösterreichischen Landeskinderergärten einzufangen. Die Interviews werden anschließenden mit der Dokumentarischen Methode von Ralf Bohnsack ausgewertet.

Um die Aspekte der Übergangsgestaltung zu erarbeiten, wird im *ersten Kapitel* die Begriffe der Behinderung und die Entwicklung von Integration zur Inklusion aufgezeigt um anschließend den Blick auf die Inklusion in den österreichischen Kindertageseinrichtungen mit Fokus auf die Entwicklung in Niederösterreich zu werfen.

Die Kinderbildungs- und betreuungsmöglichkeiten in Österreich werden im *zweiten Kapitel* diskutiert. Auch folgt nach einer allgemeinen Einführung die konkrete Auseinandersetzung mit den Betreuungsformen Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten in Niederösterreich.

Das *vierte und fünfte Kapitel* sind das theoretische Kernstück der Arbeit. Das vierte Kapitel thematisiert als einen der ersten Übergänge den Eintritt in die institutionelle Betreuung. Zunächst erfolgt eine Einführung in die Thematik der Eingewöhnung, sowie eine Darstellung wie die Eingewöhnung von Kindern mit einer Behinderung erfolgen kann. In der Praxis werden von vielen PädagogInnen fachlich fundierte Eingewöhnungsmodelle zur Gestaltung der Eingewöhnung angewendet. Die zwei bekanntesten Modelle werden im dritten Unterkapitel erläutert. Anschließend werden Faktoren vorgestellt, welche eine gelungene Eingewöhnung kennzeichnen.

Das *fünfte Kapitel* widmet sich den institutionellen Übergängen und bestimmt zuerst den Begriff der Transition. Innerhalb der Transitionsforschung gibt es unterschiedliche theoretische Ansätze, daher werden im zweiten Unterkapitel drei bekannte theoretische Stränge detaillierter erläutert. Anschließend werden, die im Transitionsmodell vorgestellten Entwicklungsanforderungen vorgestellt, welche bewältigt werden müssen, damit ein Übergang erfolgreich absolviert werden kann. Um die Prozesshaftigkeit der Eingewöhnung verstärkt zu betonen, wird im vorletzten Unterkapitel die Dauer der Eingewöhnung nochmals beschrieben. Das letzte Unterkapitel nimmt die Transition und ihre Gestaltungsmöglichkeit von Menschen mit einer Beeinträchtigung in den Blick.

Das *sechste Kapitel* widmet sich dem Forschungsvorhaben. Zunächst folgt eine Aufarbeitung des Forschungsstandes und der Forschungslücke mit anschließender Ableitung der Forschungsfrage.

Im *siebten Kapitel* wird das Forschungsdesign erläutert. Nach der Darstellung des methodischen Vorgehens anhand der Methode des leitfadengestützten Interviews und der Vorgehensweise bei der Auswertung der Daten anhand der dokumentarischen Methode, werden der Interviewleitfaden dargestellt, sowie das Forschungsfeld und der Feldzugang beschrieben. Anschließend folgt ein Einblick in die Datenaufbereitung und Datenauswertung.

Eine Darstellung der Interviewergebnisse sowie die Interpretation der Interviews erfolgen im *achten Kapitel*. Die Ergebnisse werden anschließend fallübergreifend nach Kategorien interpretiert.

Abschließend folgt im *zehnten Kapitel* die Beantwortung der Forschungsfrage anhand einer Verknüpfung von Theorie und Empirie um einen Überblick über die gewonnenen Ergebnisse zu geben.

Zuletzt wird im zehnten Kapitel darauf hingewiesen, was die gewonnenen Erkenntnisse für die Disziplin und vor allem für das Projekt INKIGA bedeuten könnten und welche weiteren Überlegungen sich aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit ableiten lassen.

I.THEORETISCHER TEIL

2. Integration und Inklusion

Praxisberichte und Forschungsergebnisse haben grundlegende Erkenntnisse zur gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung erarbeitet und den Erfolg der inklusiven Erziehung und ihre wichtigen Impulse für das soziale Lernen der Kinder aufgezeigt (vgl. Seitz 2012, S.17). In den letzten Jahren ist jedoch eine Neuorientierung in der Frühpädagogik erkennbar, die eine gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung im Sinne der inklusiven Erziehung vorzieht. Dabei wird betont, dass die erfahrene Vielfalt ein bedeutsames Potenzial für alle Kinder sein kann, wenn sie von Betreuungspersonen nicht als Bedrohung, sondern als pädagogische Herausforderung betrachtet wird (vgl. Albers 2011, S.7f).

2.1. Behinderungsbegriff

Obwohl der Begriff „Behinderung“ schon seit einigen Jahrzehnten im Sprachgebrauch gängig und wissenschaftlich etabliert ist, hat der Begriff in den verschiedenen Kontexten unterschiedliche Funktionen und Verwendung (vgl. Dederich 2009, S. 15). Es werden zunächst vier unterschiedliche Zugänge zum Begriff „Behinderung“ unterschieden: der medizinische Zugang, der interaktionistische Zugang, der sozialrechtliche Zugang und der pädagogische Zugang (vgl. Textor 2015, S.17).

Der Begriff „Behinderung“ hat jedoch keinen originär pädagogischen Ursprung und wurde erst Anfang der 1970er Jahre zum zentralen Begriff der Heilpädagogik. Die Terminologie blieb in der Sonderpädagogik bis heute uneinheitlich. Heinz Bach legte einen der bekanntesten Systematisierungsversuche vor. Sein zentraler Begriff ist nicht Behinderung, sondern „Beeinträchtigung“, den er als Oberbegriff betrachtet. Dabei unterscheidet er 3 Abstufungen von Beeinträchtigung. Die Behinderung ist der höchste Schweregrad, gefolgt von Störung und Gefährdung. Die Systematisierung von Heinz Bach hat sich nicht allgemein durchgesetzt, da sie oft nicht dem Alltagssprachgebrauch und noch weniger der fachspezifischen Verwendung entsprach. Als Folge wurde der Begriff der Beeinträchtigung als Alternative zur Behinderung in vielen Publikationen verwendet (vgl. Biewer 2017, S.44).

Ein weiterer Zugang zur Definition von „Behinderung“ ist der Behinderungsbegriff der WHO. In der „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung

und Gesundheit“, kurz ICF, werden zur Definition von „Behinderung“ der interaktionistische Zugang mit einer systematischen Sichtweise kombiniert und stellt eine einheitliche und standardisierte Form zur „Beschreibung von funktionaler Gesundheit und Behinderung“ zur Verfügung. Obwohl die Codierung der ICF in der pädagogischen Arbeit noch wenig Anwendung findet, ist sie dennoch pädagogisch relevant, weil durch die Fokussierung auf soziale Teilhabe die Herstellung von Chancengleichheit von Personen mit Behinderungen in den Mittelpunkt gestellt wird (vgl. Textor 2015, S.20).

Der Begriff „Behinderung“ beschreibt primär die lückenhafte Umsetzung von sozialer Teilhabe und Bildungsteilhabe und stellt keine feststehende Eigenschaft einzelner Kinder dar. Mit dem Begriff wird nicht das Verhalten eines Kindes erklärt, sondern er weist auf die mangelhafte gesellschaftliche Beteiligung und den Mangel an Möglichkeiten zur Ausschöpfung des eigenen Potenzials hin (vgl. Seitz 2012, S.18). Inklusion bedeutet demnach Situationen zu analysieren in denen Partizipation durch bestimmte Barrieren verhindert wird um einen reflektierten Umgang mit Heterogenität zu fördern. Die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität, das Zusammenwirken und die möglichen Auswirkungen auf die gesellschaftliche Teilhabe sind wesentliche Aspekte in der begrifflichen Weiterentwicklung von Integration zur Inklusion (vgl. Seitz 2012, S.18f).

2.2. Von Integration zur Inklusion

Die Integrationsbestrebungen der 1970er Jahre hatten sich zum Ziel gesetzt, die gemeinsame Bildung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung in Kindergarten und Schule weiter zu entwickeln. Davor war es üblich, Kinder mit einer Beeinträchtigung in spezialisierten Sondereinrichtungen unterzubringen. Dies führte zu der Forderung von Seiten der Eltern nach einer gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung in Regeleinrichtungen. In der frühpädagogischen Praxis haben sich Integrationsgruppen in Regeleinrichtungen und die Einzelintegration als Formen der gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung etabliert (vgl. Albers 2011, S.9).

Die Inklusionspädagogik entwickelte sich aus der Integrationspädagogik und orientiert sich am inklusiven Leitbild allen Kindern gemeinsame Bildung, Betreuung und Erziehung in einer Kindertageseinrichtung zu ermöglichen (vgl. Albers 2011, S.9). Zunächst war die inhaltliche Bestimmung eine uneingeschränkte Gemeinsamkeit von SchülerInnen mit und ohne Behinderung zu schaffen, sich gegen Marginalisierung zu wenden und die Schul- und Lernstruktur zu verbessern

(vgl. Biewer 2017, S.123). Der Begriff der Inklusion wurde jedoch bald auch auf andere pädagogische Bereiche übertragen und der Begriff der „inclusive education“ wurde ins Deutsche mit „Inklusive Pädagogik“ übersetzt (vgl. Biewer 2017, S.125). Mittlerweile hat der Begriff eine weite Verbreitung außerhalb von Erziehung und Bildung erreicht. Unter dem Begriff der sozialen Inklusion zielt er auf weitere Lebensbereiche ab in denen Menschen mit und ohne Behinderung von Ausschluss bedroht werden (vgl. Biewer 2017, S. 126).

Die Erklärung der UNESCO-Konferenz von Salamanca hatte eine entscheidende Bedeutung für die weltweite Verbreitung von Inklusion (vgl. Biewer 2017, S.124). Im Jahre 1994 haben sich bereits 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen in der Erklärung von Salamanca zu einem Aktionsrahmen für eine Pädagogik für besondere Bedürfnisse geeinigt. Seitdem werden die internationalen Diskussionen zur Integrationsentwicklung von den Begriffen „inclusion“ und „inclusive education“ bestimmt (vgl. Heimlich 2003, S.141f).

Die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ werden in der fachlichen Diskussion häufig synonym verwendet, jedoch weist Inklusion einen deutlichen konzeptionellen Unterschied auf und geht über den Integrationsbegriff hinaus (vgl. Wertfein 2013). Der Begriff „Integration“ stammt aus dem Lateinischen und bedeutet übersetzt so viel wie „Wiederherstellen eines Ganzen“ (Heimlich 2003, S.137). Im Unterschied dazu meint Inklusion so viel wie „Dazugehörigkeit“ oder „Einschluss“, nimmt keine Unterteilung in Gruppen vor, betrachtet die individuellen Unterschiede der Menschen als Normalität und umfasst alle Dimensionen von Heterogenität. Während es bei der Integration um die Wahrnehmung von Unterschieden und der Eingliederung von Getrenntem geht, will Inklusion den individuellen Bedürfnissen aller Menschen gerecht werden (vgl. Wertfein 2013).

„Bei Inklusion geht es ums Ganze. Nicht um eine Aufgabe, ein Thema, eine Methode, die neben den vielen anderen steht. Inklusion ist das Dach, unter dem sich die verschiedenen Ansätze vereinen, es ist die Klammer, mit der das alles zusammengehalten wird. Inklusion ist auch das Fundament von Werten und Haltungen.“ (Dilk 2011, S.3)

Auch im Bildungswesen wird seit der Ratifizierung der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die Erklärung der österreichische Bundesregierung im Jahre 2008 Inklusion als zentrale gesellschaftliche Aufgabe betont. Die Behindertenrechtskonvention (BRK) erkennt im Artikel 24 das Recht auf Bildung und die Pflicht ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten an. Die Konvention verfolgt das Ziel, die Diskriminierung von Menschen mit Behinderung zu unterbinden und ihre Chancengleichheit zu fördern. Dies beinhaltet auch einen

diskriminierungsfreien Zugang zu Bildungseinrichtungen in Wohnortnähe und das zur Verfügung stellen von individuell benötigter Unterstützung für Kinder mit Behinderung im Bildungssystem (vgl. Albers 2011, S.27f).

Nach der Deutschen UNESCO-Kommission wird

„Inklusion (...) als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung (...)“ (DUK 2010 zit.n. Wagner 2017 S.13).

Inklusion stellt demnach eine Aufforderung dar, Kinder in ihrer Vielfalt wahrzunehmen und anzuerkennen und sie nicht ausschließlich aus einem Blickwinkel, zum Beispiel „behindert“ wahrzunehmen. Inklusion fordert dazu auf Unterschiedlichkeit nicht zu bewerten. Demnach beinhaltet die Beschäftigung mit Inklusion auch immer die Auseinandersetzung mit Exklusion (vgl. Sulzer 2017, S.14f).

Mit diesen Überlegungen eng verwoben ist die Pädagogik der Vielfalt von Annedore Prengel, welche eine Definition von Heterogenität entwickelte und die Wertschätzung von Heterogenität thematisiert (vgl. Albers 2011, S.16). Von Kindern in Kinderbetreuungseinrichtungen können wir am einfachsten lernen, dass Inklusion eigentlich ganz normal ist, denn für sie ist die Vielfalt, der sie in der Institution begegnen, die Norm. In der institutionellen Betreuung haben Kinder Kontakt zu einer Vielzahl von Kindern verschiedenen Alters, aus verschiedenen soziokulturellen Lebenszusammenhängen und erfahren, dass die Befähigungen, Lebensbedingungen und Entwicklungswege der Kinder unterschiedlich sein können. Kinder erleben diese Verschiedenheit als für sie selbstverständlich und wenn die Institution reflektiert mit der Vielfalt umgeht, wird ein Grundstein gelegt, damit Kinder auch im Erwachsenenalter in einer demokratischen Gesellschaft der Vielfalt bestehen und verantwortlich handeln können (vgl. Seitz 2012, S.15).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt von Inklusion ist das Recht auf Partizipation. Für die (Früh-)Pädagogik macht das Recht auf Partizipation deutlich, dass Bildung in einer Sonderinstitution nicht angemessen umgesetzt werden kann und daher auf eine soziale Eingebundenheit angewiesen ist. Die Behindertenrechtskonvention schreibt dem Staat die Verpflichtung zu, strukturelle Bedingungen zur Umsetzung des Rechts auf Erziehung und Bildung für alle Kinder zu schaffen. Wenn ein Kind ein besonderes Bedürfnis hat und spezifische individuelle Unterstützung benötigt, so ist dies laut der Konvention, im Regelkindergarten zu gewährleisten und nicht an den Besuch eines Sonderkindergartens gebunden. Die Ablehnung eines Kindes

aufgrund einer Beeinträchtigung stellt eine Diskriminierung dar und ist ein Verstoß gegen die Konvention (vgl. Seitz 2012, S.16).

Inklusion möchte Bildungseinrichtungen zu einem Perspektivenwechsel ermutigen um sich der Frage zu stellen, wo ihre Strukturen zur Benachteiligung von bestimmten Gruppen beitragen oder eine uneingeschränkte Teilhabe behindern oder verhindern (vgl. Sulzer 2017, S.16). Inklusion geht demnach der Frage nach wie sich die Einrichtungen verändern müssen um ein Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen aufnehmen zu können. Dabei wird das inklusive Ziel verfolgt allen Kindern das Aufwachsen in einer Institution zu ermöglichen (vgl. Albers 2012, S.51).

2.3. Inklusion in österreichischen Kindertageseinrichtungen

In Österreich sind laut der österreichischen Verfassung die jeweiligen Bundesländer für die Regelung des Kindergarten- und Hortwesens verantwortlich. Die jeweiligen Landesgesetze beinhalten neben den Vorgaben zu den strukturellen Rahmenbedingungen, auch Informationen zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit. Weiters gibt es in Österreich keinen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz (vgl. Albers 2011, S.31f).

Für alle Bundesländer gilt das österreichische Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG), welches die Beseitigung von Diskriminierung, die Gewährleistung von gleichberechtigter Teilhabe und das Ermöglichen eines selbstbestimmten Lebens von Menschen mit Behinderung als Ziel nennt (vgl. Albers 2011, S.32).

Wie bereits erwähnt, obliegen die Kindertageseinrichtungen in Österreich der Kompetenz der jeweiligen Landesregierung. Demnach ist die Qualität der Inklusion davon abhängig in welchem Bundesland der Kindergarten besucht wird. Um diese Unterschiede zu vermeiden und Einheitlichkeit zu schaffen, wird über ein Bundesrahmengesetz nachgedacht (vgl. Albers 2011, S.33).

Das, 2010 eingeführte, verpflichtende letzte Kindergartenjahr für alle fünfjährigen Kinder wird von Behindertenverbänden und dem Monitoringausschuss zur Überwachung der Einhaltung der Behindertenrechtskonvention kritisiert, da Kinder mit Behinderung von dieser Regelung ausgenommen werden. Die Ausnahmeregelung stellt eine Benachteiligung dar, da mit ihr der Zugang zu integrativen Kindertageseinrichtung erschwert wird. Weiters besteht mit der Ausnahmeregelung ein Widerspruch zur Behindertenrechtskonvention, die sich für den gleichberechtigten Zugang zum Bildungssystem einsetzt (vgl. Albers 2011, S.33). Trotz der Kritik an der Behindertenrechtskonvention ist festzuhalten, dass die

Behindertenrechtskonvention einen wichtigen Veränderungsprozess in die Wege geleitet hat und mit ihrer Umsetzung ein gesetzlicher Rahmen im Landesrecht für Inklusion in Kindertageseinrichtungen bereitgestellt wird (vgl. Albers 2011, S.33).

Im konkreten Fall des Land Niederösterreichs gab es von 1988 bis 1996 im Rahmen des Projektes „Integration in Niederösterreich. Gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern im Kindergarten“ bereits eine intensive Auseinandersetzung mit der Praxis um Kindern mit einer Behinderung eine soziale Integration zu ermöglichen (vgl. Kerschbaumer 1997). Ziel des Projektes war es,

„behinderte Kinder gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern im Kindergarten so zu erziehen und zu fördern, daß beider Anspruch auf Entfaltung der Persönlichkeit und auf Eingliederung in die Gesellschaft verwirklicht werden kann.“ (Kerschbaumer 1997).

Die Entwicklung von Integration zur Inklusion hat auch das Land Niederösterreich aufgenommen und beauftragte die Universität Wien mit einer Evaluationsstudie „Inklusion in niederösterreichischen Landeskindergärten“ (INKIGA), welche von 2018 bis 2020 die aktuelle Situation der Inklusion erhebt und Empfehlungen für die Schaffung von Inklusion entwickeln soll (vgl. Biewer).

3. Bildungsorte

Seit 1800 sind die ersten Kinderbewahranstalten bekannt und im 19.Jahrhundert wurde von Friedrich Fröbel der erste Kindergarten in Deutschland gegründet (vgl. Platte 2016, S.267).

Seit der Jahrtausendwende erfahren Kindertageseinrichtungen durch die Neuerungen der „Akademisierung von Fachkräften“, „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“, „Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren“ sowie „Recht auf inklusive Bildung“ erhöhte Aufmerksamkeit. Diese Neuerungen haben einen qualitativen und quantitativen Ausbau von Bildungseinrichtungen zur Folge (vgl. Platte 2016, S.268). Der Ausbau ist auf eine Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf ausgerichtet und mit dem Inkrafttreten der UN-Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderung, stehen die Institutionen vor der Aufgabe Kinder mit und ohne Behinderung ein gemeinsames Aufwachsen in der pädagogischen Praxis zu ermöglichen (vgl. Albers 2016, S.262).

In diesem Zusammenhang nimmt auch die Kinderkrippe als erster Bildungsort einen zentralen Stellenwert ein. Krippen sind ein Ort der frühkindlichen Betreuung, Erziehung und Entwicklung und ermöglichen soziale Räume für Kontakte und

Begegnungen. Sie nehmen Bildung von Anfang an ernst und leiten die Bildungsbiografien der Kinder ein (vgl. Albers 2016, S.262).

Mit dem Ausbau der Betreuungsplätze für Kinder, die jünger als drei Jahre sind, wird die Einteilung in Krippe und Kindergarten zunehmend infrage gestellt und daraus resultierend wird der Begriff „Kindergarten“ häufig in fachlichen und politischen Diskursen durch den Begriff „Kindertageseinrichtung“ ersetzt. Diese Entwicklung hat dazu geführt, dass auch pädagogische Fachkräfte, die über keine Erfahrung oder nur geringe Ausbildung über die Pädagogik der ersten drei Lebensjahre eines Kindes verfügen, den Übergang von sehr jungen Kindern als auch Kindern im Kindergartenalter und ihren Eltern pädagogisch gestalten müssen (vgl. Griebel & Niesel 2017, S.50).

Auch in Niederösterreich kam es zu einer Neuorientierung, die dazu führte, dass die Niederösterreichischen Tagesbetreuungseinrichtungen gegründet wurden (vgl. Amt der Landesregierung 2015, S.19).

Im folgenden Kapitel wird demnach der Kinderbetreuung in Österreich reflektiert und gibt einen kurzen Einblick in die niederösterreichischen Institutionen Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten.

3.1. Kinderbildung- und betreuung in Österreich

Die Zeit von der Geburt bis zum Schuleintritt verbringen fast alle Kinder in Österreich mit ihren Eltern und besuchen gleichzeitig auch institutionelle Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen, wie z.B. Krippen, Kindergärten oder anderen Formen der Tagesbetreuung wie z.B. Tageseltern oder Spielgruppen. Seit dem Kindergartenjahr 2008/2009 ist der Besuch eines Kindergartens für alle 5-Jährigen, zumindest halbtags, verpflichtend (vgl. Stanzel-Tischler 2013, S.197).

In Österreich werden Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen von der Schule klar getrennt und die Betreuungstätigkeit wurde stärker betont als die Bildungsfunktion. Erst in den letzten Jahren wurde der Bildungsfunktion mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres und der Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen, auf den sich alle Bundesländer geeinigt haben, deuten verstärkt auf die Bildungsorientierung hin (vgl. Stanzel-Tischler 2013, S.198).

Die Teilnahme Österreichs in internationalen Kontexten und Vergleichsstudien zeigt, dass Bildung nicht erst mit Eintritt in die Schule beginnt. Von der Europäischen Union und von den Ländervergleichen der OECD zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) gingen Anregungen und

Verbesserungsvorschläge aus, die vom fachlichen und bildungspolitischen Diskurs aufgegriffen wurden. Auch die schlechten Ergebnisse von Österreich bei international vergleichenden Schulleistungstudien führten zu einer Auseinandersetzung mit vorschulischen Bildungsangeboten und ihren Auswirkungen (vgl. Stanzel-Tischler 2013, S.198f).

3.2. Niederösterreichische Tagesbetreuungseinrichtung

Die niederösterreichischen Landeskindergärten stellen familienergänzende Bildungs- und Erziehungseinrichtungen dar. Die Veränderungen der frühkindlichen sowie der gesellschaftlichen Situation im familiären Kontext haben veranlasst die zusätzliche familienergänzenden Tagesbetreuungseinrichtungen aufzubauen (vgl. Kerschbaumer 1997). Tagesbetreuungseinrichtungen sind Institutionen, in denen Kinder und Jugendliche bis zum vollendeten 16. Lebensjahr halb- oder ganztags betreut und erzogen werden (vgl. Niederösterreichische Tagesbetreuungsverordnung 2015, S.1). Familienergänzende Tagesbetreuungseinrichtungen sind zum Beispiel Krippen, Krabbelstuben, Tagesmütter, Eltern-Kind-Gruppen oder Spielgruppen, welche als Betreuungsangebot genutzt werden können (vgl. Kerschbaumer 1997). In den Tagesbetreuungseinrichtungen werden überwiegend Kinder im Alter von 1 bis 3 Jahren betreut (vgl. Amt der Landesregierung 2015, S.5).

„Tagesbetreuungseinrichtungen werden als Stätten der Bildung betrachtet, in denen nach anerkannten wissenschaftlichen Erkenntnissen der Pädagogik und Entwicklungspsychologie gearbeitet wird.“ (Amt der NÖ Landesregierung 2015, S.19).

Die Betreuung der Kinder hat in Zusammenarbeit mit den Eltern und gewaltlos zu erfolgen. Unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Minderjährigen und zur Förderung der Gemeinschaft ist eine bestmögliche Betreuung, Erziehung und Bildung der Minderjährigen sicherzustellen (vgl. Niederösterreichische Tagesbetreuungsverordnung 2015, S.2).

Die Niederösterreichische Tagesbetreuungsverordnung und das Niederösterreichische Kindergartengesetz bilden die gesetzliche Grundlage für den Betrieb einer Tagesbetreuungseinrichtung. Für die pädagogischen Überlegungen ist der „Bildungsplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ heranzuziehen (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2015, S.5f).

3.3. Niederösterreichische Landeskindergarten

Das niederösterreichische Kindergartenwesen hat die Aufgaben, die familiäre Erziehung zu unterstützen und die Entwicklung der Kinder durch Bildungsangebote zu fördern.

„Der Kindergarten hat durch das Kindergartenpersonal die Aufgabe, die Familienerziehung der Kinder zu unterstützen und zu ergänzen. Insbesondere ist die körperliche, seelische und geistige Entwicklung der Kinder durch Bildungsangebote, geeignete Spiele und durch die erzieherische Wirkung, welche die Gemeinschaft bietet, zu fördern, zu unterstützen, ein grundlegender Beitrag zu einer religiösen und ethischen Bildung zu leisten und die Erreichung der Schulfähigkeit zu unterstützen.“
(Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006, §3, Art.1)

Um in den niederösterreichischen Kindergarten aufgenommen werden zu können, muss das Kind das 2,5. Lebensjahr vollendet haben. Ein weiteres Kriterium ist die Wohnortnähe, denn mindestens ein Erziehungsberechtigter/eine Erziehungsberechtigte muss den Hauptwohnsitz in der Gemeinde, in der sich der Kindergarten befindet, gemeldet haben. Die Gemeinden haben dafür Sorgen zu tragen, dass das Kind die Bildung und Betreuung in Anspruch nehmen kann. Nur im Einvernehmen mit der Landesregierung ist die Aufnahme von Kindern mit besonderen Bedürfnissen möglich (vgl. Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006, §18, Art. 1-4).

Im Bezug auf Inklusion befindet sich das niederösterreichische Kindergartenwesen gerade in einer Übergangsphase zwischen Integration und Inklusion. In den niederösterreichischen Kindergärten ist Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen eine jahrelang gelebte Praxis (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2010a, S.10). Dies zeigt sich auch in der Unterscheidung zwischen Allgemeinen Kindergartengruppen und Heilpädagogisch Integrativen Kindergartengruppen (vgl. Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006, §2, Art.5-6). Der Begriff der Integration wird in der Diskussion, wie man allen Kindern gerecht werden kann, immer häufiger durch den Begriff Inklusion ersetzt. Der Wandel von Integration zu Inklusion zeigt sich auch im Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich, da dem Thema Inklusion ein eigener Abschnitt gewidmet ist (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2010a, S.10f).

4. Eintritt in die institutionelle Betreuung

Der Übergang von der Familie in eine institutionelle Betreuung stellt einen der ersten Übergänge dar und ist wegweisend für alle nachfolgende Übergänge (vgl. Bensel 2010, S.16). Die pädagogische Gestaltung dieser ersten Transition erfolgt unter dem Aspekt der emotionalen Bewältigung und ist so durchzuführen, dass sie sich optimal auf die Gestaltung zukünftiger Bildungserfahrungen auswirkt. Ziel der frühen Transition ist es, dass Kind dabei zu unterstützen ein Gefühl von Sicherheit und Wohlbefinden in der neuen Einrichtung zu entwickeln. Im Übergang übernehmen Eltern die Rolle als wichtigste Bindungsperson, die von besonders jungen Kindern für die Regulierung ihrer Gefühle gebraucht wird (vgl. Griebel & Niesel 2017, S.53).

Im Folgenden Kapitel wird die erste Transition von der Familie in die institutionelle Betreuung, welche auch als Eingewöhnung bezeichnet wird, beschrieben. Dabei wird keine konkrete Institution genannt, weil in der heutigen Zeit die erste institutionelle Betreuung in einer Krippe, einem Kindergarten, einer Tagesbetreuungseinrichtung oder in anderen Formen der Tagesbetreuung stattfinden kann.

4.1. Die Eingewöhnung

Wenn Kleinkinder das erste Mal institutionell betreut werden, dann stellen die ersten Tage und Wochen in der Institution eine Herausforderung und eine hohe emotionale Belastung dar (vgl. Fürstaller et.al. 2012, S.3; Arz 2012, S.239). In der ersten Zeit wird das Kind mit fremden Erwachsenen, anderen Kindern, unbekannten Räumen, neuen Situationen, einem veränderten Tagesablauf sowie einer Trennung von den Eltern konfrontiert, an die sich das Kind erst gewöhnen muss. Die Anpassung an die neue Umgebung und der Aufbau der Beziehung zu den Betreuungspersonen stellen eine große Herausforderung dar (vgl. Laewen et.al. 2003, S.16). Häufig reagieren Kleinkinder zu Beginn mit Gefühlen der Traurigkeit und Verängstigung. Für das Kind ist es von Bedeutung, in dieser Zeit empathisch begleitet zu werden und dass die Eingewöhnung individuell auf das Kind abgestimmt gestaltet wird (vgl. Fürstaller et.al. 2012, S.3).

Wenn Eltern sich dazu entschließen, ihr Kind institutionell betreuen zu lassen ist diese Entscheidung für die Eltern häufig mit ambivalenten Gefühlen und inneren Konflikten verbunden. Eltern hegen häufig den Wunsch nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Durch den Besuch einer Institution möchten sie ihrem Kind die besten Bildungschancen ermöglichen. Dabei stellen die Berufstätigkeit der Eltern

und die institutionelle Betreuung des Kindes einerseits eine Entlastung und zu Beginn eine Belastung dar, da sich die Familie vom bisherigen Lebensrhythmus verabschieden muss (vgl. Datler et.al. 2011).

In der Fachliteratur finden sich zwei Aspekte, die erklären, warum die Eingewöhnung für Kleinkinder so schwierig ist. Nachstehend werden die beiden Aspekte des Übergangs und die Erfahrung der Trennung erläutert:

Der Übergang von der familiären zur institutionellen Betreuung ist mit einer Neuorientierung und Neustrukturierung verbunden und stellt für die gesamte Familie eine große Veränderung dar. Die Familie benötigt Zeit um sich mit diesen Veränderungen zurechtzufinden und sich anzupassen (vgl. Fürstaller et.al. 2012, S.3). Wie bereits erwähnt, erleben die Eltern häufig innere Konflikte und ambivalenten Gefühle. Diese stellen die Folge von dem erlebten Wandlungsprozess dar und sind verbunden mit weiteren Gefühlen, wie zum Beispiel Orientierungslosigkeit, Kontrollverlust, Verlustängste und Desorganisation (vgl. Datler et.al. 2011).

Darüber hinaus ist der Wechsel in die institutionelle Betreuung meist die erste Erfahrung der Trennung von den Eltern, da es nun regelmäßig über einen längeren Zeitraum außerfamiliär betreut wird. Die, beim Eintritt in die Institution, erlebte Erfahrung der Trennung stellt eine große emotionale Schwierigkeit für das Kind dar. Der Trennungsschmerz des Kindes ist häufig mit Gefühlen der Angst, des Verlustes, der Wut oder der Verzweiflung verbunden. Aus entwicklungspsychologischer Sicht hat dies den Grund, dass die Kinder in diesem Alter nicht von sich aus den Wunsch verspüren sich von den Eltern zu trennen, die Nähe ihrer Bezugspersonen suchen um negative Gefühlszustände zu lindern. Die Trennungserfahrung stellt demnach eine emotionale Belastung dar, welche das Gefühl der Sicherheit des Kindes ins Wanken bringt. Kinder in diesem Alter sind noch nicht in der Lage negative Emotionen zu bewältigen und brauchen daher eine professionelle Begleitung, die ihnen hilft, diese unangenehmen Gefühle zu lindern (vgl. Fürstaller et.al. 2012, S.3f). Die Eingewöhnung in eine institutionelle Betreuung ist für die Kinder ein einschneidendes und entscheidendes Erlebnis und bedarf daher einer bestmöglichen Begleitung von Eltern und PädagogInnen, um die Kinder in der Bewältigung der erlebten Trennungserfahrung zu unterstützen (vgl. Fürstaller et.al. 2012, S.4).

4.2. Eingewöhnung von Kindern mit einer Behinderung

Für die meisten Eltern ist der Eintritt des Kindes in eine Institution ein schwerer Schritt. Sie müssen sich täglich für einen bestimmten Zeitraum von ihrem Kind trennen und geben es in die Hände von fremden Menschen in einer fremden Umgebung. Für Eltern eines Kindes mit einer Beeinträchtigung ist das Loslassen häufig besonders schwer. Einerseits befinden sich die Eltern noch im Auseinandersetzungsprozess mit der Beeinträchtigung ihres Kindes, andererseits haben sie die Entscheidung getroffen, ihr Kind in einer Institution betreuen zu lassen (vgl. Schöler 2005, S.40).

Zu Beginn der Eingewöhnung findet zwischen der Betreuungsperson und den Eltern ein Aufnahmegespräch statt. Bei Kindern mit einer Beeinträchtigung können mehrere Gespräche notwendig sein damit die zuständige Kindergartenpädagogin vom Fachwissen der Eltern und der TherapeutInnen profitieren kann. Mit Hilfe des Fachwissens kann sie das Team vorbereiten und eventuelle Veränderungen vornehmen (vgl. Schöler 2005, S.41).

Grundsätzlich gibt es keinen Unterschied zwischen der Eingewöhnung eines Kindes mit einer Beeinträchtigung und der Eingewöhnung eines Kindes ohne Beeinträchtigung. Es kann jedoch sein, dass der Prozess der Eingewöhnung länger dauert, weil die noch fremde Betreuungsperson die Signale des Kindes, dass zum Beispiel über keine Lautsprache verfügt, kaum wahrnimmt oder nur schwer deuten kann. Um Sicherheit zu gewinnen, muss das Kind verstanden werden und daher kann der Prozess länger dauern, bis sich das Kind verstanden und sicher fühlt. Der Prozess kann auch länger dauern, wenn es den Eltern schwer fällt ihr Kind loszulassen (vgl. Schöler 2005, S.42).

4.3. Eingewöhnungsmodelle

Lange Zeit erfolgte der Übergang der Kinder von der Familie in die institutionelle Betreuung ohne Beteiligung von vertrauten Bezugspersonen. Diese Situation führte bei den Kindern zu langen Perioden von Weinen, Protest und zu einer erhöhten Erkrankungsrate. Seit Mitte der 1980er Jahre kam es zu einer Veränderung der Eingewöhnungspraxis und die Einbeziehung der Eltern oder anderen vertrauten Bezugspersonen wurde zum wesentlichen Bestandteil der Eingewöhnung (vgl. Hèdervàri-Heller 2010, S.239).

Seitdem werden fachlich fundierte Eingewöhnungsmodelle von vielen PädagogInnen angewendet um die Eingewöhnung der Kinder professionell zu begleiten. Das bekannteste Modell ist das „Berliner Eingewöhnungsmodell“,

welches auch das meist untersuchteste Konzept ist (vgl. Fürstaller et.al. 2012, S.4). Das „Münchener Eingewöhnungsmodell“ ist ein weiteres Modell, welches in der Praxis oft Anwendung findet.

In den 1980er Jahren wurde das „Berliner Eingewöhnungsmodell“ im Rahmen des Berliner Infans-Institut von Leawen, Andres und Hédervári-Heller entwickelt. Damit Kinder eine sichere Bindung zu den Betreuungspersonen aufbauen können, geht das Modell davon aus, dass Kinder in der ersten Zeit die Begleitung der Eltern benötigen (vgl. Maywald 2016, S. 49). In diesem Zusammenhang spielt der Aspekt der frühen Bindungsbeziehung eine besondere Rolle. In unserem Kulturkreis wird eine solche Beziehung meist zu den Eltern aufgebaut. Diese sogenannte „sichere Basis“ dient der Erkundung der Umwelt. In fremden Umgebungen reguliert das Kind durch Annäherung und Entfernung von der Bindungsperson sein inneres Gleichgewicht. Bei Unsicherheit sucht das Kind die Nähe und bei dem Gefühl der Sicherheit entfernt sich das Kind von der Bindungsperson und erkundet die neue Umgebung (vgl. Leawen et.al. 2003, S.18f). Wenn in Situationen der Unsicherheit die Bindungsperson nicht anwesend ist, dann kann das beim Kind Irritation und Angst auslösen. Die noch fremde Betreuungsperson kann in den meisten Fällen das Kind nicht auffangen und trösten (vgl. Leawen et.al. 2003, S.37). Demnach ist es die Aufgabe der Erwachsenen die Signale des Kindes zu verstehen und den Übergang entsprechend anzupassen (vgl. Maywald 2016, S. 49).

Das „Berliner Eingewöhnungsmodell“ stützt sich auf die Bindungstheorie. Im Unterschied dazu stützt sich das „Münchener Eingewöhnungsmodell“ auf Erkenntnisse der Transitionsforschung. Im Mittelpunkt der Transitionsforschung steht das Konzept der Übergangsbewältigung. Das Konzept geht davon aus, dass Kinder zur Bewältigung von Übergängen bereits über die dafür benötigten Ressourcen verfügen und daher die Übergänge mit Unterstützung gut bewältigen können. Eine unterstützende Rolle im Eingewöhnungsprozesse nehmen die Eltern ein, die anderen Kinder sowie die Betreuungspersonen. Ein großes Augenmerk gilt hier der Kindergruppe, weil darauf vertraut wird, dass die anderen Kinder dem neuen, einzugewöhnenden Kind einen Platz in der Gruppe geben und das Kind durch die anderen Kinder in die Gruppenabläufe eingeführt wird. Die Erwachsenen nehmen nur eine unterstützende Rolle ein (vgl. Maywald 2016, S. 50). Im Gegensatz zum „Berliner Eingewöhnungsmodell“ geht das „Münchener Modell“ davon aus, dass Kinder nicht nur zu einer Betreuungsperson, sondern zu mehreren Personen eine gute Beziehung aufbauen können (vgl. Wehinger 2016, S. 24).

Beide Modelle sehen die Eingewöhnungsphase als abgeschlossen, wenn sich das Kind bewusst von den Eltern verabschieden kann und es Vertrauen zu den Betreuungspersonen gewonnen hat (vgl. Wehinger 2016, S. 23ff).

4.4. Gelungene Eingewöhnung

Häufig wird der Annahme nachgegangen, dass kindliche Tränen als Indikator für eine gelungene Eingewöhnung herangezogen werden können, da Kinder ihren Schmerz durch Weinen zum Ausdruck bringen. Solange Tränen fließen erleidet das Kind Trauer und Schmerz und der Prozess der Eingewöhnung ist noch nicht abgeschlossen. Das Kind benötigt noch weiter viel Aufmerksamkeit und Unterstützung. Im Gegensatz dazu, sind viele Einrichtungen der Ansicht, dass Kinder, die gar nicht Weinen keine Eingewöhnung benötigen, da sie die Trennung nicht als schmerzlich empfinden. Diese Annahme ist als problematisch anzusehen, da Kleinkinder nicht nur durch Tränen, sondern auch in stiller Traurigkeit, durch Rückzug, zielloses Herumgehen, stereotype Bewegungen oder durch Hyperaktivität ihre negativen Gefühle zum Ausdruck bringen (vgl. Datler et.al. 2011).

Um hilfreich auf die schwer zu erkennenden Emotionen von Kleinkindern eingehen zu können, benötigt es auf Seite der PädagogInnen die professionelle Fähigkeit des Verstehens um adäquat reagieren zu können (vgl. Datler et.al. 2010, S.162).

Im Rahmen der Wiener Krippenstudie hat Datler (2011) drei allgemeine Kriterien für die gelungene Eingewöhnung ausgearbeitet. Diese werden nachstehend kurz erläutert:

- Die Eingewöhnung ist gelungen, wenn Kinder nur mehr im geringen Ausmaß mit negativen Gefühlen zu kämpfen haben und gleichzeitig der Erfahrungsraum des Kindergartens als angenehm oder sogar lustvoll erlebt wird.
- Zu Beginn der Eingewöhnung sind die Kinder stark auf die primäre Bezugsperson fokussiert. Gegenüber dem Fremden wird nur geringes Interesse gezeigt. Aufgabe der Institution ist es Anregungspotentiale bereitzustellen und das Interesse der Kinder an den Gegenständen und den anderen Personen zu wecken. Wenn die Kinder Interesse entwickeln und sich mit dem, was sie in der Institution vorfinden, beschäftigen können, dann ist ein weiteres Kriterium für gelungene Eingewöhnung erfüllt.
- Das dritte Kriterium für eine gelungene Eingewöhnung ist erreicht, wenn die Herstellungen von unterschiedlichen Formen der Interaktion und

Kommunikation gelingt und das Kind somit in einen dynamischen sozialen Austauschprozess eintreten können (vgl. Datler et.al. 2011).

Während der Eingewöhnung ist es die Aufgabe der Institutionen die Kinder in professioneller Weise zu unterstützen, sodass es den Kindern möglich ist, die Eingewöhnung mit ihren Kriterien positiv zu bewältigen (vgl. Datler et.al. 2011).

Die erfolgreiche Bewältigung des ersten Überganges von der Familie in die Institution ist eine wichtige Voraussetzung für die Bewältigung nachfolgender Übergänge (vgl. Arz 2012, S.240). Das Kind speichert in seinem Gefühlsgedächtnis, ob es beim Übergang Angst erlebt hat, oder ob es sich wohlgeföhlt, Schutz und Sicherheit gespürt hat. Beim nächsten Übergang wird das Kind auf dieses Gefühlgedächtnis zurückgreifen. Dies macht deutlich, dass im Bezug auf die erste Trennung eines Kindes von der Familie ein stressarmer Übergang von essenzieller Bedeutung ist (vgl. Bensel 2010, S.16f).

5. Institutionelle Übergänge

Wenn Kinder bis zum dritten Lebensjahr in einer Institution aufgenommen werden, dann gehört die Eingewöhnung nach einem erprobten Modell, wie dem „Berliner Modell“ oder dem „Münchner Modell“ zu einem weitgehend etablierten Qualitätsstandard (vgl. Niesel & Griebel 2013, S.287). Diese Eingewöhnungsmodelle können in abgewandelter Form auch im Kindergarten angewendet werden (vgl. Arz 2012, S.241). Bei Kindern über drei Jahren ist jedoch eine eher vielfältige Praxis zu beobachten, die als Eingliederungsphase bezeichnet werden kann. Mit zeitlichem Abstand werden die Kinder aufgenommen, um ihnen die Orientierung in der neuen Umgebung zu erleichtern und verstärkte Aufmerksamkeit von der Betreuungsperson zu ermöglichen (vgl. Niesel & Griebel 2013, S.287).

Das Transitionsmodell stellt eine Möglichkeit dar den Prozess des Übergangs konzeptionell und praktisch umzusetzen. Mit Hilfe des Transitionsmodells können die Anforderungen und die Erfahrungen von Kindern und ihren Eltern beim Eintritt in den Kindergarten dargestellt werden (vgl. Griebel & Niesel 2017, S. 105).

5.1. Begriff der Transition

Kinder, Jugendliche und Erwachsene werden im Laufe ihres Lebens mit unterschiedlichen Übergängen konfrontiert, wie beispielsweise der Übergang von

der Familie in die Krippe bzw. in den Kindergarten oder der Übergang von der Schule in die weitere Ausbildung. In der Literatur finden sich unterschiedliche Bezeichnungen für diese Übergänge. Es gibt neutrale Bezeichnungen wie Transition oder ökologische Übergänge, sowie auch Umschreibungen wie kritisches Lebensereignis oder stressreiche Phase. Alle Arten von Übergängen, so sind sich die Autoren einig, erfordern eine vielfältige Leistung zur Anpassung für alle an diesem Prozess beteiligten Personen (vgl. Mackowiak 2011, S.21).

Übergänge zwischen unterschiedlichen Systemen, von einer Lebenssituation in eine andere, stellen eine wichtige Entwicklungsaufgabe für die Beteiligten dar. Diese Phasen sind oft begleitet von beschleunigten Veränderungen und stellen eine sehr lernintensive Zeit dar (vgl. Sill 2010, S. 77). Während dieser Übergänge muss gelernt werden, welche Bedeutung der nächste Lebensabschnitt für die eigene Entwicklung haben kann (vgl. Niesel & Griebel, S. 288). Forschungsergebnisse belegen, dass sich erfolgreich absolvierte Übergangsprozesse positiv auf zukünftige Veränderungsprozesse, wie beispielsweise den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule, auswirken können. Umgekehrt können Misserfolge negativ und entmutigend auf folgende Übergänge wirken (vgl. Arz 2012, S.240).

Übergänge in der frühen Kindheit gehen oft mit großen Veränderungen der kindlichen Lebenswelt einher. Neben den „normativen“ Übergängen, wie beispielsweise die Übergänge im Bildungswesen, werden die Kinder immer häufiger mit nichtnormativen Übergängen, wie beispielsweise der Geburt eines Geschwisterkindes oder Trennung der Eltern, konfrontiert. Wenn sich diese Übergänge überschneiden und gleichzeitig bewältigt werden müssen, dann steigt beim Kind das Risiko der Überforderung (vgl. Griebel & Niesel 1998, S.3). Neben den normativen und nicht normativen Übergängen werden auch vertikale und horizontale Übergänge unterschieden. Vertikale Übergänge sind Übergänge im Bildungswesen, in der Ausbildung bis ins Berufsleben. Übergänge von der Schule in die Nachmittagsbetreuung oder von der Schule in verschiedene Jugendeinrichtungen werden als horizontale Übergänge bezeichnet (vgl. Hanke S.2011, S.13).

Neben den Eltern haben auch die PädagogInnen der beteiligten Institution ein großes Interesse am Gelingen des Übergangsprozesses. Die Veränderungen, die Übergänge mit sich bringen, wirken auf das Kind häufig verunsichernd und können Gefühle der Hilflosigkeit und Verlustgefühle hervorrufen. Werden diese Gefühle nicht aktiv von den Kindern, mit Hilfe ihrer Eltern und mit der Unterstützung der PädagogInnen bewältigt, können daraus Bewältigungsstrategien entstehen, die zu

einem vermeidenden Verhalten bei künftigen Übergängen führen (vgl. Heim et.al. 2018b, S.7).

Im deutschsprachigen Raum haben Griebel und Niesel mit ihren Erkenntnissen einen wesentlichen Beitrag zur Transitionsforschung geleistet (vgl. Sill 2010, S.77). Die Arbeiten von Griebel und Niesel waren lange Zeit die einzigen Orientierungspunkte. Nach wie vor bilden sie in der Diskussion zu Übergängen im Bildungssystem einen zentralen Referenzpunkt (vgl. Heim et.al. 2018b, S.7). Transitionen sind für Griebel und Niesel Phasen, die mit beschleunigten Veränderungen verbunden sind und eine lernintensive Zeit darstellen (vgl. Sill 2010, S.77).

Zur Thematik der Übergänge in der frühen Kindheit finden sich in der pädagogischen Literatur die Begriffe „Übergang“ und „Transition“, welche häufig synonym eingesetzt werden. Daher sollten diese beiden Begriffe näher betrachtet werden (vgl. Jung 2014, S.49). Der Begriff „Übergang“ bezeichnet den Wechsel von Lebensumwelten. Im Unterschied dazu betrachtet die Bezeichnung „Transition“ die Belastungen, Lernprozesse und Anpassungsleistungen, die damit verbunden sind (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2010b, S.28). Transitionen nehmen viel stärker die Kontextfaktoren in den Blick, welche neben den intrapsychischen Prozessen und den Beziehungen zu anderen Beteiligten, umgestaltet werden müssen (vgl. Sill 2010, S.78).

Nach Griebel und Niesel wird der Begriff Transition

„auf Lebensereignisse bezogen, die eine Bewältigung von Veränderungen auf mehreren definierten Ebenen erfordern – der individuellen, interaktionalen und kontextuellen – und in der Auseinandersetzung des Einzelnen und seines sozialen Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen Entwicklungen stimulieren und als bedeutsame biographische Erfahrungen in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag finden.“ (Griebel & Niesel 2004, S.36)

Demnach werden komplexe, ineinander übergehende und sich überschneidende Veränderungsprozesse im Lebenslauf als Transitionen bezeichnet (vgl. Sill 2010, S.78).

Für den Übergang von der niederösterreichischen Tagesbetreuungseinrichtung in den niederösterreichischen Landeskindergarten hat es zur Folge, dass die frühpädagogische Fachkraft und die KindergartenpädagogInnen den Übergang gemeinsam begleiten und die Übergangsbegleitung einen sorgfältigen Austausch über den Prozessablauf erfordert (vgl. Niesel & Griebel 2013, S.289).

5.2. Erklärungsansätze und Modelle

Am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) wurde das IFP-Transitionsmodell entwickelt, welche unterschiedliche theoretische Ansätze der Transitionsforschung bündelt. Das ökopsychologische Modell der Systemebene nach Bronfenbrenner, die Theorie der kritischen Lebensereignisse und die Stressforschung gehören zu den wichtigsten theoretischen Strängen (vgl. Niesel & Griebel 2013, S.288).

Im folgenden werden die theoretischen Stränge der Theorie der kritischen Lebensereignisse, das ökopsychologische Modell der Systemebene nach Bronfenbrenner und das IFP-Transitionsmodell näher vorgestellt.

5.2.1. Übergang als Bewältigung von kritischen Lebensereignissen nach Filipp

Der Lebenslauf eines Menschen ist gekennzeichnet durch eine Vielzahl von Ereignissen, die unterschiedlichen thematischen Inhalt haben und unterschiedliche Veränderungen im Leben der Person bewirken. Die Ereignisse fordern von der betroffenen Person unterschiedliche Auseinandersetzungs- und Bewältigungsprozesse, welche im Zentrum des Konzepts der kritischen Lebensereignisse stehen (vgl. Beelmann 2006, S.23).

Neben klinisch-psychologischen und entwicklungspsychologischen Forschungsansätzen zum Konzept der kritischen Lebensereignisse hat Filipp in einem neueren Ansatz die unterschiedlichen Perspektiven der Lebensereignisforschung aufeinander bezogen und versucht das Konzept zu präzisieren (vgl. Beelmann 2006, S.24f). Kritische Lebensereignisse stellen demnach ein eintretendes Ereignis da, welches zu mehr oder weniger starken Veränderungen führt und das Verhältnis von Individuum und Umwelt aus dem Gleichgewicht bringt. Das Ungleichgewicht zwischen Individuum und Umwelt macht eine Neuorientierung notwendig, damit sich das Individuum in seinem jeweiligen Lebenskontext neu adaptieren kann. Als Folge dieser Auseinandersetzungs- und Bewältigungsprozesse kommt es zu personen- und umweltseitigen Veränderungen (vgl. Beelmann 2006, S.25).

Ereignisse, wie beispielweise Kindertageeintritt oder Grundschuleintritt, stellen sogenannte normativ kritische Lebensereignisse dar, weil alle Kinder eines bestimmten Jahrganges mit diesem Ereignis zu einem festgelegten Zeitpunkt konfrontiert werden (vgl. Beelmann 2006, S.26). Der Übergang wird als normativ bezeichnet, weil er in der Gesellschaft als Norm angesehen wird und erwartet wird, dass Kinder den Übergang bewältigen können. Der Übergang ist aber auch ein kritisches Ereignis, da das Kind mit unterschiedlichen Veränderungen konfrontiert

wird. Die Bezeichnung „kritisches Ereignis“ ist dabei keineswegs negativ honoriert, denn bei angemessener Unterstützung werden bei dem Prozess des Überganges die Kompetenzen des Kindes gestärkt (vgl. Arz 2012, S.240). Das Erleben des Ereignisses und der Eintritt in einen neuen Lebensbereich führen zu einem Ungleichgewicht in der Beziehung zwischen Individuum und Umwelt. Die Veränderungen sind dabei weitgreifend und umfassen neben der Bildungseinrichtung auch das familiäre Leben und die Beziehung zu Gleichaltrigen (vgl. Beelmann 2006, S.26). Das soziale Umfeld der betroffenen Person stellt eine potenzielle Bewältigungsressource dar, welche in vielfältiger Art und Weise ressourcenweckend oder hemmend wirken kann (vgl. Jung 2014, S.56). Demzufolge können Übergänge im Bildungswesen als Übergänge in einem neuen Lebensbereich aufgefasst werden. Normativ kritische Lebensereignisse können als Auslöser für ökologische Übergänge bezeichnet werden (vgl. Beelmann 2006, S.26).

5.2.2. Ökopsychologische Systemansatz nach Bronfenbrenner

Bronfenbrenner hat mit seinen Arbeiten zur Ökologie der Entwicklung der Menschen nachhaltig die Erforschung sozialer Übergänge beeinflusst. Entwicklung stellt nach Bronfenbrenner eine dauerhafte Veränderung in der Wahrnehmung und Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt dar. Sein theoretischer Ansatz ist von der Annahme geprägt, dass sich die Entwicklung der Menschen in Wechselwirkung zwischen Umwelt und Individuum vollzieht (vgl. Beelmann 2006, S.16).

Der Übergang in einen neuen Lebensbereich, beispielsweise die Anpassung an eine Institution außerhalb der Familie, bezeichnet Bronfenbrenner in seinem ökopsychologischen Systemansatz als ökologischen Übergang (vgl. Sill 2010, S.78).

Ein ökologischer Übergang findet statt,

„wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert“ (Bronfenbrenner 1981, S.43 zit.n. Sill 2010, S.79).

Von einem ökologischen Übergang wird gesprochen, weil in die Betrachtungsweise sowohl die soziale Umwelt als auch die materiell-physikalische Umwelt miteinbezogen werden (vgl. Beelmann 2006, S.19).

Der Prozess der Übergangsbewältigung zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen wird von den Beziehungen der Lebensbereiche untereinander und

von dem Kontext, in dem sie eingebettet sind, beeinflusst. Das Individuum muss sich zur Bewältigung des Überganges den wechselnden Eigenschaften der Lebensbereiche anpassen. Diese Lebensbereiche bilden die subjektiv erfahrene Wirklichkeit, die Umwelt des Individuums und lässt sich in unterschiedliche Systeme gliedern (vgl. Sill 2010, S.79). Die Umwelt muss man sich als ineinander verwobene Systeme vorstellen. Alle Systemebenen stehen in einer Wechselbeziehung zum Verhalten des Individuums. Veränderungen auf einer Ebene führen zwangsläufig zu Veränderungen auf einer anderen Ebene (vgl. Beelmann 2006, S.18). Die Systeme tragen die Bezeichnungen Mikro-, Meso-, Exo-, und Makrosysteme.

- Das Mikrosystem stellt die unmittelbare Umwelt des Individuums dar, die durch die Interaktion mit den Bezugspersonen und der physikalischen Gegebenheiten bestimmt wird (vgl. Sill 2010, S.79). Das Mikrosystem wird meist durch die Familie repräsentiert und im Zentrum stehen die Eltern, die Geschwister sowie auch die materiellen Bedingungen wie zum Beispiel die Wohnverhältnisse (vgl. Beelmann 2006, S.17). Das Mikrosystem ist eingebettet in das Meso- und Exosystem und unterliegt einem permanenten Wandel (vgl. Sill 2010, S.79).
- Das Mesosystem beinhaltet die Wechselbeziehungen und den aktiven Kontakt zu anderen Individuen. Es handelt sich um eine Wechselbeziehung zwischen zwei oder mehreren Mikrosystemen (vgl. Sill 2010, S.79).
- Das Exosystem kennzeichnet sich durch Lebensbereiche aus, an denen das Individuum nicht aktiv beteiligt ist. Diese Lebensbereiche haben jedoch Einfluss auf seinen Lebensbereich oder werden von ihm beeinflusst. Es wird über eine indirekte Beziehung mit dem Mikrosystem der Person agiert (vgl. Sill 2010, S.80).
- Das Makrosystem umfasst das Mikro-, Meso-, und Exosystem. Es bezieht sich auf die Systeme niedrigerer Ordnung, die in einer Kultur bestehen, einschließlich ihrer Wertvorstellungen, Weltanschauungen, Ideologien und Organisationsmuster (vgl. Sill 2010, S.80).

Der Lebenslauf eines Menschen ist durch viele Umweltwechsel gekennzeichnet. Ökologische Übergänge markieren einen Wandel dieser Umwelten. Durch den Eintritt in einen neuen Lebensbereich kann es zu einem Verlassen eines Mikrosystems kommen oder zu einer Erweiterung der Lebensbereiche. Eine deutliche Veränderung der Umwelt bringen die Wechsel im Bildungssystem mit sich (vgl. Beelmann 2006, S.20). So wird die Institution, in die das Kind eintritt, neben dem Mikrosystem Familie zu einem weiteren Mikrosystem. Für die Entwicklung des

Kindes ist es wichtig, dass die verschiedenen Systeme miteinander vereinbar sind und Erfahrungen sowie Verhaltensweisen in beiden Systemen anwendbar sind (vgl. Griebel & Niesel 2017, S.23). Es wird deutlich, dass der Eintritt in einen neuen Lebensbereich von dem Individuum neue Anregungs- und Unterstützungsleistungen erfordert. Eine erfolgreiche oder gescheiterte Bewältigung des Überganges hat großen Einfluss auf die Entwicklung des Individuums (vgl. Beelmann 2006, S.20). Der entwicklungsfördernde Effekt des Überganges wird gesteigert, wenn das Individuum bei seinem ersten Übergang Unterstützung von einer anderen Person erhält und sie gemeinsam in den neuen Lebensbereich eintreten. Je mehr unterstützende Verbindungen es zu anderen Lebensbereichen gibt, desto höher ist das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs (vgl. Sill 2010, S.81ff).

5.2.3. Transitionsmodell nach Griebel und Niesel

Wie bereits im Kapitel 5.1 beschrieben, werden Transitionen als Wandlungsprozesse bezeichnet, welche bei der betroffenen Person viele Veränderungen in kurzer Zeit auslösen und dadurch eine sehr lernintensive Zeit darstellen. Der Begriff der Transition ist daher der Fachbegriff für Übergang. Von einer Transition wird allerdings erst gesprochen, wenn der Übergang erfolgreich bewältigt wurde (vgl. Arz 2012, S.241).

Im Jahre 2004 haben die Psychologen Wilfried Griebel und Renate Niesel den Transitionsansatz entworfen um den Prozess des Übergangs in einen Orientierungsrahmen einzubetten, der Raum für die individuelle Gestaltung offen lässt (vgl. Arz 2012, S. 241). Im Fokus des Modells stehen die Transitionen vom Kindergarten in die Schule. Er werden jedoch auch die Übergänge von der Partnerschaft zur Elternschaft und von der Familie in den Kindergarten thematisiert (vgl. Heim et.al. 2018b, S.7). Das Transitionsmodell nimmt dabei die komplexen Veränderungsprozesse, mit denen Familien im Übergang in Bildungseinrichtungen konfrontiert werden, in den Blick und kann die Bewältigung pädagogisch unterstützen (vgl. Griebel & Niesel 2017, S.38).

Das Modell, welches auf verschiedenen theoretischen Strängen beruht, stellt einen Versuch dar, ein

„Instrument zum besseren Verständnis von Transitionen im Allgemeinen, zur präziseren Analyse spezifischer Anforderungen bei bestimmten Transitionen und zur Konzipierung der pädagogischen Gestaltung der Transitionsbegleitung“ (Griebel & Niesel 2004, S.37)

zur Verfügung zu stellen.

Das Transitionsmodell kann zur Gestaltung der Transition von der Familie in eine institutionelle Betreuung als Arbeitsinstrument genutzt werden. Mit Hilfe des Modells können die Anforderungen der Transition genauer bestimmt, individuelle Ressourcen und Unterstützungsbedarfe ausfindig gemacht und ein individuelles pädagogisches Angebot entworfen werden (vgl. Niesel & Griebel 2013, S.288).

Bei der Transition in die institutionelle Betreuung sind das Kind und die Eltern aktiv beteiligt. Die frühpädagogische Fachkraft begleitet den Übergang, da sie selbst keine Transition erlebt, da es für sie kein erst- und einmaliges Erleben ist (vgl. Niesel & Griebel 2013, S.288f). Dieser Unterschied erleichtert der pädagogischen Fachkraft einen Perspektivenwechsel und das Hineinversetzen in die andere Person um ihre Gefühle besser zu verstehen und angemessen reagieren zu können (vgl. Griebel & Niesel 2017, S.84). Im Transitionsprozess kommen auf die Eltern, das Kind und die frühpädagogische Fachkraft unterschiedliche Rollen und Herausforderungen zu. Die Eltern fühlen sich für das Wohlergehen ihres Kindes verantwortlich, das Kind verlässt das vertraute Familienumfeld und die PädagogIn nimmt den Prozess der Transition als ganzes in den Blick. Eltern stehen dabei selbst vor einem Übergang und der Herausforderung sich von ihrem Kind ablösen zu müssen, das Kind beschäftigt sich mit seiner Unsicherheit in der ungewohnten Situation und die PädagogIn setzt sich mit den kindlichen und elterlichen Bedürfnissen auseinander (vgl. Heim et.al. 2018b, S.8). Obwohl am Prozess der Transition mehrere Personen beteiligt sind, liegt das Hauptaugenmerk auf der subjektiven Sicht des Kindes, die das Erleben des Überganges, die Rollen und die zentralen Beziehungen beeinflusst (vgl. Sill 2010, S.90). Erst wenn das Kind sich im neuen Umfeld sicher fühlt, es sich orientieren kann, zugehörig und anerkannt fühlt, dann kann von einer gelungenen Transition gesprochen werden (vgl. Heim et.al. 2018b, S.9).

Die Übergangsbewältigung, wann von einer gelungenen Bewältigung gesprochen werden kann und welche Folgen unbewältigte Übergänge haben können, möchte ich im nächsten Kapitel erläutern.

5.3. Bewältigung von Transition

Das Transitionsmodell von Griebel und Niesel beschreibt auf drei Ebenen die Entwicklungsanforderungen, die für einen erfolgreichen Übergang bewältigt werden müssen (Niesel & Griebel 2013, S. 289). Es wird zwischen der individuellen Ebene, der interaktionalen Ebene und der kontextuellen Eben unterschieden.

Auf der *individuellen Ebene* führen die Prozesse der Transition zu einer Veränderung der Identität des Kindes (vgl. Mackowiak 2011, S.22). Der Identitätswandel um sich in der neuen Institution wohlfühlen, benötigt Zeit und Sicherheit auf der Beziehungsebene. Je jünger das Kind ist, desto stärker sind die individuelle Entwicklung und die Beziehungsebene miteinander verbunden (vgl. Niesel & Griebel 2013, S.289). In dieser Phase wird das Kind mit einer neuen Rolle, mit neuen Aufgaben und Anforderungen konfrontiert, die mit starken Gefühlen verbunden sind. Einerseits empfindet das Kind positive Gefühle, wie beispielsweise Vorfreude, Neugierde und Stolz, andererseits erfährt das Kind auch negative Gefühle wie Unsicherheit und Angst, welche bewältigt werden müssen. Das Kind erlernt neue Fähigkeiten und Verhaltensweisen, welche die Autonomie des Kindes stärken und sich auf die nächste Ebene auswirken (vgl. Mackowiak 2011, S.22).

Die *interaktionale Ebene* umfasst die Beziehungen des Kindes. Der Übergang in eine neue Institution ist mit dem Aufbau neuer Beziehungen verbunden, was eine Vielzahl an sozialen Kompetenzen voraussetzt. Neben dem Knüpfen neuer sozialer Kontakte, gehen auch Beziehungen zu wichtigen Bezugspersonen verloren, wie beispielsweise zu der PädagogIn oder zu Freunden aus der vorigen Institution (vgl. Machowiak 2011, S.22). Das Kind steht in dieser Phase vor der Herausforderung die Fürsorge der noch fremden Betreuungsperson zu akzeptieren, Vertrauen zu dieser Person aufzubauen und sie als sichere Basis in der Institution zu akzeptieren (vgl. Niesel & Griebel 2013, S.289).

Auf der *kontextuellen Ebene* werden die Kinder besonders gefordert, da sie die verschiedenen Lebensbereiche Familie und Institution miteinander vereinbaren müssen. Das Kind lernt, dass es in den jeweiligen Bereichen unterschiedliche Regeln gibt und es sich situationsangemessen verhalten muss (vgl. Machowiak 2011, S.22).

Die genannten Entwicklungsaufgaben stellen eine große Herausforderung für das Kind dar und je nach Entwicklung der kindlichen Kompetenzen können die erforderlichen Anpassungsleistungen mehr oder weniger gut bewältigt werden und benötigen mehr oder weniger Unterstützung (vgl. Machowiak 2011, S.22f).

Nach Waters & Sroufe (1983) gilt der Übergangsprozess in den Kindergarten als abgeschlossen, wenn das Kind die Ressourcen des Kindergartens für die eigene Entwicklung nutzen kann. Auf die Frage, wann der Übergangsprozess abgeschlossen sei, antworten ErzieherInnen, wenn das Kind Eigeninitiative zeigt, Gruppenregeln akzeptiert, die vorübergehende Trennung von den Eltern toleriert und eine angemessene Beziehung zu den ErzieherInnen aufgebaut hat (vgl. Griebel & Niesel 2017, S.108).

Im Transitionsmodell wird die Aufmerksamkeit auf das Kind und auch auf die Eltern gelenkt. Der Übergang kann als bewältigt betrachtet werden, wenn sich Kind und Eltern wohlfühlen und das Kind die Angebote der Institution für seine geistige, körperliche und soziale Entwicklung nutzen kann (vgl. Griebel & Niesel 2017, S.93). Ein weiterer Aspekt, der zur erfolgreichen Übergangsbewältigung der Kinder beiträgt, ist die Vorbereitung und Gestaltung der Transition. Wenn die Eltern als Experten für ihr Kind und die PädagogIn als ExpertIn für die Institution auf Augenhöhe die einzelnen Schritte der Transition miteinander gestalten, dann ist eine wichtige Voraussetzung für die Übergangsbewältigung des Kindes gegeben (vgl. Niesel & Griebel 2013, S.294).

In der Praxis verläuft eine Transitionsbewältigung nicht immer erfolgreich. Übergänge sind Einschnitte, die häufig mit den Gefühlen von Konflikten, Verlust und Unsicherheit verbunden sind und sowie mit der Aufgabe alte Gewohnheiten zugunsten neuer Herausforderungen aufzugeben. Kinder, welche Schwierigkeiten bei der Transitionsbewältigung zeigen, sind häufig mit der Situation überfordert. Sie haben ein Gefühl des Nichtfertigwerdens, weil ihnen die Bindung fehlt, die ihnen Sicherheit und Halt gibt. Daraus kann resultieren, dass diese Kinder weniger erfolgreich in der Schule sind, es ihnen schwer fällt Freunde zu finden, und sie sind anfälliger für psychische Probleme. Vor allem der Verlauf des ersten Übergangs ist prägend für die weiteren Übergänge. Verläuft der erste Übergang erfolgreich, erwerben Kinder Kompetenzen, die für die Bewältigung weiterer Übergänge benötigt werden (vgl. Sill 2010, S.100f).

Demnach muss nochmals betont werden, dass Übergänge so gestaltet werden müssen, dass Unter- oder Überforderung vermieden wird (vgl. Sill 2010, S.102) und es soziale und kontextuelle Unterstützungsmechanismen bedarf um einen Übergang erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Sill 2010, S.106).

5.4. Dauer der Übergangsbewältigung

Transitionen sind prozesshafte Geschehen, welche Zeit brauchen und sich nach den individuellen Bedürfnissen von Kindern und Eltern richten. Die Kompetenzen des Kindes, die das Kind mitbringt, sind ausschlaggebend für die Dauer des Überganges. Beispielsweise kann man sich bei Kindern mit geringen sozialen Erfahrungen, bei schüchternen und ängstlichen Kindern auf einen längeren Übergangsverlauf einstellen. Auch die Haltung des Personals gegenüber Familien beeinflussen die Übergangsdauer (vgl. Griebel & Niesel 2017, S.96).

Das bewährte Verfahren der „Eingewöhnung“ nimmt auf die Individualität des Kindes und die Situation seiner Familie Rücksicht und demnach orientiert sich die Übergangsgestaltung an diesen individuellen Bedürfnissen. Kinder benötigen Zeit um sich in der neuen Institution wohlfühlen und wenige Tage reichen hierfür nicht aus (vgl. Griebel & Niesel 2017, S.96).

Eingewöhnungsmodelle wurden entwickelt, um Kindern unter drei Jahren und ihren Bedürfnissen bei der Übergangsgestaltung gerecht zu werden. Die guten Erfahrungen, die mit der individuell orientierten Eingewöhnung gemacht werden, führen häufig dazu das Modell bei allen neuen Kindern anzuwenden. Ältere Kinder können häufig Stresssituationen besser bewältigen und brauchen die „sichere Basis“ nicht so stark wie jüngere Kinder. Dies gilt jedoch nicht für alle Kinder über drei Jahre (vgl. Griebel & Niesel 2017, S.96). Auch ältere Kinder erleben beim Eintritt in den Kindergarten einen Trennungsstress. Bei schüchternen Kindern, bei Problemen der Integration in die Gruppe, bei unwohl fühlen in der Gruppe oder auch bei Eltern, die bei der Übergangsbewältigung Schwierigkeiten haben, bedarf es zusätzlich eine erhöhte Aufmerksamkeit und Sensibilität (vgl. Griebel & Niesel 2017, S. 104). Daher darf auch bei älteren Kindern die individuelle, kindbezogene Begleitung bei der Übergangsbewältigung nicht fehlen (vgl. Griebel & Niesel 2017, S.96).

5.5. Transition von Menschen mit einer Beeinträchtigung

In den bildungs- und sozialpolitischen Diskussionen, wie auch den Arbeiten der Bildungs- und Sozialforschung ist die Übergangsgestaltung bei Menschen mit einer Beeinträchtigung noch eine sehr junge Themenstellung. Übergänge spielen bei Menschen, welche als behindert klassifiziert werden, kaum eine Rolle, da sich ihr Leben nicht in gesellschaftlich relevanten Strukturen und Systemen abspielte. In den „Sonderwelten“, die für Menschen mit Beeinträchtigung geschaffen wurden, waren Übergänge und die damit verbundenen Entwicklungsprozesse nicht vorgesehen. Für Menschen mit einer Beeinträchtigung steht ein professionelles Hilfesystem zur Verfügung, welches sich auch heute noch stark am Prinzip der Besonderung orientiert. Bisherige Forschungen weisen darauf hin, dass Übergänge für Menschen mit einer Beeinträchtigung risikobehafteter sind, da diese Menschen häufig nur schwer aus den institutionell vorgezeichneten Übergangspfaden entkommen. Insbesondere die Übergänge im Bildungs- und Erwerbsleben stehen im Spannungsfeld zwischen Inklusionsansprüchen und Exklusionspraxis (vgl. Muche 2013, S.158ff). Man könnte auch formulieren, dass Übergänge von

Menschen mit einer Beeinträchtigung häufig ohne Risiko verlaufen, weil die Zugänge in die regulären gesellschaftlichen Bereiche, durch die häufige Überleitung in Sondersysteme (vgl. Muche 2013, S.171) begrenzt werden.

Die Thematik der Übergangsgestaltung bei Menschen mit einer Beeinträchtigung ist eng verbunden mit den Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe. Unter dem Begriff der Inklusion wird hierzu eine gesellschaftliche Diskussion in bisher noch nie dagewesener Intensität und Ernsthaftigkeit geführt. In der Frühpädagogik werden hierzu schon integrative Kindergartengruppen und Integrationsschulen diskutiert und auch geschaffen (vgl. Muche 2013, S.171).

In Moment stellt sich weniger die Frage, wie Übergänge für Menschen mit einer Beeinträchtigung gestaltet werden können, sondern die Frage, wie Zugänge in die Gesellschaft geschaffen werden können. Auch wenn ein Wandel bereits erkennbar ist, müssen zuerst Zugänge zu den vielfältigen sozialen Orten der Gesellschaft für Menschen mit einer Beeinträchtigung geschaffen werden, damit Übergänge überhaupt erst möglich werden können (vgl. Muche 2013, S.171f).

II. EMPIRISCHE TEIL

6. Ableitung der Forschungsfrage

6.1. Forschungsstand

Die ersten Jahre der frühen Kindheit, von der Geburt bis zum Eintritt in die Grundschule, verbringen die meisten Kinder mit ihren Eltern. Nebenbei besuchen die Kinder häufig auch institutionelle Betreuungseinrichtungen wie zum Beispiel Krippe und Kindergarten oder unterschiedliche Formen der Tagesbetreuung, wie beispielsweise Spielgruppen (vgl. Stanzel-Tischler 2013, S. 197). In den letzten Jahren hat sich der Kindergarten als zentraler gesellschaftlicher Ort für drei- bis sechsjährige Kinder entwickelt. Die Entwicklung zeigt, dass auch schon zwei- bis dreijährige Kinder zunehmend frühpädagogische Institutionen besuchen. Seit der Jahrtausendwende erfährt die Beforschung des Elementarbereiches, als Folge der Professionalisierungsbewegung und des Ausbaus der Einrichtungen, einen neuen Aufschwung (vgl. König 2018, S.415). Für die frühkindliche Bildungsforschung sind besonders Daten zum Eintritt in die institutionelle Betreuung sowie der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule von großem Interesse (vgl. König 2018, S.419).

Im internationalen Vergleich ist die Betreuungsrate von Kindern unter drei Jahren in Schweden mit 48% am höchsten gefolgt von Frankreich mit 29% und Finnland mit 22%. Die Unterschiede in der Versorgungsquote sind teilweise auf die unterschiedlichen rechtlichen Situationen in den Ländern zurückzuführen (vgl. Fix 2003). Untersuchungen zum Übergang von der Krippe in den Kindergarten sind kaum vorhanden, da beispielsweise in Schweden Kinder von 1 – 5 Jahren in Frühpädagogischen Tageseinrichtungen (vgl. Oberhuemer & Schreyer 2010, S.340) und in Finnland Kinder von 1 – 6 Jahren in Kindertageseinrichtungen (vgl. Oberhuemer & Schreyer 2010, S.113) betreut werden. Frankreich hat ein sehr gut ausgebautes Angebot an Betreuungseinrichtungen in denen Kinder von 2 Monaten bis 6 Jahren betreut werden können (vgl. Oberhuemer & Schreyer 2010, S.130). Eine sehr verbreitete Betreuungsform ist die Vorschule für kleine Kinder im Alter von 2 bis 6 Jahre (vgl. Oberhuemer & Schreyer 2010, S.125).

In der deutschsprachigen Literatur finden sich im Bezug auf Übergänge im Entwicklungsverlauf hauptsächlich der Übergang von der Familie in die Krippe oder in den Kindergarten und der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule (vgl. Sill 2010, S.79; Mackowiak 2011, S.77; Niesel & Griebel 2013, S.289;). Dabei wird der Übergang von der Familie in eine institutionelle Betreuung als Eingewöhnung

bezeichnet (vgl. Niesel & Griebel 2013, S.287) und in der Transitionsforschung häufig der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule untersucht (vgl. Niesel & Griebel 2013, S.292). In der zweiten Hälfte des 20.Jahrhunderts wurden Übergänge im institutionellen Bildungskontext meist im Zusammenhang mit der Einschulung und der Schuleintrittsdiagnostik erforscht. Erst 2004 haben Griebel und Niesel ein Transitionsmodell vorgestellt, welches neben dem Übergang vom Kindergarten in die Schule auch Übergänge von der Familie in die Kindertagesstätte und dem Kindergarten thematisiert (vgl. Heim et.al. 2018b, S.7).

Ein Projekt, in dem der Übergang von der Familie in eine institutionelle Betreuung untersucht wurde, stellt die Wiener Krippenstudie dar (vgl. Datler et.al 2010, S.165). Das Forschungsprojekt „Toddler’s Adjustment to Out-of-Home Care – Die Wiener Kinderkrippen Studie (WiKi)“ untersuchte, unter der Leitung von Wilfried Datler vom Institut für Bildungswissenschaft in Zusammenarbeit mit Lieselotte Ahnert von der Fakultät für Psychologie (vgl. Datler et.al. 2010, S.158), die Eingewöhnungsverläufe von mehr als einhundert Kindern, die im Alter von eineinhalb und zweieinhalb Jahren mit dem Besuch einer Krippe begonnen haben (vgl. Datler et.al. 2010, S.165).

Die Krippenforschung stellt eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren in einer Institution dar und ist durch vier Diskurslinien geprägt. Beim Legitimationsdiskurs steht die Frage im Fokus, welchen volkswirtschaftlichen Nutzen die Gesellschaft von den der Institution Krippe hat. Im Qualitätsdiskurs wird untersucht, welche Auswirkungen die pädagogische Qualität auf die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder hat (vgl. Viernickel 2012, S.15ff). Der Wirkungsdiskurs erfasst die Wirkung des Krippenbesuchs auf das Verhalten, die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder. Die vierte Diskurslinie trägt den Begriff des Bildungsdiskurses und versucht näher an der Alltagspraxis von pädagogischen Fachkräften zu sein um gemeinsam mit ihnen die pädagogische Praxis qualitativ zu verbessern (vgl. Viernickel 2012, S.19ff). Die Diskurslinien sind jedoch nicht trennscharf zu differenzieren, sondern gehen in einander über (vgl. Viernickel 2012, S.15ff).

Edita Jung hat im Jahre 2012 in ihrer Dissertation, welche Sie an der Universität Hildesheim im Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften eingereicht hat, den „Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte“ untersucht. In der Arbeit wird der Frage nachgegangen, wie der Übergang zwischen diesen beiden Institutionen von den Fachkräften definiert wird und welchen subjektiven Theorien ihr pädagogisches Handeln in der

Übergangsbegleitung unterliegt. Ziel der Arbeit ist es, die Sicht der pädagogischen Fachkräfte auf die Bewältigungsleistung von Kindern und Eltern, sowie das Rollenverständnis der pädagogischen Fachkräfte im Übergangsprozess zu erfassen (vgl. Jung 2014, S.14).

In der deutschsprachigen Literatur wird der Übergang von der Krippe in den Kindergarten kaum thematisiert. Dabei gewinnt genau dieser Übergang immer stärker, wie von der Statistik Austria gezeigt, an Bedeutung. Laut Statistik Austria besuchen im Kindergartenjahr 2017/2018 insgesamt 68.168 Kinder unter drei Jahren eine Kinderbetreuungseinrichtung. Im Zehnjahresvergleich stellt das einen Zuwachs von +143,3% dar. Damit wurde ein neuer Rekordwert erreicht. In der Altersklasse der unter dreijährigen besucht demnach jedes vierte Kind eine Kinderbetreuungseinrichtung. Auch bei den Drei- bis Fünfjährigen hat sich gegenüber 2007/2008 ein Zuwachs von 14,0% ergeben und somit ein neuer Höchststand (vgl. Statistik Austria 2018).

6.2. Forschungslücke und Forschungsfrage

Mit der steigenden Zahl an Unter-Dreijährigen, welche institutionell betreut werden, bekommt der Übergang von der Krippe in den Kindergarten immer mehr pädagogische Aufmerksamkeit der PraktikerInnen. In der Fachliteratur und empirischen Forschung wird das Thema kaum behandelt. Griebel und Niesel bezeichnen den Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten als einen „noch wenig beachtete[n; Anm. AK] Übergang“ (Griebel & Niesel 2017, S.110). Dies ist besonders erstaunlich, da Eingewöhnungsmodelle für Kinder unter drei Jahren ihren Fokus auf den Aufbau einer Bindungsbeziehung zwischen zumindest einer ErzieherIn und dem Kind legen. Es stellt sich die Frage, wie bei einem Wechsel des Kindes in eine andere Institution mit dem Ende dieser Bindungsbeziehung umgegangen wird (vgl. Griebel & Niesel 2017, S.110).

Nicht nur in der Literatur, sondern auch in der Informationsbroschüre vom Land Niederösterreich „Mein Kind kommt in den Kindergarten“ wird nur der Übergang aus der Familie in den Kindergarten beschrieben (vgl. Amt der NÖ Landesregierung, S.6). Im Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich für Kinder von 0 – 6 Jahren wird dem Thema „Transitionen“ ein ganzes Kapitel gewidmet. Die Übergänge von der Familie in die Bildungseinrichtungen und der Übergang von der Bildungseinrichtung in die Volksschule liegen im Fokus. Der Übergang zwischen elementaren Einrichtungen wird in einem Absatz abgehandelt und bedarf demnach eine gemeinsame Kooperationskultur zwischen den beteiligten Systemen und eine professionelle Gestaltung. Wie diese

Kooperationskultur und Gestaltung aussehen kann, wird nicht erläutert (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2010b, S.29f).

Um so wichtiger scheint es mir, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen, dass der Kindergarten in der heutigen Zeit oft nicht die erste Institution ist, in der das Kind fremd betreut wird. Häufig findet ein Übergang von einer Institution, in diesem konkreten Fall von der Tagesbetreuungseinrichtung in den Kindergarten statt.

Daraus resultiert mein Forschungsinteresse an der Frage:

„Wie kann der Übergang in der NÖ Kindergarten aus Sicht der NÖ Tagesbetreuungseinrichtung gestaltet werden?“

Zwischen den Institutionen Kindergarten und Volksschule besteht bereits eine intensive Zusammenarbeit um die Kinder bei diesem Übergang begleiten und unterstützen zu können. So trägt beispielsweise das Übergangsportfolio, welches im Kindergarten gestaltet wird, dazu bei, dass künftige LehrerInnen die individuellen Bedürfnisse, Begabungen und Interessen der Kinder im Unterricht berücksichtigen können (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2012, S.19).

Ziel meiner Arbeit ist es aufzuzeigen, dass auch eine Zusammenarbeit von Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten im Sinne der Ko-Konstruktion im Bezug auf den fachlichen Austausch, der Kooperation in der Elternarbeit und der Übergangsbegleitung der Familie für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung notwendig sind. So wie die Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule sollte auch die Zusammenarbeit von Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten zu einem Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Arbeit werden (vgl. Griebel & Niesel 2004, S.68).

7. Forschungsdesign

7.1. Darstellung des methodischen Vorgehens

In der qualitativen Sozialforschung sind Interviews und die „Dokumentarische Methode“ beliebte Erhebungs- und Auswertungsverfahren (vgl. Bohnsack et.al. 2013b, S.9). Daher wird die vorliegende Forschungsfrage mit Hilfe des leitfadengestützten Interviews und der anschließenden Dokumentarischen Methode von Ralf Bohnsack bearbeitet.

Bei Leitfadeninterviews wird die Befragung durch den Leitfaden strukturiert und die Antwortmöglichkeiten begrenzt. Diese Erhebungsmethode setzt ein Vorverständnis

der Forschenden über den Untersuchungsgegenstand voraus. Die Fragen des Interviewleitfadens lassen sich erst durch theoretische oder empirische Kenntnisse formulieren. Das Erkenntnisinteresse richtet sich meist auf bereits als relevant ermittelte Themenkomplexe (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010, S.348).

Die Klassifizierung in Leitfadeninterviews ist eine sehr grobe Kategorisierung, da es auch Mischformen gibt und die Vorstrukturierung des Leitfadens sehr stark variieren kann. Der Leitfaden kann sehr detaillierte Fragen beinhalten, die in einer festgelegten Reihenfolge beantwortet werden oder eine Vielzahl von Fragen, die in keiner festgelegten Reihenfolge angesprochen werden. Der Leitfaden kann auch nur als Gerüst fungieren in dem einzelne Themen durch offene Erzählaufforderungen angesprochen werden und die Befragten aufgefordert werden subjektive Erfahrungen darzustellen. Je nach Erhebungsform unterscheiden sich die Ziele die damit realisiert werden sollen. Das Leitfadeninterview kann zur Sammlung von Informationen und Daten zu bestimmten Themen geführt werden, aber auch zur Hypothesen- und Theorieprüfung durchgeführt werden. Je nach gewählter Erhebungsform unterscheidet sich das Erkenntnisinteresse und daraus resultiert das methodische Vorgehen (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010, S.439).

Beim Einsatz von Leitfadeninterviews wird empfohlen den Leitfaden in Form von Probeinterviews zu testen und anschließend zu überarbeiten. Problematische, zu komplexe oder unverständliche Fragen können so erkannt und verbessert werden. Ein detaillierter Interviewleitfaden dient der Standardisierung und erleichtert das Vergleichen verschiedener Einzelinterviews (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010, S.439f).

Das leitfadengestützte Interview wurde als Erhebungsmethode gewählt da Perspektiven, Orientierungen und besonders Erfahrungen aus denen diese Orientierungen hervorgegangen sind, zum Ausdruck gebracht werden können. Im Interview kommen Aspekte der Alltagskommunikation wie das Erzählen von Geschichten, einander zuhören, argumentieren oder das Schildern von Erlebnissen zur Geltung. Aus diesem Grund ist das Interview narrativ fundiert, d.h. erzählgenerierend aufgebaut um den Interviewpartnerinnen die Möglichkeit zu geben, frei und ohne Vorgaben erzählen zu können (vgl. Nohl 2017, S.3f).

Die Dokumentarische Methode von Ralf Bohnsack, als Auswertungsverfahren, verfolgt das Ziel die Zusammenhänge von Orientierung und Erfahrung, die im Interview geschildert wurden, zu rekonstruieren (vgl. Nohl 2017, S.4). Sie rekonstruiert die praktischen Erfahrungen der Einzelpersonen, gibt Aufschluss über das reflexive und handlungsleitende Wissen und ermöglicht somit einen Zugang zur Handlungspraxis (vgl. Bohnsack et.al. 2013b, S.9).

Die dokumentarische Methode steht in der Tradition der Wissenssoziologie von Karl Mannheim (vgl. Bohnsack et.al. 2013b S.9) und diese unterscheidet zwischen einem reflexiven oder theoretischen Wissen der Akteure und einem handlungspraktischen Wissen, welches auch als atheoretisches Wissen bezeichnet wird. Dieses Wissen steht den Akteuren zur Verfügung, allerdings wissen die Akteure selbst nicht, „was sie da eigentlich alles wissen, somit also über implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist.“ (Bohnsack et.al. 2013b, S.12) Der sozialwissenschaftliche Beobachter hat die Aufgabe, dieses atheoretische Wissen, welches den Erforschten bekannt aber nicht explizit handlungsleitend ist, begrifflich und theoretischen zu erläutern (vgl. Bohnsack 2013b, S.12). Dadurch erhält „der Beobachter einen Zugang zur Handlungspraxis und zu der dieser Praxis zugrunde liegenden (Prozess-) Struktur, die sich der Perspektive der Akteure selbst entzieht.“ (Bohnsack et.al. 2013b, S.13) Damit dies gelingen kann, muss zwischen zwei verschiedenen Sinnebenen unterschieden werden. Erstens der wörtlich gesagte, „immanente Sinngehalt“ von einer Schilderung. Der immanente Sinngehalt wird noch einmal unterschieden zwischen dem „intentionalen Ausdruckssinn“, welcher die Absichten und Motive des/der Erzählenden umfasst und dem „Objektsinn“, welcher die allgemeine Bedeutung eines Inhaltes beinhaltet. Die zweite Sinnebene ist der „Dokumentsinn“. Die geschilderte Erfahrung wird als Orientierung rekonstruiert, welche die Erfahrung strukturiert. Hierbei geht es um die Herstellungsweise der Schilderung, wie der Text konstruiert ist und in welchem Rahmen. Bei der Analyse kommt es zu einem Blickwechsel vom Was zum Wie eines Textes (vgl. Nohl 2017, S.4f).

Forschungspraktisch sind für die Unterscheidung der beiden Sinnebenen zwei Arbeitsschritte notwendig: die formulierende Interpretation und die reflektierende Interpretation. Die formulierende Interpretation fasst mit neuen Worten die Perspektive des Interpretierten und seinen thematischen Gehalt zusammen. Erst in der reflektierenden Interpretation wird rekonstruiert in welchem Orientierungsrahmen ein Thema abgehandelt wird (vgl. Bohnsack et.al.2013b, S.15f).

Um den Orientierungsrahmen erfassen zu können wird im nächsten Schritt eine komparative Sequenzanalyse durchgeführt. Der Orientierungsrahmen lässt sich erfassen, wenn er von anderen Orientierungsrahmen, welche dieselbe Problemstellung und dieselben Themen auf andere Art und Weise bearbeiten, abgegrenzt werden kann (vgl. Nohl 2017, S.7f). Die komparative Analyse ist nicht nur für die Interpretation notwendig, sondern dient auch der Bildung von Typen. In der sinngenetischen Typenbildung werden in verschiedenen Fällen unterschiedliche

Orientierungsrahmen herausgearbeitet und typisiert. In der soziogenetischen Typenbildung wird anschließend die Entstehungsgeschichte der Orientierungsrahmen analysiert und rekonstruiert wie die Typen einer bestimmten Problemstellung zusammenhängen. Die Grenzen und Reichweiten der einzelnen Typen werden in dieser mehrdimensionalen Typenbildung bestimmt (vgl. Nohl 2017, S.9f).

7.2. Datenerhebung

7.2.1. Interviewleitfaden

Interviews mit Hilfe eines Interviewleitfadens durchzuführen, hat für den Forschenden den Vorteil, dass mehrere Themen vorgegeben werden und die befragten Personen nicht mehr frei das Thema ihrer Erzählung wählen können, sondern sich an den Vorgaben der Forschenden orientieren müssen. Im Forschungsinteresse stehen Meinungen, Einschätzung und vor allem Erzählungen zu den persönlichen Erfahrungen aus der Handlungspraxis (vgl. Nohl 2017, S.15f).

Der Leitfaden dient nicht nur dazu die befragte Person zu den Themen hinzuleiten, sondern sichert die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Interviews. Durch den Leitfaden werden alle Personen zu denselben Themen befragt und dies ist für die Auswertung von Bedeutung. Der Leitfaden wird dabei flexibel eingesetzt und lässt den befragten Personen Gelegenheiten für narratives erzählen. Für die Auswertung sind auch diese narrativen Passagen von besonderer Bedeutung (vgl. Nohl 2017, S.17).

Dies bedeutet, dass das leitfadengestützte Interview narrativ fundiert sein soll und die narrative Ausgestaltung des Interviews unterstützt werden soll. Voraussetzung hierfür ist, dass die Fragen thematisch und im Wortlaut erzählgenerierend formuliert sind. Durch narratives Nachfragen können Themen vertieft werden um das volle Erzählpotential auszuschöpfen. Der Interviewleitfaden dient dabei vor allem als Gedächtnisstütze, die der Situation entsprechend formuliert werden (vgl. Nohl 2017, S.18).

Die Gliederung des Interviewleitfadens setzt sich aus einem Gesprächseinstieg, der Einstiegsfrage, dem thematischen Hauptteil, der Abschluss, der biographischen Daten, der Danksagung und Verabschiedung zusammen.

Im Anschluss an die Kontaktaufnahme wird der befragten Person noch einmal die Studie und das Vorgehen erläutert. Besonders betont wird die Gewährung der Anonymität. Mein großes Interesse ist die Sichtweise und Praxis der befragten Person. Keinesfalls geht es um eine Kritik oder Wertung ihrer Tätigkeit.

Mit der offenen Einstiegsfrage zur Beschreibung der Institution und der Gruppe, sowie zur Beschreibung des Tätigkeits- und Aufgabenbereiches, soll der befragten Person die Möglichkeit gegeben werden sich an die Thematik anzunähern. Das freie Erzählen von ihrem Berufsalltag soll helfen eventuelle Anspannung und Nervosität zu lindern. Die Einstiegsfrage soll bereits einen Erzählfluss auslösen. Mit dem Gesprächeinstieg und der Einstiegsfrage soll eine entspannte und vertrauensvolle Gesprächsbasis geschaffen werden. Die Einstiegsfrage stellt auch für die beteiligten Personen eine Möglichkeit dar, sich auf Sprachweise, Sprechtempo sowie nonverbale Signale der gegenüber sitzenden Person einzustellen.

Der Hauptteil des Interviewleitfadens setzt sich aus fünf Themenkomplexen zusammen. Aus der Eingewöhnung, der Übergangsgestaltung sowie den Kooperationen im Team, mit den Eltern und mit der weiteren Institution.

Der erste Teilbereich beinhaltet Fragen zum Erleben und zur Gestaltung der Eingewöhnung von neuen Kindern. Im Wesentlichen soll in diesem Interviewbereich der Umgang mit der Eingewöhnung deutlich werden und bestehende Probleme und Schwierigkeiten mit dem Übergang von der Familie in die Institution aufgezeigt werden.

Der zweite Teilbereich ist der größte Fragenbereich und setzt sich mit der Übergangsgestaltung auseinander. Hier wird sich vorsichtig an das Thema angenähert, in dem allgemein nach Wort „Übergang“ und seiner Bedeutung gefragt wird. Im nächsten Schritt sollen die Übergangsgestaltung, ihr Ablauf, mögliche Vorbereitungen und Aufgaben der beteiligten Personen dargestellt werden. Anhand von Beispielen, in denen der Übergang besonders gut oder schlecht verlaufen ist, kann die Gestaltung veranschaulicht werden und Probleme bzw. Schwierigkeiten aufgezeigt werden. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Themenbereich der „Blick auf das Kind“ und mit welchen wahrnehmbaren Gefühlen und Anforderungen das Kind im Zuge des Übergangs von der Tagesbetreuungseinrichtung in den Kindergarten konfrontiert wird.

Wie bereits in den Kapiteln 5.2.3. und 6.1. erläutert wurde, sind bei der Übergangsgestaltung nicht nur das Kind und die Pädagogin beteiligt, sondern auch die Eltern und die weitere Institution als Kooperationspartner. Dem Team, den Eltern und dem Kooperationspartner sind die nächsten drei Themenbereiche gewidmet.

Im dritten Teilbereich wird daher die Zusammenarbeit im Team thematisiert. Dieser Abschnitt soll aufzeigen wie mit dem Thema der Übergangsgestaltung innerhalb der Institution umgegangen wird, ob es gruppenübergreifende Überlegungen und Vorgehensweisen gibt oder jede PädagogIn die Übergänge innerhalb ihrer Gruppe individuelle gestaltet.

Der vierte Teilbereich beschränkt sich auf Zusammenarbeit mit den Eltern, die neben dem Kind auch einen Übergang erleben. Es wird erfragt, ob die Eltern in die Übergangsgestaltung einbezogen werden, wie aktiv sie dabei einbezogen werden und welche Erwartungen die Eltern an die Übergangsgestaltung und an die PädagogIn setzen.

Der letzte Block beschäftigt sich mit der Zusammenarbeit zwischen Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten. Zu Beginn wird erst erfragt, ob es überhaupt eine Kooperation gibt. Wenn ja, wie diese gestaltet wird, welche Erwartungen an die KollegInnen gesetzt werden und ob es dabei zu Schwierigkeiten kommen kann. Wenn keine Kooperation stattfindet, ist zu hinterfragen, warum dies so ist.

Zum Abschluss werden die PädagogInnen dazu angeregt, sich einen optimalen Übergang vorzustellen und mir diesen zu beschreiben. Falls noch etwas wichtiges von Seiten der Pädagogin noch nicht gesagt worden ist, wurde an dieser Stelle des Interviews dafür Raum gegeben.

Im Anschluss an das Interview werden noch die demographischen Daten erfragt, welche wesentliche Anhaltspunkte für die Analyse liefern. Die Daten werden dabei auf das Wesentlichste beschränkt und dienen als Interpretationshilfe. Ich bevorzuge es, die Daten am Ende zu hinterfragen, da dieses Abfragen möglicherweise die Bemühungen zur einer entspannten Gesprächsatmosphäre mit Hilfe des Gesprächseinstiegs entgegenwirken könnte. Folgende Punkte werden dabei angesprochen:

- Alter der befragten Person
- Berufsausbildung
- Dauer der Tätigkeit insgesamt
- Dauer der Tätigkeit in dieser Einrichtung

Es folgt abschließend eine Danksagung und Verabschiedung.

7.2.2. Zugang zum Forschungsfeld

Für die Untersuchung sollten zunächst drei Kooperationspaare, also insgesamt drei PädagogInnen aus Tagesbetreuungseinrichtungen und drei PädagogInnen aus Kindergärten befragt werden. Die Organisation der Tagesbetreuungseinrichtungen, in denen auch ein Kind mit Behinderung betreut wird, erwies sich schwieriger als erwartet.

Linda Kreuter, studentische Mitarbeiterin in dem Projekt „INKIGA“, übernahm die Kontaktaufnahme mit dem Land Niederösterreich und teilte mir anschließend mit,

dass es vier Tagesbetreuungseinrichtungen gibt, die für meine Untersuchung in Frage kommen würden. Den weiteren Schritt bildete eine telefonische Kontaktaufnahme mit den LeiterInnen der ausgewählten Einrichtungen. Dabei stellte sich heraus, dass es in einer Einrichtung kein Kind mit Behinderung mehr gab. Dieses Kind hat die Einrichtung verlassen und eine weitere Einrichtung wollte an der Untersuchung nicht teilnehmen, da es sich um ein sehr junges Haus mit wenig Erfahrung mit Übergängen handelt. Linda Kreuter organisierte den Kontakt zu einer weiteren Tagesbetreuungseinrichtung mit dazugehörigem Kindergarten. Diese haben sich für ein Interview bereit erklärt, so dass letztlich die geplante Stichprobe von drei Kooperationspaaren doch erfüllt werden konnte.

Die jeweilige Leiterin der Tagesbetreuungseinrichtung nannte mir dann einen Kindergarten mit dem sie kooperieren. Anschließend wurde mit der jeweiligen Kindergartenleiterin telefonisch Kontakt aufgenommen und ein Interviewtermin vereinbart. Bereits am Telefon zeigten sich die Leiterinnen sehr neugierig und kooperationsbereit und so wurde schnell ein Termin zur Durchführung der Interviews gefunden.

Die Interviews fanden jeweils im Haus der Tagesbetreuungseinrichtung bzw. Kindergarten statt, an einem ruhigen Ort, so dass die Interviews ohne Störungen und in einer ruhigen Atmosphäre durchgeführt werden konnten.

7.2.3. Beschreibung der InterviewpartnerInnen

Insgesamt wurden drei Kooperationspaare aus unterschiedlichen Kindergärten und Tagesbetreuungseinrichtungen, also drei Kindergartenpädagoginnen und drei Pädagoginnen aus einer Tagesbetreuungseinrichtung befragt.

Bei dem Interview der TBE an Ort B war unerwartet die zweite Kollegin bei dem Interview dabei, was ich als positiv betrachtet habe, da beide Kolleginnen an dem Interview sehr interessiert waren und ich mir dadurch noch mehr Informationen erwartet habe.

	Einrichtung	Alter	Dienstjahre in dieser Einrichtung	Dienstjahre allgemein	Ausbildungen	Interview- termine
Frau A1	TBE Ort B	48 Jahre	10 Monate	4 Jahre	Ausbildung bei BÖE, Lehrgang Elementarpädagogik & Früherziehung	06.05.2019
Frau A2	TBE Ort B	54 Jahre	10 Monate	9 Jahre	TBE Betreuerin	06.05.2019
Frau B	KIGA Ort B	36 Jahre	10 Jahre	17 Jahre	Kindergartenpädagogin, Lerncoach	20.05.2019
Frau C	TBE Ort C	23 Jahre	2 Jahre u. 10 Monate	2 Jahre u. 10 Monate	Sozialpädagogin	08.05.2019
Frau D	KIGA Ort C	57 Jahre	30 Jahren	39 Jahren	Kindergartenpädagogin	08.05.2019
Frau E	TBE Ort G	25 Jahre	2 Jahre	2 Jahre	TBE Betreuerin	05.06.2019
Frau F	KIGA Ort G	40 Jahre	8 Jahre	21 Jahre	Kindergartenpädagogin, Diplomlehrgang Montessori und Sprachförderung, Studium der Sozialmanagement in der Elementarpädagogik	05.06.2019

Abbildung 1: Interviewpartnerinnen im Überblick

Die Namen der Interviewpartnerinnen sind durch Buchstaben ersetzt worden und in alphabetischer Reihenfolge ausgewählt worden um die Zugehörigkeit von Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten sichtbar zu machen. Bei der TBE Ort B wurden die Buchstaben zusätzlich mit Zahlen ergänzt um die Gruppenzugehörigkeit zu einer Tagesbetreuungseinrichtung erkenntlich zu machen. Die alphabetische Anordnung der Buchstaben kommt in etwa dem zeitlichen Ablauf der Interviews der jeweiligen Kooperationspaare gleich.

7.3. Datenaufbereitung

Die Transkription der Interviews wurden so exakt wie möglich und unter Beibehaltung sprachlicher Besonderheiten und in Anlehnung der Transkriptionsrichtlinien von Froschauer & Lueger (2003, S. 223) durchgeführt:

B1, B2, etc. Kodierung der GesprächsteilnehmerInnen

... (bzw. Zeitangabe) Pause (pro Sekunde ein Punkt)

(B1 lacht) nichtverbale Äußerungen, z.B. Lachen, Husten

>Telefon läutet< situationsspezifische Geräusche

mhm, äh Hörersignal

<u>etwa so</u>	auffällige Betonung
(...)	unverständliches
(etwa so)	Vermuteter Wortlaut
e t w a s o	gedehnte Sprechweise

Nach jedem Interview wurde auch ein Zusatzprotokoll angefertigt um die Rahmenbedingungen und die Interviewsituation festzuhalten um anschließend zu untersuchen ob diese Aspekte potenzielle Auswirkungen auf das Gespräch hatten. Folgende Aspekte nach Froschauer & Lueger (2003, S.222f) wurden festgehalten:

- Wie ist das Interview zustande gekommen?
- Wie waren die räumlichen Bedingungen? (Gebäude, Einrichtung, beobachtete Interaktionen, Empfang)
- Was waren die Rahmenbedingungen? (Zeit, Raum, Dauer, Anwesenden)
- Wie war der Gesprächsverlauf? (Dynamik, Auffälligkeiten, Emotionen)
- Welche Auswirkungen könnte die Interviewsituation auf die Aussagen haben?
- Was geschah bevor und nach der Tonbandaufzeichnung?
- Was sind mögliche Thesen zum Interview?

7.4. Datenauswertung

Die Auswertung der schriftlich festgehaltenen Interviews erfolgt mittels der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack. Wie bereits im Kapitel 7.1. erwähnt, verfolgt diese Methode das Ziel die Zusammenhänge von Orientierung und Erfahrung, die in den Interviews geschildert worden sind, zu rekonstruieren (vgl. Nohl 2017, S.4). Durch die Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen der Einzelpersonen gibt die Methode Aufschluss über das reflexive und das handlungsleitende Wissen und ermöglicht dadurch einen Zugang zur Handlungspraxis (vgl. Bohnsack et.al. 2013b, S.9).

Die Auswertung der Interviews erfolgt in 3 großen Arbeitsschritten mit ihren jeweiligen Zwischenstufen, die in der folgenden Tabelle als Übersicht dargestellt werden:

Stufen	Zwischenstufen
Formulierende Interpretation	Thematischer Verlauf
	Formulierende Feininterpretation der Transkription
Reflektierende Interpretation	Formale Interpretation mit Textsortentrennung
	Semantische Interpretation mit komparativer Sequenzanalyse
Typenbildung	Sinngenetische Typenbildung
	Soziogenetische Typenbildung

Abbildung 2: dokumentarische Interpretation von Interviews nach Nohl 2017, S.30

Nach der Durchführung der Erhebung wurden jeweils die ganzen Interviews transkribiert. Anhand der Leitfragen wurde der thematische Verlauf der Interviews bereits vorgegeben. Anschließend wurde mit Hilfe der formulierenden Feininterpretation jeder Abschnitt in Sequenzen eingeteilt und auf diese Weise wurden Oberthemen und Unterthemen identifiziert. Zu jedem Unterthema wurde eine thematische Zusammenfassung in eigenen Worten angefertigt (vgl. Nohl 2017, S.30).

Zu den Oberthemen zählen die Beschreibung der Einrichtung und der Tätigkeit, die Eingewöhnung, der Übergang, die Zusammenarbeit im Team, die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Zusammenarbeit zwischen Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten sowie mögliche Verbesserungen und die demographischen Daten der Interviewpartnerinnen. Die Beschreibung der Einrichtung und der Tätigkeit soll einen Einblick in das Handlungsfeld der Interviewpartnerinnen geben. Durch die fünf Hauptkategorien soll der Prozess der Eingewöhnung und des Übergangs mit all seinen Aufgaben erfasst werden. Die demographischen Daten lassen einen Einblick auf die Erfahrungswerte, Ausbildung und Dauer der Zusammenarbeit zu.

Die Oberthemen mit ihren zugehörigen Unterthemen gliedern sich wie folgt:

Oberthema	Unterthemen
Demographische Daten	
Beschreibung der Einrichtung und Tätigkeit	
Eingewöhnung	Eingewöhnungsgestaltung
	Eingewöhnungsmodelle
	Dauer der Eingewöhnung
	Rolle der Eltern
Übergang	Übergangsgestaltung
	Veränderungen für das Kind
	Gefühle der Kinder
	Trennung von den Eltern
	Kind mit Behinderung

Zusammenarbeit im Team	Konzeptionellen Überlegungen
Zusammenarbeit mit den Eltern	Elternarbeit
	Erwartungen und Gefühle der Eltern
Zusammenarbeit zwischen TBE und KIGA	TBE und KIGA im selben Haus
	TBE und KIGA örtlich getrennt
Verbesserungsmöglichkeiten	Zusammenarbeit TBE und KIGA
	Rahmenbedingungen

Abbildung 3: tabellarische Darstellung der Ober- und Unterthemen

Obwohl die *demographischen Daten* bei der Datenerhebung erst am Schluss erhoben worden sind, werden sie in der Analyse an erste Stelle gesetzt um ein besseres Bild von den Interviewpartnerinnen zu erhalten. Anschließend folgt die Beschreibung der Einrichtung und Tätigkeit der Interviewpartnerinnen.

Dieses Oberthema wird in keine Unterthemen gegliedert, da die *Beschreibung der Einrichtung und Tätigkeit* einen Einblick in den Arbeitsalltag mit Tätigkeiten und Aufgaben der Pädagoginnen geben soll um sich als Forscherin das Forschungsfeld besser vorstellen zu können. Weiters werden durch die Beschreibung der Tätigkeiten auch die pädagogischen Werte und Anliegen der jeweiligen Pädagogin sichtbar.

Die Oberthemen „Eingewöhnung“ und „Übergang“ stellen die wichtigsten Kategorien dar und gliedern sich in mehrere Unterthemen. Mit der Frage zum Verständnis von *Eingewöhnung* wird der persönlich gewählte pädagogische Zugang zu diesem Prozess aufgezeigt. Die ersten Assoziationen der Pädagoginnen führten meist zu einer Schilderung der Eingewöhnungsgestaltung. Die Ausführungen zur Gestaltung der Eingewöhnung führten zu der Frage, ob die Gestaltung nach einem bestimmten Modell erfolgt, so wie es in der Theorie sehr ausführlich beschrieben wurde. Für die erfolgreiche Eingewöhnung sind auch die individuelle Dauer und der individuelle Ablauf von Bedeutung. Dies wird explizit hervorgehoben und analysiert. Auch die Eltern sind im Prozess der Eingewöhnung aktiv beteiligt. Wie ihre Rolle in der Praxis tatsächlich aussieht wird in dieser Kategorie erläutert.

In der Kategorie „*Übergang*“ wird thematisiert wie die Übergänge gestaltet werden können und welche Rolle dabei die Örtlichkeiten von Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten haben. Weiters bringt der Übergang sehr viele Veränderungen für

alle Beteiligten mit sich. Welche Veränderungen speziell auf das Kind zukommen, wird von den Pädagoginnen verklärt. Die Reaktion der Kinder auf diese Veränderungen ist dabei sehr unterschiedlich und individuell. Durch Aussagen und Einschätzungen der Pädagoginnen sollen einen Einblick in die Gefühlswelt der Kinder geben. So wie bei der Eingewöhnung spielt auch der Trennungsprozess des Kindes von den Eltern beim Übergang eine wichtige Rolle. Inwiefern es hier Unterschiede zwischen der Trennung bei der Eingewöhnung und der Trennung beim Übergang gibt, welchen Vorteil Kinder haben, die bereits fremd bzw. institutionell betreut wurden und welche Rolle die Örtlichkeit von Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten hat, werden erläutert. Die letzte Subkategorie dieser Kategorie befasst sich mit Kindern mit Behinderung und den Erfahrungen der Pädagoginnen bei der Übergangsbegleitung dieser Kinder.

Die *Zusammenarbeit im Team* und die damit verbundenen konzeptionelle Überlegungen werden in der nächsten Kategorie thematisiert. Die Zusammenarbeit innerhalb eines Teams, der Austausch über Eingewöhnungs- und Übergangsprozesse werden durch die Beschreibung der Kooperationsarbeit mit den Kolleginnen verdeutlicht.

In der pädagogischen Arbeit ist die *Zusammenarbeit mit den Eltern* ein wesentlicher Bestandteil. Die Bedeutung und Wichtigkeit der Elternarbeit während der Prozesse der Eingewöhnung oder des Überganges für die Eltern von Kindern mit oder ohne Behinderung werden in einer weiteren Kategorie festgehalten. Dabei stellt der Übergang in einen neuen Lebensabschnitt nicht nur für die Kinder eine große Veränderung dar, sondern auch die Eltern werden mit vielen Gefühlen und Erwartungen konfrontiert, die von der Pädagogin erkannt und entsprechend darauf eingegangen werden muss. Welche Gefühle und Erwartungen das sein können und wie damit umgegangen werden kann, wird von den Interviewpartnerinnen erklärt.

Die *Zusammenarbeit zwischen Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten* unterscheidet sich nach den örtlichen Gegebenheiten der Einrichtungen. Einerseits werden die individuellen Wege der Zusammenarbeit und die aktuelle Nutzung der institutionellen Gegebenheit zwischen Tagesbetreuungseinrichtungen und Kindergarten, welche im selben Haus sind, dargestellt. Andererseits bemühen sich auch örtlich getrennte Institutionen um eine gute Zusammenarbeit und zeigen wie diese aussehen kann.

Im Zuge der Interviews haben die Interviewpartnerinnen *Verbesserungsmöglichkeiten* angesprochen. Die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen kann weiter ausgebaut und verbessert werden. Weiters gibt es auch

Rahmenbedingungen, welche verändert und optimiert werden können um eine Verbesserung der Übergangsgestaltung zu ermöglichen.

In der anschließenden reflektierenden Interpretation wird der Blick auf die Art und Weise, wie ein Thema bearbeitet wird, gerichtet und es erfolgt eine Textsortentrennung in Erzählung, Beschreibung, Argumentation und Bewertung (vgl. Nohl 2017, S.30f).

In der semantischen Interpretation wird nicht gefragt, was die gesellschaftliche Realität ist, sondern es wird erfragt, wie, d.h. in welchem Orientierungsrahmen die Realität hergestellt wird (vgl. Nohl 2017, S.36). In der anschließenden komparativen Sequenzanalyse wird verglichen wie die Interviewten mit einem Thema umgehen. Zunächst werden die Themen analysiert, die durch den Interviewleitfaden vorgegeben sind (vgl. Nohl 2017, S.40).

Zuletzt erfolgen die sinngenetische Typenbildung und die soziogenetische Typenbildung. Die in der komparativen Sequenzanalyse herausgearbeiteten Orientierungsrahmen werden vom Einzelfall abstrahiert und nun auch in den anderen Interviews herausgearbeitet. Dadurch wird aufgezeigt, in welchen unterschiedlichen Orientierungsrahmen die befragten Personen die Themen bearbeiten. Um die sozialen Zusammenhänge der Orientierungsrahmen herauszuarbeiten, dürfen die Interviews in der soziogenetischen Typenbildung nicht mehr in Bezug auf ein Thema verglichen werden, sondern weitere Interviewpassagen müssen miteinbezogen werden (vgl. Nohl 2017, S. 41ff).

Dieser Schritt der Auswertung des vorliegenden Materials führt zu folgenden Ergebnissen.

8. Darstellung der Forschungsergebnisse

8.1. Formulierende Interpretation

In den formulierenden Interpretationen der Einzelinterviews wird eine Zusammenfassung der Interviews gegeben. Durch den Leitfaden ist der thematische Verlauf der Interviews bereits vorgegeben. Die folgenden Interpretationen gliedern sich nach vorgegeben Oberthemen. Diese sind:

- Demographische Daten
- Beschreibung der Einrichtung und Tätigkeit
- Eingewöhnung

- Übergang
- Zusammenarbeit im Team
- Zusammenarbeit mit den Eltern
- Zusammenarbeit zwischen Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten
- Verbesserungsmöglichkeiten

8.1.1. Frau A1 und Frau A2 / TBE Ort B

Frau A1 ist 48 Jahre alt und die Leiterin der Tagesbetreuungseinrichtung. Sie hat ursprünglich die AHS-Matura gemacht, war in mehreren Berufssparten tätig und arbeitet seit vier Jahren in der Kleinkindbetreuung. Sie war in einer Tagesbetreuungseinrichtung und in einer Kinderspielgruppe tätig. Vor zwei Jahren hat sie die Ausbildung für österreichische, elternverwaltete Kindergruppenpädagogik und im Jänner 2019 den Lehrgang für Elementarpädagogik und Früherziehung abgeschlossen. In der vorigen Einrichtung war sie drei Jahre lang tätig und seit August 2018 leitet sie diese Tagesbetreuungseinrichtung. Frau A2 ist 52 Jahre alt, hat 30 Jahre lang als Bürokauffrau gearbeitet und dann die Umschulung zur Betreuerin gemacht. Sie war ein Jahr lang in einem Montessorihaus und sieben Jahre als Stützkraft in einem Kindergarten und in der Schule tätig. Seit September 2018 arbeitet sie in der Tagesbetreuungseinrichtung und hat im April 2019 die Ausbildung zur Betreuungsperson in Tagesbetreuungseinrichtungen abgeschlossen.

In der Tagesbetreuungseinrichtung dürfen bis zu 25 Kinder angemeldet sein, allerdings nur maximal 15 Kinder gleichzeitig in der Gruppe anwesend sein. Der Wechsel in den Kindergarten findet zwischen 2,5 und 3 Jahren statt. Die Eltern können dabei mitbestimmen, wann der Wechsel stattfinden soll. Jedoch kommt es auch auf die Verfügbarkeit der Plätze an. Die Kinder werden von den beiden Damen betreut und nur in der Früh zu Reinigung und zu Mittag ist eine dritte Betreuungsperson anwesend. Die Tagesbetreuungseinrichtung hat von 7.00 bis teilweise 16.00 Uhr geöffnet. Dabei richten sich die Öffnungszeiten nach dem Bedarf der Eltern. In der Tagesbetreuungseinrichtung werden auch eine gemeinsame Jause und ein Mittagessen angeboten. Die Jause wird von der Tagesbetreuungseinrichtung zur Verfügung gestellt.

Im Bezug auf die Eingewöhnung erzählen Frau A1 und Frau A2, dass diese für jedes Kind individuell gestaltet wird. Die Dauer ist dabei abhängig von den Bedürfnissen des Kindes und seinen Eltern. Grundsätzlich wird nicht nach einem Modell gearbeitet, wobei man gewisse Aspekte doch übernimmt. Frau A1 und Frau

A2 haben auch schon negative bzw. schwierige Eingewöhnungen erlebt. Eine misslungene Eingewöhnung hat die Betreuungspersonen sehr beschäftigt, führte zu Selbstzweifeln, die nach wie vor präsent sind. Eine misslungene Eingewöhnung kann auch bei Eltern Unsicherheit hervorrufen. Bei dieser Eingewöhnung gab es auch mit den Eltern Verständigungsschwierigkeiten, da sie nicht Deutsche Muttersprache waren. Durch Frau A1 und Frau A2 fand auch die Eingewöhnung eines Kindes mit einer Behinderung statt. Die Eingewöhnung hat sehr gut begonnen, dann waren Frau A1 und Frau A2 zu euphorisch und haben die Eingewöhnung übereilt. Nach einem kleinen Rückschritt wurde das Kind aber erfolgreich eingewöhnt.

Bei der Übergangsgestaltung gibt es eine klare Aufgabenverteilung zwischen Frau A1 und Frau A2. So begleitet Frau A2 aus der Tagesbetreuungseinrichtung den Übergang des Kindes in den Kindergarten und nicht die Eltern. Die Kinder haben es schon gelernt sich von den Eltern zu trennen und zu verabschieden, daher werden die Eltern nicht wieder in die Gruppe mitgenommen. Natürlich gibt es auch hier Ausnahmen, wo die Eltern beim Übergang aktiver beteiligt sind. Da die Tagesbetreuungseinrichtung und der Kindergarten im selben Haus sind und sehr viele Räumlichkeiten gemeinsam genutzt werden, sind die Räume für die Kinder teilweise schon bekannt. Auch die Pädagogin vom Kindergarten kommt sich vor ab schon vorstellen. Die Dauer wird, wie bei der Eingewöhnung, individuell nach dem Kind gestaltet und die Zeitspanne immer ein bisschen länger. Bis jetzt sind alle Übergänge ohne Schwierigkeiten verlaufen. Lediglich ein Kind hat leichte Unsicherheiten, da er Übergang eine große Veränderung darstellt. Der Tagesablauf verändert sich, der Morgenkreis wird neu sein und die Kinder sind dann wieder die Jüngsten in der Gruppe. Darauf reagieren die Kinder mit unterschiedlichen Gefühlen. Viele Kinder sind schon neugierig, was auf sie zukommen wird und bei manchen Kindern löst der Übergang Stress aus. Der Übergang von einem Kind mit Behinderung steht ihnen noch bevor.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern sieht so aus, dass diese über den Prozess des Übergangs informiert wurden und die Eltern hatten vorher auch schon Kontakt zur zuständigen Kindergartenpädagogin. Frau A1 und Frau A2 sehen es als Rückschritt die Eltern beim Übergang wieder in die Gruppe zu holen, da das Kind schon gelernt hat sich von den Eltern zu verabschieden.

Die Eltern werden auch darauf hingewiesen, dass der Übergang ein Prozess ist, welcher Zeit braucht und für die Kinder eine große Veränderung ist. Frau A1 und Frau A2 haben die Erfahrung gemacht, dass oft auch die Eltern den Übergang hinauszögern wollen, weil sie selber noch nicht bereit sind. Die Eltern sind

beruhigter, wenn sie wissen, dass sie, wenn nötig, wieder in die Tagesbetreuungseinrichtung zurückkommen können.

Es gibt eine sehr intensive Zusammenarbeit zwischen Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten und vor allem zu der jeweiligen Pädagogin, zu der das Kind wechseln wird. Vor einem Übergang wird noch einmal mit der zuständigen Pädagogin der Ablauf individuell besprochen. Einmal im Monat findet eine Teambesprechung mit dem Personal aus der Tagesbetreuungseinrichtung und den Pädagoginnen aus dem Kindergarten statt. Hier wird auch Übergangsgestaltung besprochen. Jede Woche findet noch eine Besprechung von den Kindergartenpädagoginnen und der Leiterin aus der Tagesbetreuungseinrichtung statt.

Abschließend nennen Frau A1 und Frau A2 mehrere Aspekte bei denen es, aus ihrer Sicht, Verbesserungsbedarf gibt. Da man sich zum Ziel gesetzt hat, den Übergang zu übernehmen und zu begleiten, führt das fehlen von Frau A2 in der Gruppe zu einem Personalmangel. Weiters ist nicht jede Kindergartengruppe mit einem Telefon ausgestattet. Dadurch müssen Frau A1 und Frau A2 zu ihren Privattelefonen zurückgreifen, falls die Hilfe in der Gruppe gebraucht wird. Die Übergänge an sich funktionieren sehr gut, weil Kindergarten und Tagesbetreuungseinrichtung sehr gut zusammenarbeiten. Nur der Personalmangel stellt eine Schwierigkeit dar. Neben dem Personalmangel und der mangelnden Ausstattung wünschen sich Frau A1 und Frau A2 mehr Verständnis für ihre Arbeit, die man auf Grund des Alters und Entwicklungsstandes nicht mit der Tätigkeit im Kindergarten vergleichen kann.

8.1.2. Frau B / KIGA Ort B

Frau B ist 36 Jahre alt, hat die Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik besucht und mit Matura abgeschlossen. Dort hat sie auch die Ausbildung zur Früherzieherin gemacht. Während ihrer Karenz hat sie die Ausbildung zum Lerncoach absolviert. Seit 17 Jahren ist Frau B als Kindergartenpädagogin tätig. Davon schon 10 Jahre in diesem Haus und seit September 2019 hat sie die Leitung des Hauses.

Bis September war es ein Haus mit fünf Gruppen und mit wenigen Kindern in den einzelnen Gruppen. Seit September sind es nur mehr vier Gruppen und dadurch auch wieder mehr Kinder pro Gruppen. Es gibt im Haus eine Integrationsgruppe, wobei es in jeder Gruppe Kinder gibt, die besondere Aufmerksamkeit brauchen. Der Kindergarten verfolgt dabei in erster Linie einen Bildungsauftrag. Zwischen den ältesten und jüngsten Kindern gibt es einen großen Unterschied in der Entwicklung

und die jüngeren Kinder benötigen viel mehr Aufmerksamkeit. Dadurch kommen viele weitere Tätigkeiten hinzu und die Arbeit im Kindergarten hat sich verändert. Frau B meint, in altersgleichen Gruppen wäre es einfacher, weil man Räumlichkeiten und Spielmaterial gezielter anbieten kann. Die altersgemischte Gruppe bringt Vor- und Nachteile sowohl für die jungen als auch für die älteren Kinder.

Frau B beschreibt die Eingewöhnung als ein schwieriger Prozess, weil sowohl Kinder als auch die Eltern unterschiedlich lange dafür brauchen. Die Kinder brauchen für die Eingewöhnung Zeit und das müssen die Eltern verstehen. Manchmal benötigen die Kinder auch nur mehr Zeit oder eine Pause und beim zweiten Eingewöhnungsversuch funktioniert es dann. Frau B hatte in diesem Jahr schon 2 Kinder gehabt, die pausiert haben und ein Kind hat die Eingewöhnung zu einem späteren Zeitpunkt dann geschafft. Auch der Zeitpunkt der Eingewöhnung spielt für den Prozess eine wichtige Rolle. Zu Beginn des Kindergartenjahres ist nach Frau B der bessere Zeitpunkt für eine Eingewöhnung als gegen Ende des Jahres. Es wird bei der Eingewöhnung nach keinem Modell gearbeitet, sondern individuell für das Kind entschieden. Dadurch hat Frau B bis jetzt nur erfolgreiche Eingewöhnungen erlebt.

Der Prozess des Übergangs beginnt mit einem Schnuppertag im Kindergarten. Das Schnuppern übernimmt eine Mitarbeiterin der Tagesbetreuungseinrichtung mit dem Kind. Die Eltern werden dabei nicht mehr aktiv in die Gruppe hineingeholt. Durch das Schnuppern wird Kontakt geknüpft und die Zeit immer weiter verlängert. Wann der Übergang stattfindet wird individuell, wie es das Kind schafft, bestimmt.

Die Tagesbetreuungseinrichtung im Haus zu haben, ist für Frau B ein Vorteil, weil die Kinder das Gebäude schon kennen und schon ein Kontakt zwischen dem Kind und der neuen Pädagogin stattfindet. Ein weiterer Vorteil ist, dass die Kinder schon Erfahrung mit der institutionellen Betreuung gemacht haben.

Der Übergang ist mit sehr vielen Veränderungen verbunden. Die Eltern haben die Vorstellung, dass der Übergang einfacher und schneller verläuft als die Eingewöhnung, was nicht immer der Fall ist. Die Eingewöhnung und auch der Lärmpegel im Kindergarten werden von den Eltern oftmals unterschätzt. Auch erlebt das Kind viele neue Eindrücke, die es erst verarbeiten muss. Eine Schwierigkeit beim Übergang liegt daran, dass die Kinder ihren Platz und ihre Rolle im Gruppenggefüge neu suchen müssen. Deswegen muss der Übergang langsam verlaufen. Bis jetzt haben sie noch keinen Übergang von einem Kind mit Behinderung begleitet.

Im Bezug auf die Zusammenarbeit im Team war es so, dass die Übergangsgestaltung nicht direkt geplant wurde, sondern es hat sich einfach so ergeben. Dabei übernimmt meist Tagesbetreuungseinrichtung den Austausch mit den Eltern. Falls die Kindergartenpädagogin den Kontakt braucht, trifft man die Eltern dann im Haus, da die Tagesbetreuungseinrichtung und der Kindergarten den selben Eingang nutzen.

Damit die Zusammenarbeit zwischen Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten so gut funktionieren kann, findet jeden Monat ein gemeinsames Teamgespräch statt und jeder Übergang wird individuell besprochen.

Die Übergänge und auch die Elternarbeit verlaufen zurzeit sehr gut, so dass Frau B keinen Verbesserungsbedarf sieht.

8.1.3. Frau C / TBE Ort C

Frau C ist 23 Jahre alt und hat die BASOP (Bildungsanstalt für Sozialpädagogik) absolviert. Bevor sie 2016 in der Tagesbetreuungseinrichtung zu arbeiten begonnen hat, war sie in einem Hort, in einer Sonderschule in der Nachmittagsbetreuung und im Landesjugendheim tätig.

Zurzeit sind 17 Kinder in der Gruppe angemeldet, aber es dürfen immer nur 15 Kinder am Tag anwesend sein. Die Anwesenheit variiert sehr stark. Manche Kinder besuchen die Tagesbetreuungseinrichtung nur tageweise, manche nur vormittags oder manche auch nur nachmittags. Zurzeit sind eine Pädagogin und zwei Betreuerin angestellt, wobei nicht immer alle drei gleichzeitig anwesend sind. Frau C erläutert, dass die Tagesbetreuungseinrichtung von halb sieben bis vier Uhr nachmittags geöffnet ist und wie ein Tag in der Tagesbetreuungseinrichtungen mit ihren Aufgaben und Tätigkeiten, wie zum Beispiel Jause essen mit den Kindern, wickeln, pädagogische Angebote, Bewegungseinheiten und Mittagessen, abläuft.

Frau C erläutert, dass die Eingewöhnung individuell und nicht nach einem Modell gestaltet wird. Vor der Eingewöhnung werden die Eltern und das Kind zu einem Schnuppertag zum Kennenlernen und Fragen abklären eingeladen. Zu Beginn sind die Kinder mit einer Bezugsperson in der Gruppe für circa eine Stunde und dann wird schrittweise die Zeitspanne ohne Anwesenheit der Eltern ausgeweitet. Die Haltung der Eltern zur Eingewöhnung trägt wesentlich zum Gelingen/Misslingen der Eingewöhnung bei. Die Dauer der Eingewöhnung richtet sich individuell nach dem Kind. Manche Kinder brauchen für die Eingewöhnung mehr Zeit. Frau C erzählt von einem Kind, wo die Eingewöhnung nicht gelungen ist, da die Eltern für die Eingewöhnung noch nicht bereit waren und diese dann abgebrochen hatten.

Im Sommer besuchen die Kinder noch die Tagesbetreuungseinrichtung und werden bei einem Abschlussfest verabschiedet. Die Kinder können normalerweise mit 3 Jahren das laufende Jahr noch in der Tagesbetreuungseinrichtung beenden und wechseln dann Ende August in den Kindergarten. Heuer fand der erste Wechsel unterm Jahr, im Jänner, statt. Durch Gespräche und das Mitgeben der Portfoliomappen werden die Kinder auf den Übergang vorbereitet.

Zu beiden Kindergärten besteht Kontakt durch gemeinsame Feste oder Gartenbesuche. So lernen sich Kinder und Betreuerinnen langsam kennen. Bücher unterstützen diesen Prozess. Frau C findet, dass die Kinder aus der Tagesbetreuungseinrichtung einen Vorteil haben und sich besser im neuen Kindergarten einfinden.

Die Reaktionen der Kinder auf den Übergang sind unterschiedlich. Manche Kinder freuen sich und manche verdrängen es. Manche Kinder freuen sich, weil sie wissen was auf sie zu kommt oder Geschwister/Freunde im Kindergarten haben. Manchen Kindern fällt die Trennung von der Tagesbetreuungseinrichtung und den Bezugspersonen schwer. Das liegt daran, weil die Kinder einerseits eine gute Bindung zu den Bezugspersonen der Tagesbetreuungseinrichtung aufgebaut haben und andererseits das Neue verunsichernd auf das Kind wirkt. Frau C kann dabei Parallelen zwischen schwieriger Eingewöhnung und schwierigem Übergang feststellen. Der Übergang mit einem Kind mit Behinderung steht noch bevor und bis jetzt ist noch unklar, wann dieser Übergang stattfinden wird. Es wird wahrscheinlich zu einem Übergangsgespräch kommen.

Frau C arbeitet mit einem sehr kleinen Team, daher gibt es eine intensive Zusammenarbeit, bei der viel besprochen und sich über die Kinder ausgetauscht wird.

Im Bezug auf Zusammenarbeit mit den Eltern findet jedes Jahr ein Entwicklungsgespräch statt, bei dem auch der Übergang in den Kindergarten besprochen wird. Von den Eltern gab es bisher nur positive Rückmeldungen im Bezug auf den Übergang. Auch die Gefühle der Eltern im Bezug auf den Übergang sind unterschiedlich. Manche Eltern würden den Übergang gerne noch hinauszögern. Manche Eltern freuen sich schon auf die Veränderung. Auch das variiert wie bei den Kindern.

Die Zusammenarbeit zwischen Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten begrenzt sich eher auf gemeinsame Feste und gegenseitige Gartenbesuche. Bisher fanden nur Übergangsgespräche als gemeinsame Übergangsgestaltung statt.

Frau C äußert Verbesserungsvorschläge und würde sich für jedes Kind ein Übergangsgespräch wünschen. Dieser Wunsch ist schwierig umzusetzen, da die

zeitlichen Ressourcen bei allen Beteiligten fehlen. Weiters könnte man die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten intensivieren, allerdings sieht sie auch hier die Umsetzung als schwierig.

8.1.4. Frau D / KIGA Ort C

Frau D ist 57 Jahre alt und hat die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin. Damals war die Ausbildung noch ohne Matura. Seit 39 Jahren ist sie als Kindergartenpädagogin tätig und seit 30 Jahren in diesem Haus. Seit 2014 ist sie auch die Leiterin des Hauses.

Frau D beschreibt, dass sie ein viergruppiges Haus sind mit zwei Integrationsgruppen und drei Integrationskindern. Frau D gab an, dass zurzeit 83 Kinder den Kindergarten besuchen, dass es Mittagessen und Nachmittagsbetreuung gibt. Frau D hat die Leitung mit vier Leiterinnenstunden und eine volle Gruppenverpflichtung. Es folgt eine sehr ausführliche Beschreibung, wann das Personal in der Früh eintrifft und wie der Tagesablauf ist. Zusätzlich gibt es die Bewegungslandschaft am Mittwoch und den Angebotstag für die Schulkinder am Dienstag.

Die Eingewöhnung erfolgt bei Frau D langsam und individuell. Dabei gewöhnen sich Kinder aus der Tagesbetreuungseinrichtung leichter ein, weil sie das Trennen von der Mutter schon kennen. Frau D berichtet, dass voriges Jahr eine Eingewöhnung sehr lange gedauert hat. Bei der Eingewöhnung wird nach keinem bestimmten Modell gearbeitet. Frau D entscheidet nach Bauchgefühl und mit Absprache der Eltern. Für den Eingewöhnungsprozess ist es wichtig, dass auch die Eltern bereit sind das Kind loszulassen. Bei einem Kind gab es beispielsweise Schwierigkeiten in der Eingewöhnung, weil die Eltern unterschiedliche Einstellungen zum Kindergartenbesuch hatten.

Um den Prozess der Eingewöhnung zu erleichtern, können die Eltern das Kind auf die Eingewöhnung vorbereiten, in dem sie das Trennen üben. In der Eingewöhnung ist es wichtig, dass sich die Eltern verabschieden, damit das Kind das Vertrauen bekommt, dass die Mutter wieder zurückkommt. Auch das Vertrauen der Eltern in das Personal ist für den Verabschiedungsprozess wichtig.

Frau D hat auch schon Kinder mit Behinderung eingewöhnt und erklärt, wenn man vorher von der Behinderung weiß, werden die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen. Wenn man von der Behinderung im vorhin nichts weiß, muss man um Integration ansuchen. Im Haus gibt es drei Integrationskinder

und aufgrund von Personalmangel, wechselt ein Kind zwischen zwei Kindergartengruppen.

Zu Beginn der Übergangsgestaltung werden die Kinder mit den Eltern zu einem Kennenlern-Nachmittag eingeladen, wo sie sich die Räumlichkeiten anschauen können. Der Übergang wird wie die Eingewöhnung gehandhabt und die Zeit der Anwesenheit in der Gruppe langsam verlängert. Wenn ein Geschwisterchen bereits im Kindergarten ist, fällt der Übergang leichter.

Frau D empfindet den Übergangsprozess als einfacher als eine Eingewöhnung, weil der Loslösungsprozess von Eltern und Kind schon durchlebt worden ist. Den Prozess des Verabschiedens haben die Kinder der Tagesbetreuungseinrichtung und die Eltern schon gelernt. Manche Kinder freuen sich schon auf den großen Kindergarten. Heuer fand das erste Mal ein Übergang auch unter dem Jahr statt, da sich die Tagesbetreuungseinrichtung nun etabliert hat und die Nachfrage steigt.

Frau D erläutert, dass es konzeptionelle Überlegungen zur Übergangsgestaltung gibt, die jedoch jeder Pädagogin einen individuellen Entscheidungsspielraum lassen.

In der Zusammenarbeit mit den Eltern gibt es den bereits erwähnten Kennenlern-Nachmittag bei dem die Eltern Fragen stellen können und zu Beginn des Kindergartenjahres findet ein Elternabend statt.

Der Austausch zwischen Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten erweist sich durch die örtliche Distanz als schwierig, jedoch gibt es gemeinsame Feste. Über Kinder dürfen sich der Kindergarten und die Tagesbetreuungseinrichtung nicht austauschen, daher finden Übergangsgespräche statt, wenn diese notwendig sind.

Der Kontakt zur Tagesbetreuungseinrichtung könnte verbessert werden. Wünschenswert wäre für Frau D mehr Kontakt in Form von gegenseitigen Besuchen. Durch ein gemeinsames Laternenfest wurde schon einmal versucht den Kontakt zu intensivieren.

8.1.5. Frau E / TBE Ort G

Frau E ist 25 Jahre alt. Sie hat die Ausbildung zur Kindergartenbetreuerin gemacht und war dann als Springerin in den verschiedensten Kindergärten tätig. Im September 2017 hat sie die Leitung der Tagesbetreuungseinrichtung übernommen und hat parallel dazu die Ausbildung zur Betreuungsperson für Tagesbetreuungseinrichtungen absolviert.

Die Gruppe besteht aus 13 Kindern, dabei hat ein Kind eine Hörbeeinträchtigung, was zu Schwierigkeiten in der Kommunikation führt. Nach kurzem Nachfragen sagte

mir Frau E, dass die Kinder zwischen 1 und 2,5 Jahre alt sind. Zu den Aufgaben von Frau E gehören das Beobachten der Kinder, das Schreiben von Reflexion, zum Beispiel wie der Tagesablauf funktioniert oder wie der Morgenkreis abgelaufen ist, sowie das Führen der Gruppe durch den Tag.

Auf die Frage, was Frau E bei dem Wort „Eingewöhnung“ einfällt, nennt Frau E zwei Schlagwörter: neue, fremde Situation und Vertrauen aufbauen. In den ersten drei Tagen der Eingewöhnung verbleibt das Kind mit der Mutter/dem Vater in der Gruppe um alles kennenzulernen. Am vierten Tag wird eine kurze Trennung versucht. Die Eingewöhnung wird intuitiv und individuell gestaltet und nicht nach einem Modell. Dabei wird dem Kind die Zeit gegeben, die es benötigt um Vertrauen aufzubauen. Auch die Eltern müssen sich für diesen Prozess Zeit nehmen und dem Kind Zeit geben. Misslungene Eingewöhnung hat Frau E bis jetzt noch nicht erlebt. Es gab bis jetzt nur eine Eingewöhnung, die sehr lange gedauert hat. Die Eingewöhnung von dem gehörbeeinträchtigten Kind verlief auch problemlos. Nur mit der Kommunikation gab es von Anfang an Schwierigkeiten.

Bei dem Thema „Übergang“ erwähnt Frau E, dass der Übergang Veränderungen bei den Bezugspersonen, der Gruppe und der Kinder mit sich bringt. Der Übergang findet mit 2,5 Jahren statt und wird so gestaltet, dass Frau E das Kind beim Übergang in die neue Gruppe begleitet. Die Eltern werden nicht mehr aktiv in den Prozess miteinbezogen. Das Kind besucht dabei nicht jeden Tag die neue Gruppe, sondern nur einmal in der Woche, wenn zusätzliches Personal in der Tagesbetreuungseinrichtung da ist. Frau E ist im ständigen Kontakt mit der Pädagogin um das Kind so gut wie möglich zu unterstützen.

Die Kinder reagieren beim Übergang sehr individuell auf die neue Gruppe. Einerseits sind sie jetzt schon groß, andererseits doch noch ängstlich, weil sie nicht wissen, was auf sie zu kommen wird.

Bis jetzt hat Frau E nur gute Übergänge erlebt. Sie sieht es als Vorteil, dass die Tagesbetreuungseinrichtung und der Kindergarten im selben Haus sind, weil die Kinder die Umgebung schon kennen und auch die neuen Betreuungspersonen schon gesehen haben.

Auch zu den Eltern hält Frau E intensiven Kontakt. Die Eltern werden über den Übergangsprozess am laufenden gehalten und die meisten sehen die Übergangsgestaltung sehr positiv und erfreuen sich, wenn sie positive Rückmeldung dazu erhalten.

Die Zusammenarbeit zwischen Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten verläuft sehr intensiv und bis jetzt auch sehr gut und erfolgreich. Die Übergänge

werden mit der zuständigen Kindergartenpädagogin individuell für jedes Kind besprochen und geplant. Zusätzlich gibt es gemeinsame Teambesprechungen.

Auch Frau E nennt Aspekte, die verbessert werden könnten. Sie hätte gerne öfters eine dritte Person in der Gruppe, damit sie mehr Zeit hat beziehungsweise öfters die Möglichkeit hat um im Rahmen des Übergangsprozess mit dem Kind in die neue Gruppe gehen zu können.

Frau E würde sich wünschen, dass die Kinder länger in ihrer Gruppe bleiben können, weil ihr der Trennungsprozess schwerfällt. Vor allem die Trennung von dem Kind mit der Hörbeeinträchtigung fällt ihr schwer, obwohl sie weiß, dass er die Unterstützung der Sonderkindergartenpädagogin im Kindergarten benötigt.

8.1.6. Frau F / KIGA Ort G

Frau F ist 40 Jahre alt und seit 21 Jahren als Kindergartenpädagogin tätig. Sie war seit 2008 im Ort G drei Jahre lang in einem Container-Kindergarten tätig und als 2011 dieser Kindergarten eröffnet wurde, hat sie die Stelle als Leiterin übernommen. Nach der Absolvierung der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik mit den zusätzlichen Ausbildungen zur Frühförderung und Horterzieherin hat sie einen Diplomlehrgang für Montessori und einen Diplomlehrgang für Sprachförderung absolviert. Anschließend studierte sie auf der Fachhochschule Sozialmanagement in der Elementarpädagogik und machte eine Ausbildung zur potenzialfokussierten Pädagogik.

Das Haus besteht aus 6 Kindergartengruppen mit jeweils 20 Kindern pro Gruppe und einer Kleinkindgruppe mit 15 Kindern. Es werden zurzeit keine Kinder mit einer Behinderung betreut. Frau F erzählt sehr ausführlich wie der Arbeitsalltag im Kindergarten gestaltet wird. Der Frühdienst und die Sammelgruppe finden immer in der selben Gruppe mit den selben Betreuungspersonen statt, um den Kindern Beständigkeit und Regelmäßigkeit im Alltag zu geben. Bewegung ist im Alltag sehr wichtig und Frau F erzählt ausführlich über die Turnsäle und die Bewegungsmöglichkeiten im Alltag. Wichtig ist ihr auch, den Kindern eine gut vorbereitete Umgebung zu bieten mit Rückzugsmöglichkeiten. Alle Räume sind sehr individuell eingerichtet und bieten somit unterschiedliche Reize. Nebenräume bieten die Möglichkeiten zum Rasten, Ausruhen und Schlafen. Zusätzlich werden auch unterschiedliche Aktivitäten angeboten. Es ist ihr auch wichtig, den Kindern durch zum Beispiel, gemeinsames Kochen, einen Bezug zur Nahrung zu lernen. Die Selbstständigkeit der Kinder und das Erlernen von alltäglichen Tätigkeiten werden dabei sehr stark gefördert.

Frau F erläutert, dass die Eingewöhnung eine Veränderung ist, die mit vielen Emotionen verbunden ist. Dabei betrifft die Eingewöhnung das Personal, die Eltern und das Kind. Häufig wird dabei nur an das Kind gedacht, dabei sind auch die Bedürfnisse des Personals ganz wichtig. Es gibt viele Aspekte, die bei der Eingewöhnung beachtet werden müssen. Für Frau F stellt bereits die Geburt als die erste Eingewöhnung dar, die sich auf die Eingewöhnung in den Kindergarten auswirken kann.

Im Bezug auf die Eltern sagt Frau F, dass die Eltern eher weniger Erwartungen haben und wissen, dass die Eingewöhnung eine Veränderung ist. Die Eltern hoffen natürlich, dass sie ihr Kind gut auf den Kindergarten vorbereitet haben. Weiters hoffen sie, dass es dem Kind im Kindergarten gut geht und seine Bedürfnisse wahrgenommen werden.

Die Eingewöhnung beginnt mit der Einschreibung, bei der die Eltern alle wichtigen Informationen bekommen. Die Eltern haben die Möglichkeit mit ihrem Kind bei einem Schnuppertag alles kennenzulernen. Frau F bietet häufig auch mehrere Schnuppertage an um Vertrauen aufzubauen. Die Eingewöhnung verläuft langsam, da jedes Kind andere Startvoraussetzungen hat. Manche Kinder kennen die Fremdbetreuung schon, manche noch gar nicht. Auch wenn es nach außen nicht ersichtlich ist, ist die Eingewöhnung mit Stress verbunden. Die Eingewöhnung wird so gestaltet, dass die Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigt werden. Vor allem die Bedürfnisse des Kindes stehen im Mittelpunkt und das Kind entscheidet, was es möchte. Daher hat Frau F nur positive Eingewöhnungen erlebt.

Der Übergangsprozess wird von der Kollegin aus der Tagesbetreuungseinrichtung begleitet und nicht von den Eltern. Die Kollegin geht mit dem Kind einmal in der Woche in die Gruppe um vorab schon Kontakt zu knüpfen. Die Zeit wird langsam verlängert und wenn sich ein Kind schon sehr freut, wird die Zeit in der neuen Gruppe flexibel gestaltet.

Die Eltern reagieren auf diese Art der Übergangsgestaltung sehr positiv und sogar mit dem Gefühl der Erleichterung, weil sie sich nicht extra Zeit nehmen müssen. Wenn sich das Kind in der anderen Gruppe eingefunden hat, macht Frau F jedoch häufig die Erfahrung, dass die Eltern dann ihrem Kind zu viel Zeit in der Gruppe zumuten und damit Überforderung in Kauf nehmen.

Der Übergang verläuft nicht ohne Emotionen und ist für das Kind sehr anstrengend. Die Tagesbetreuungseinrichtung ist eine sehr familiäre Gruppe und der Abschied des Kindes wird sehr feierlich gestaltet. Dennoch ist der Abschied aus der Tagesbetreuungseinrichtung und der Beginn im Kindergarten mit Schmerz und

Tränen verbunden. Bei manchen Kindern ist schon eine Freude da. Die neue Gruppengröße macht schon einen Unterschied und löst unterschiedliche Gefühle aus. Frau F schildert von zwei schwierigen Übergängen. Für ein Kind war es emotional schwierig. Dies zeigte sich durch häufiges Weinen. Weiters war es für ein hyperaktives Kind nicht leicht.

Im Bezug auf die Zusammenarbeit im Team hat Frau F zu Beginn gespürt, dass die Eltern Zweifel gegenüber der Tagesbetreuungseinrichtung haben. Um diese Zweifel zu lindern, gibt es von Anfang an eine gemeinsame Teambesprechung von Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten. Damit soll auch vermieden werden, dass Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten als zwei konträre Einrichtungen wahrgenommen werden. Eingewöhnung und Übergang sind in der Konzeption festgehalten, aber die Pädagoginnen entscheiden individuell. Die Übergänge sind von Kind zu Kind verschieden und wenn es notwendig ist, werden spezielle Gespräche geführt. Die Kolleginnen reflektieren gemeinsam den Prozess, der auch davon abhängig ist, wie viel Zeit die Kollegin aus der Tagesbetreuungseinrichtung hat.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist Frau F sehr wichtig und wird sehr intensiv gestaltet. Zu Beginn der Eingewöhnung wird bei der Einschreibung in den Kindergarten ein intensives Gespräch mit den Eltern geführt und dann anschließend bei den Schnuppertagen, wo die Eltern einen Einblick in den Kindergartenalltag erhalten und Vertrauen zum Personal aufbauen können.

Frau F würde es gut finden, wenn sich die Kinder aus beiden Einrichtungen gegenseitig besuchen würden und somit Kontakt knüpfen. Frau F erzählt, dass sie schon mal ein Mädchen in die Tagesbetreuungseinrichtung zum Besuchen geschickt haben. Der Kontakt zwischen Kindern würde eine Erleichterung beim Übergang darstellen.

8.2. Reflektierende Interpretation und komparative Analyse

Im Anschluss an die formulierende Interpretation werden die Ergebnisse der reflektierenden und die komparativen Analyse präsentiert.

In dieser Arbeit wird der Eintritt der Kinder in den niederösterreichischen Landeskindergarten aus Sicht der Tagesbetreuungseinrichtungen untersucht. Daher wird im ersten Schritt die Sichtweisen des Personals aus den Tagesbetreuungseinrichtungen auf den Übergang verglichen und im zweiten Schritt die Sichtweisen der Kindergartenpädagoginnen. Anschließend folgt eine übergreifende Analyse der beiden Institutionen.

8.2.1. Analyse der Tagesbetreuungseinrichtungen

In allen drei Interviews der Tagesbetreuungseinrichtungen hat sich gezeigt, dass die Leiterinnen der Gruppen unterschiedliche Berufserfahrungen und Ausbildungen haben. Frau A war in unterschiedlichen Berufssparten tätig und hat erst 2015 in die Kleinkindbetreuung gewechselt, wo sie die Ausbildung für österreichische elternverwaltete Kindergruppenpädagogik und einen Lehrgang für Elementarpädagogik und Früherziehung abgeschlossen hat. Während Frau C die Bildungsanstalt für Sozialpädagogik absolviert hat und in verschiedenen sozialen Berufen tätig war und Frau E im Anschluss an die Ausbildung zur Kindergartenbetreuerin die Ausbildung zur Betreuungspersonen für Tagesbetreuungseinrichtungen absolviert hat. Das lässt darauf schließen, dass es keine einheitlich vorgegebene Ausbildung gibt, die zur Ausübung der Arbeit in Tagesbetreuungseinrichtungen absolviert werden muss.

Im Allgemeinen kann festgehalten werden, dass es sich bei allen drei Tagesbetreuungseinrichtungen um eingruppige Einrichtungen handelt, da nur eine Gruppe vorhanden ist. Allerdings sind die Gruppen von Frau A und Frau E im Haus eines Landeskinder Gartens untergebracht und die Gruppe von Frau C in einem eigenen Gebäude.

Die Beschreibung der Einrichtung verläuft in den Interviews sehr unterschiedlich. Frau A und Frau C war es wichtig aufzuzeigen, um wie viele Kinder sie sich kümmern müssen. Die unterschiedlichen Anwesenheitszeiten der Kinder variiert täglich und dadurch auch die Gruppenkonstellation. Dies erfordert eine große Anpassungsleistung von dem Team. Frau E geht nach einer kurzen Beschreibung der Kinderanzahl sofort auf das Kind mit Hörbeeinträchtigung ein und berichtet von den Kommunikationsschwierigkeiten. Dass Frau E die Schwierigkeiten mit dem Kind mit Hörbeeinträchtigung zu Beginn schon so stark thematisiert, kann verschiedene Gründe haben. Einerseits weiß Frau E, dass das Interview mit dem Schwerpunkt Inklusion geführt wird und möchte deswegen viel von dem Kind berichten, andererseits könnten diese Schwierigkeiten zu Problemen im Alltag führen, die Frau E sehr beschäftigen und deswegen möchte sie darüber sprechen.

Die Bedeutung der individuellen und kindorientierten Eingewöhnung wird in allen drei Interviews stark betont. Daher kann auch keine pauschale Aussage über die Dauer der Eingewöhnung gemacht werden. Aufgrund der individuellen Gestaltung der Eingewöhnung wird sich auch an keinem Modell orientiert. Frau C sagt dazu, „Also es fragen auch viele nach welchem Modell man geht oder wonach man sich

richtet, owa, ja, i sag immer man kann, es gibt ned wirklich so a richtiges Konzept, dass man so abarbeitet, weil es ist einfach bei jedem Kind anders“ (Frau C, Z 51 – 54). Dem Personal der Tagesbetreuungseinrichtung wird daher ein gutes Einfühlungsvermögen und Beobachtungsgabe abverlangt um zu erkennen, wie es dem Kind geht und was das Kind braucht. Frau E betont bei der Dauer der Eingewöhnung, dass sie dem Kind die Zeit gibt, die das Kind benötigt um Vertrauen aufzubauen und dass auch die Eltern sich für diesen Prozess ausreichend Zeit nehmen müssen. Demnach ist es wichtig, dass auch die Eltern bereit sind, dass Kind an die institutionelle Betreuung zu übergeben und sich für den Trennungsprozess ausreichend Zeit nehmen, damit sich das Kind in seinem eigenen Tempo an die Einrichtung, das Personal und die Kinder gewöhnen kann.

Bei den genannten Beispielen aus der Praxis wird dieser Aspekt noch einmal sehr deutlich. Frau E berichtet von Eingewöhnungen, die sehr lange gedauert haben und wo sich Personal und die Eltern viel Zeit genommen haben, damit sich das Kind gut einfinden kann. Auch Frau C hat schon Eingewöhnungen erlebt, die länger gedauert haben. Beide Damen bezeichneten diese Eingewöhnungen aber nicht als weniger gelungen oder schwieriger, nur weil das Kind mehr Zeit gebraucht hat.

Frau A1 und A2 berichtet von einer misslungenen Eingewöhnung, wo mehrere Faktoren zum nicht Gelingen beigetragen haben. Obwohl sie schon sehr viele Kinder erfolgreich eingewöhnt haben, bleibt dieses Beispiel sehr präsent, weil es Selbstzweifel in ihnen ausgelöst hat. Hier muss festgestellt werden, dass mehrere Faktoren zum Gelingen der Eingewöhnung beitragen und man manchmal auch dem Kind, wie in diesem Beispiel, zu viel zumutet, es vielleicht noch nicht bereit ist für die institutionelle Betreuung und die Eingewöhnung zu einem späteren Zeitpunkt für das Kind besser wäre.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass den Interviewpartnerinnen bewusst ist, dass die Eingewöhnung in die Tagesbetreuungseinrichtung und die damit verbundene Trennung von den Eltern ein schwieriger Prozess für die Kinder ist, der viel Einfühlungsvermögen und Zeit braucht und die wollen sie dem Kind auch geben.

Die Übergangsgestaltung von der Tagesbetreuungseinrichtung in den Kindergarten unterscheidet sich je nach dem, ob die beiden Institutionen im selben Haus oder örtlich getrennt sind.

Frau A und Frau E haben ihre Gruppe im Gebäude des Landeskindergartens und beide handhaben es so, dass die Betreuungsperson aus der Tagesbetreuungseinrichtung den Übergang begleitet und die Eltern nicht mehr aktiv in den Prozess miteinbezogen werden. Das Kind hat bereits bei der Eingewöhnung

gelernt sich von den Eltern zu trennen. „Man fangt ned wieder bei Null an, also die, da ist die Mama da und dann muss sie sich von da Mama verabschieden und das hats schon gelernt sich von da Mama zu verabschieden und dann ist es irgendwie a leichterer Wechsel wie wir's bis jetzt erlebt haben mit unseren Kindern“. (Frau A1, Z 166 – 169). Der Übergang stellt einen Trennungsprozess zwischen Kind und der Betreuungsperson dar und daher begleitet die Bezugsperson aus der Tagesbetreuungseinrichtung den Übergangsprozess. Frau A1 und A2 sehen es dabei als Vorteil, dass die Tagesbetreuungseinrichtung und der Kindergarten im selben Haus sind. Der Übergang stellt eine große Veränderung dar und durch die gemeinsame Nutzung von Räumlichkeiten sind diese nicht mehr fremd und unbekannt und somit wird das Kind nicht auf einmal mit vielen neuen und fremden Situationen und Personen konfrontiert.

Der Übergang ist für die Kinder mit vielen Veränderungen verbunden, auf die sie unterschiedlich reagieren. Viele Kinder freuen sich schon auf den Kindergarten und bezeichnen sich als „große Kinder“ und bei manchen Kindern löst der Übergang Angst und Stress aus. Die Formulierung „großes Kind“ ist eine sehr positive Formulierung, die dem Kind zeigen soll, wie stark und groß es im Sinne von selbstbewusst schon ist. Es lässt auf Stolz und Vorfreude schließen, welche das Kind empfindet. Dieses positive Gefühl vermittelt auch Sicherheit, dass es den Übergang schaffen kann und wird. Dennoch kann die Ungewissheit was im Kindergarten alles passieren wird, auch negative Gefühle von Angst und Stress hervorrufen.

Nicht nur für das Kind ist der Übergang eine große Veränderung, sondern auch für die Eltern. Dies kann bei den Eltern Unsicherheit und ein Schutzbedürfnis auslösen, was dazu führt, dass sie den Wechsel hinauszögern wollen um auch ihr Kind noch in der gewohnten Umgebung lassen zu können. Auch den Eltern muss Sicherheit und Rückhalt vermittelt werden, damit sie zuversichtlicher und entspannter dem Übergang gegenüber treten. Da die Eltern nicht aktiv an dem Übergangsprozess teilnehmen, wird darauf geachtet, sie mit Informationen am Verlauf teilhaben zu lassen.

Frau C hat ihre Gruppe der Tagesbetreuungseinrichtung nicht im selben Gebäude mit dem Kindergarten und daher verläuft der Übergangsprozess anders. Damit beim Übergang nicht alles neu ist, wird für die Kinder versucht durch gemeinsame Aktivitäten das Kennenlernen von den anderen Kindern und der Betreuungspersonen zu ermöglichen. Auf den eigentlichen Übergang werden die Kinder nur durch Gespräche vorbereitet. Die Bezugspersonen aus der Tagesbetreuungseinrichtung sind dann nicht weiter am Übergang beteiligt. Dennoch

meint Frau C, dass der Übergang in den Kindergarten für ihre Kinder durchaus leichter ist, weil sie es schon kennen von jemand fremden betreut zu werden und die Abläufe womöglich ähnlich sind.

Auch bei diesem Übergang reagieren die Kinder mit gemischten Gefühlen. Einerseits empfinden sie Vorfreude, was den Grund haben kann, dass sie durch Geschwister oder Freunde schon wissen was auf sie zu kommt und sie es daher kaum erwarten können. Andererseits fällt die Trennung auch schwer, weil die Betreuerinnen zu wichtigen Bezugspersonen für die Kinder geworden sind und daher die Verabschiedung mit Trennungsschmerz verbunden ist. Nicht nur die Trennung von der Bezugsperson kann negative Gefühle, sondern auch die Ungewissheit was im Kindergarten auf das Kind zu kommt, kann zusätzlich verunsichern. Die mit dem Übergang verbundenen Gefühle können folglich sowohl positiv als auch negativ sein.

Frau C hat ein Kind mit einer Behinderung in ihrer Gruppe und bereits einen Übergang von einem schwierigen Kind begleitet. In so einem Fall, wird ein Übergangsgespräch als Austauschmöglichkeit genutzt, damit die Kindergartenpädagogin erfährt, wie die Bedürfnisse von dem Kind sind und folglich die Rahmenbedingungen für einen guten Übergang schaffen kann. Übergangsgespräche finden nicht nur für Kinder mit einer Behinderung statt, sondern können auch stattfinden, wenn der Übergang eine besondere Vorbereitung benötigt.

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Übergang eine große Veränderung für das Kind darstellt und sich die Betreuungspersonen aus der Tagesbetreuungseinrichtung darum bemühen, dass Kind gut auf den Übergang vorzubereiten oder es sogar durch diesen schwierigen Prozess begleiten. Dabei ist es von Vorteil, wenn die Tagesbetreuungseinrichtung und der Kindergarten im selben Haus sind, da das Kind viele Räumlichkeiten und auch das Personal schon kennt. Es kommen weniger große Veränderungen auf einmal auf das Kind zu und der Übergang verläuft sanfter.

Die Beschreibung der Zusammenarbeit mit den Eltern verläuft bei allen drei Institutionen sehr unterschiedlich und auch hier spielt es eine Rolle, ob die Einrichtungen im selben Haus oder örtlich getrennt sind.

Frau C beschreiben bereits bei der Eingewöhnung, dass die Eltern mit dem Kind zu einem Schnuppertag eingeladen werden um die Institution kennen zu lernen. Dadurch können die Eltern das Personal und die Räumlichkeiten kennenlernen und somit ist die Eingewöhnung keine ganz fremde Situation. Diese Möglichkeit des Kennenlernens kann vor allem den Eltern Sicherheit bei der Eingewöhnung geben

und das kann sich dann auf das Kind übertragen. Bei der Übergangsgestaltung ist die Elternarbeit weniger intensiv, da der Übergang nur im Zuge eines Entwicklungsgesprächs besprochen wird. Der Übergang wird mit den Eltern nicht gezielt besprochen und thematisiert. Es macht den Eindruck als würde er nur Hintergrund ablaufen. Die Wichtigkeit des Übergangs scheint nicht bewusst zu sein. Frau A1 und A2, sowie Frau E berichten kaum etwas über die Elternarbeit im Bezug auf die Eingewöhnung. Bei der Übergangsgestaltung handhaben es beide so, dass die Eltern nicht aktiv am Prozess beteiligt sind und daher über den Ablauf informiert werden. Die Eltern werden aus dem Prozess nicht ausgeschlossen, sondern durch Informationen mit einbezogen und vom Prozess informiert. Diese Informationen sind wichtig, damit den Eltern Sicherheit und Rückhalt vermittelt wird, damit sie dem Übergang zuversichtlich und mit Vertrauen sowohl zum Kind, dass es den Übergang schafft, also auch zu der Bezugsperson, dass sie sich gut um das Kind kümmert, gegenüberstehen.

Die Zusammenarbeit zwischen Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten unterscheidet sich zwischen örtlich getrennten Einrichtungen und Einrichtungen, welche sich im selben Haus befinden. Die Tagesbetreuungseinrichtung von Frau C, welche örtlich getrennt ist von den beiden Landeskindergärten versucht durch gemeinsame Aktivitäten Kontakt zum Kindergarten zu halten. In Hinblick auf den Übergang möchte sie durch gemeinsame Feste oder Gartenbesuche den Kindern das Kennenlernen der anderen Kindern und den Betreuerinnen ermöglichen. Dadurch gewinnen die Kinder einen ersten Einblick in den Kindergarten und können sich schon damit vertraut machen. Eine intensivere Zusammenarbeit gibt es nur, wenn ein Übergangsgespräch notwendig ist.

Frau A1 und A2, sowie Frau E führen eine intensivere Zusammenarbeit mit dem Kindergarten und mit der jeweiligen Pädagogin, zu der das Kind wechseln wird. Die intensive Zusammenarbeit und die individuelle Gestaltung der Übergangsprozesse macht das Team, im Sinne der Unterstützung der Übergänge, so erfolgreich. Obwohl Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten zwei getrennte Institutionen sind, wird hier viel Wert auf eine gute Zusammenarbeit gelegt. Das zeigt sich auch darin, dass es regelmäßig gemeinsame Teambesprechungen gibt.

Auch bei der Zusammenarbeit zwischen Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten zeigt sich wie unterschiedlich die Zusammenarbeit aufgrund der örtlichen Gegebenheiten verlaufen kann.

Alle drei Interviewpartnerinnen nennen Verbesserungsmöglichkeiten, welche sich stark unterscheiden. Frau C meinte, dass sie sich für jedes Kind ein Übergangsgespräch wünschen würde und auch die Zusammenarbeit mit dem

Kindergarten intensiver sein könnte. Beides ist für sie jedoch schwer umzusetzen. Die Umsetzung von Übergangsgesprächen für jedes Kind wird wahrscheinlich sehr schwierig, weil es sehr zeitintensiv ist. Es wäre jedoch eine Möglichkeit die Kommunikation mit den Eltern über den Übergang zu intensivieren, damit auch die Eltern besser vorbereitet sind. Es macht den Eindruck als wäre sich Frau C unsicher, wie eine Übergangsgestaltung aussehen kann und wie man die Kinder hier optimal unterstützen kann. Möglicherweise benötigen sie hierfür Anregungen, wie man die Zusammenarbeit im Bezug auf den Übergang verbessern kann, dann wäre die Umsetzung einfacher. Die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten muss sich nicht nur auf gemeinsame Feste beziehen, sondern könnte ausgeweitet werden.

Frau A1, A2 und Frau E haben schon eine sehr intensive Zusammenarbeit mit dem Kindergarten. Da sie sich das Ziel gesetzt haben den Übergang ohne die Eltern zu begleiten, führt es zu einem Personalmangel in der Tagesbetreuungseinrichtung, da eine Betreuungsperson abwesend ist. Dies kann möglicherweise Stress bei beiden Personen auslösen, weil man jederzeit die zweite Person als Unterstützung brauchen könnte. Um diesen Stress etwas zu minimieren und für die zweite Person jeder Zeit erreichbar zu sein, greifen Frau A1 und A2 zu ihren Privathandys um Hilfe zu organisieren, falls diese notwendig ist. Ein Telefon in jeder Gruppe wäre daher sehr wünschenswert. Der Personalmangel ist von Beginn des Interviews Thema und beschäftigt Frau A1 und A2 sehr. Die jungen Kinder benötigen viel mehr Betreuung als Kindergartenkinder und schon deswegen wäre eine dritte immer anwesende Person notwendig. Auch im Bezug auf das Kind mit Behinderung fühlen sie sich benachteiligt, weil sie im Gegensatz zum Kindergarten keine Stützkraft erhalten.

Frau E hat einmal in der Woche eine dritte Person in der Gruppe und würde sich dies öfters wünschen um häufiger mit den Kindern die Gruppe verlassen zu können, da der wöchentliche Abstand der Besuche im Kindergarten für manche Kinder zu lange ist.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Übergangsgestaltung intensiver ist, wenn beide Einrichtungen im selben Haus sind, jedoch auch diese Übergangsgestaltung mit Problemen und Schwierigkeiten verbunden ist.

8.2.2. Analyse der Kindergärten

Alle drei Kindergartenpädagoginnen haben die Ausbildung an einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik absolviert. Allerdings zeigen sich auch hier Unterschiede. Frau B ist schon seit 39 Jahren als Kindergartenpädagogin tätig und

hat die BAKIP ohne Matura absolviert. Frau B und Frau F haben beide die BAKIP mit Matura absolviert und anschließend noch Weiterbildungen besucht. Frau B ist seit 17 Jahren als Kindergartenpädagogin tätig und hat zusätzlich eine Ausbildung zum Lerncoach gemacht. Frau F arbeitet bereits seit 21 Jahren als Kindergartenpädagogin und hat zusätzlich einen Diplomlehrgang für Montessori, einen Diplomlehrgang für Sprachförderung, eine Ausbildung zur potenzialfokussierten Pädagogik, sowie das Studium „Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“ absolviert.

Die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin an einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik haben alle drei Interviewpartnerinnen gemeinsam. Bei den weiteren Ausbildungen zeigen sich dann große Unterschiede und das spiegelt sich auch in den Antworten und in der anschließenden Analyse wieder.

Die Beschreibung der Tätigkeiten verläuft sehr unterschiedlich. Frau B ist die Leiterin eines Kindergartens mit insgesamt vier Kindergartengruppen und die Gruppe der Tagesbetreuungseinrichtung befindet sich im selben Haus. Es gibt im Haus eine Integrationsgruppe, wobei Frau B meint, dass es in jeder Gruppe Kinder gibt, die besondere Aufmerksamkeit brauchen. Sie zeigt damit auf, dass eine Behinderung nicht der einzige Indikator für mehr Zuwendung und Aufmerksamkeit ist. Frau D leitet ebenfalls ein Haus mit insgesamt vier Kindgartengruppen. Dabei handelt es sich um zwei Integrationsgruppen mit drei Integrationskindern.

Frau F ist die Leiterin von sechs Kindgartengruppen mit jeweils 20 Kindern und auch sie hat die Gruppe der Tagesbetreuungseinrichtung im selben Haus. Zurzeit werden im Kindergarten keine Kinder mit einer Behinderung betreut.

Frau D und Frau F erzählen ausführlich über den Tagesablauf und Aktivitäten die im Kindergartenalltag angeboten werden. Frau B geht verstärkt auf die Tätigkeiten als Pädagogin ein. Sie beschreibt, dass der Kindergarten in erster Linie einen Bildungsauftrag hat, wobei sich die Aufgaben verschoben haben. Durch die Aufnahme von jungen Kindern mit zweieinhalb Jahren sind grundlegende Dinge, die für den Alltag wichtig sind, wie beispielsweise WC gehen oder anziehen, wichtiger als der Bildungsauftrag. Grundlegende Tätigkeiten müssen erst gelernt werden um dann darauf aufzubauen zu können. Die älteren Kinder sind schon sehr tüchtig und selbstständig. Die jüngeren Kinder benötigen viel Hilfe, Unterstützung und Aufmerksamkeit. Der Bildungsauftrag scheint dadurch ein bisschen in den Hintergrund gerückt.

Bei der Gestaltung der Eingewöhnung verfolgen alle drei Kindergartenpädagoginnen den Ansatz, dass die Eingewöhnung individuell gestaltet werden muss. „Ja, Eingewöhnung, oft, manchmal ein schwieriger Prozess, geht

manchmal schneller, manchmal braucht man, brauchen die Kinder länger. Das ist einfach so“ (Frau B, Z 75 – 77) sagt Frau B über die Gestaltung der Eingewöhnung. Auch für die Eltern ist die Eingewöhnung in den Kindergarten eine große Veränderung. Frau B erläutert, dass bei einer Eingewöhnung jedes Kind sein eigenes Tempo hat. Oft unterscheidet sich das benötigte Tempo des Kindes vom Tempo der Eltern und dann benötigt es viel Einfühlungsvermögen um den Eltern zu erklären, dass das Kind das Tempo vorgibt und nicht die Eltern. Manchmal benötigt es auch die Entscheidung, dass die Eingewöhnung pausiert wird und zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal versucht wird. Häufig benötigen die Kinder nur einen Schritt in ihrer Entwicklung um dann die Eingewöhnung meistern zu können. Die ersten Worte, die Frau D äußert sind „langsam“ und „individuell“. Dies kann einerseits positiv sein, weil Frau D stark auf die Bedürfnisse achtet, andererseits könnte es auch negativ gedeutet werden, dass Frau D die Eingewöhnung durch ihre Langsamkeit als mühsam und anstrengend empfindet. Für Kinder aus der Tagesbetreuungseinrichtung scheint die Eingewöhnung einfacher zu sein, weil sie es schon kennen institutionell betreut zu werden, die Tagesabläufe möglicherweise ähnlich sind und auch die Trennung von den Eltern kein neuer Prozess ist. Die Eltern sind also ganz wesentlich am Prozess beteiligt und haben großen Einfluss darauf. Die Eltern müssen loslassen können und dem Kind damit Sicherheit und Vertrauen vermitteln, damit das Kind ebenfalls loslassen kann. Frau D arbeitet dabei nach keinem bestimmten Modell und sagt dazu „Na, Bauchgefühl und scho mit Absprache scho mit den Eltern, weil i mog, i hab scho die Erfahrung gmacht, wenn die Eltern bereit san das Kind loszulassen, kann a das Kind loslassen.“ (Frau D, Z 107 – 109).

Frau F betont bei ihrer Beschreibung, dass nicht nur die Kinder, sondern auch das Personal von den Veränderungen betroffen sind. Häufig wird nur auf das Kind in der Eingewöhnung geachtet, aber auch die Pädagogin und ihre Bedürfnisse spielen beim Prozess eine wichtige Rolle. Fühlt sie sich unwohl, dann überträgt sich dieses negative Gefühl auf den Prozess und das kann die Eingewöhnung erschweren. Die Eingewöhnung wird daher individuell gestaltet, so wie es alle Beteiligten brauchen, jedoch ist das Kind in erster Linie der Maßstab, damit es nicht überfordert wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bei der Eingewöhnung die individuellen Bedürfnisse des Kindes im Mittelpunkt stehen. Alle drei Pädagoginnen haben daher noch keine schlechten oder nicht geschafften Eingewöhnungen erlebt, weil sie dem Kind Zeit geben, individuell auf die Bedürfnisse eingehen und auch eine Pause einlegt, wenn es das Kind braucht.

Die Übergangsgestaltung unterscheidet sich stark je nach dem, ob der Kindergarten mit der Tagesbetreuungseinrichtung im selben Haus ist oder ob es sich um getrennte Häuser handelt.

Frau D kooperiert mit einer Tagesbetreuungseinrichtung, die sich nicht im selben Haus befindet und bezeichnet daher auch den Übergang als Eingewöhnung, da sie bereits bei der Eingewöhnung erwähnt hatte, dass den Kindern aus der Tagesbetreuungseinrichtung die Eingewöhnung bzw. der Übergang leichter fällt, da sie den Trennungsprozess von den Eltern schon erlernt haben. Die Kinder aus der Tagesbetreuungseinrichtung sagen beim Übergang oft „jetzt gehen sie in den großen Kindergarten“ (Frau D, Z 182). Die Formulierung lässt darauf deuten, dass sich die Kinder auf den Übergang freuen und sie sehr stolz sind, dass sie nun nicht mehr klein sind, sondern groß und daher in den großen Kindergarten gehen dürfen. Beim Übergangsprozess reagiert jedes Kind anders und braucht sein eigenes Tempo. Interessant ist, dass Frau D darauf hinweisen muss, dass die Eltern zu mindest am ersten Tag anwesend sein müssen. Möglicherweise unterschätzen die Eltern, dass der Übergang für die Kinder eine große Veränderung ist.

Frau B sieht es als Vorteil die Tagesbetreuungseinrichtung im Haus zu haben, weil die Kinder die Räumlichkeiten und auch das Personal vom Sehen schon kennen. Auch das Personal hat viel Kontakt um sich auszutauschen, zusammenzuarbeiten um den Übergang gemeinsam begleiten können. Durch die Übergangsbegleitung mit der Kollegin, kann individuell entschieden werden wie und wann das Kind schnuppern kommt. Dadurch werden auch die Eltern nicht mehr aktiv in den Prozess miteingebunden. Sie müssen sich, falls die berufstätig sind, keine Urlaubsstunden nehmen und das Kind lernt, dass auch im Kindergarten die Mutter nicht anwesend sein kann. Dabei sieht auch Frau B die Betreuung in der Tagesbetreuungseinrichtung als Vorteil, weil die Kinder schon Erfahrung mit der institutionellen Betreuung haben und sie den Trennungs- und Loslösungsprozess von den Eltern schon gelernt haben. Neben den vielen Veränderungen erlebt das Kind auch die Herausforderung, dass es sich erst seinen Platz und seine Rolle in der neuen Gruppe suchen muss. Das ist eine große und vielleicht auch unterschätzte Umstellung für das Kind. Dabei unterschätzen die Eltern häufig den Übergang, weil sie sich denken, ihr Kind war schon in einer institutionellen Betreuung und kennt das Haus, aber der Übergang bringt viel mehr Veränderungen als nur diese. Möglicherweise besteht hier Aufklärungsbedarf bei den Eltern um die Erwartungen abzuklären, damit den Kindern kein unnötiger Druck gemacht wird.

In der Einrichtung von Frau F wird der Übergang so gestaltet, dass die Kollegin aus der Tagesbetreuungseinrichtung als vertraute Bezugsperson den Übergang

begleitet. Die Anwesenheit der Eltern wird für das Personal manchmal als belastend empfunden und daher ist es so einfacher. Die Übergangsgestaltung durch die Kollegin hat den Vorteil, dass keine fremde Person die Kindergartengruppe stört und die Dauer des Besuches kann flexibler gestaltet werden als wenn die Eltern den Übergang begleiten. Wie bei der Eingewöhnung wird die Zeit in der neuen Gruppe langsam verlängert, wenn sich ein Kind jedoch schon sehr freut, dann kann dieser Prozess auch schneller verlaufen. Frau F findet, dass es zwischen Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten einen Bruch geben muss. Einerseits die feierliche Verabschiedung, die signalisiert, dass es zu einer Veränderung kommt und andererseits benötigt das Kind zwischen dem Wechsel auch kurz Zeit um diesen Abschied zu verarbeiten. Das Vertraute loslassen und sich vom Vertrauten zu trennen ist immer mit Schmerz verbunden und dazu kommt die Unsicherheit und Angst vor dem Neuen, weil sich die Kinder in eine neue Gruppe wieder neu einfinden müssen. Der Übergang ist mit vielen Veränderungen, neuen Reizen, neuen Abläufen und vielen Emotionen verbunden, was für die Kinder sehr anstrengend ist und das zeigt sich in Erschöpfung und Müdigkeit. Dabei reagiert nicht jedes Kind mit Unsicherheit und Ängsten, viele Kinder schauen dem Übergang auch mit Freude entgegen. Der Unterschied zwischen einer familiären, kleinen Gruppe der Tagesbetreuungseinrichtung und einer großen Kindergartengruppe ist für das Kind merklich zu spüren.

Bei der Übergangsgestaltung zeigt sich ein großer Unterschied, ob sich die Einrichtungen im selben Gebäude befinden oder nicht. Frau B beschreibt den Vorteil des gemeinsamen Gebäudes so: „Mhm, genau, also seit September hab ma jetzt des des Glück, sag i jetzt irgendwie, dass ma da eben die Tagesbetreuung gleich im Haus haben, genau und i denk ma halt, da is wirklich a großer Vorteil, dass da die Kinder afoch des Gebäude scho kennen, die a wenn ma jetzt ned direkt miteinander zu tun haben, aber sie kennan uns scho a bissl so die Kinder, so vom vorbei gehn oder wenn, dass ma da schon a bissl in Kontakt trifft (...).“ (Frau B, Z 167 – 172).

Die Beschreibung der Zusammenarbeit im Team und der konzeptionellen Überlegungen unterscheiden sich in den drei Kindergärten. In der Einrichtung von Frau D gibt es konzeptionelle Überlegungen, die jedoch jeder Pädagogin auch einen Spielraum für eigene Entscheidungen lässt. „Ja sicher tauscht ma sich aus“ (Z 230). Diese Antwort wirkt so selbstverständlich, dass Frau D gar nicht weiter darauf eingegangen ist und nicht weiterwusste, was sie dazu sagen soll.

Frau B war über die Frage nach konzeptionellen Überlegungen auch sehr überrascht und meinte, die Gestaltung hat sich einfach so ergeben und wurde nicht direkt geplant. Frau B sagt, dass sie noch sehr neu sind auf dem Gebiet sind und

sich eigentlich vorab keine Überlegungen gemacht haben. Möglicherweise ist der Kindergarten hier etwas überrumpelt worden oder es war mehr „Aufgabe“ der Tagesbetreuungseinrichtung sich Gedanken über die Gestaltung zu machen. Eine mögliche Überlegung könnte auch sein, dass der Übergang nicht viel anders gestaltet werden sollte wie die Eingewöhnung und wurde daher nicht konkret geplant.

Bei Frau F sind die Eingewöhnung und der Übergang in der Konzeption festgehalten. Da sich die Pädagogin im Prozess der Eingewöhnung und im Prozess des Übergangs wohl fühlen muss und ihre Arbeit gut vertreten können muss, gibt es individuellen Spielraum in der Gestaltung der Prozesse.

In diesem Abschnitt der Interviews kann man in allen drei Interviews gut erkennen, dass auch die Pädagoginnen eine Veränderung durchleben und es wichtig ist, dass auch sie sich im Prozess wohlfühlen. Daher wird ihnen in der Gestaltung ein individueller Freiraum geboten.

Auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern erhält man drei unterschiedliche Arbeitsansätze. Die Zusammenarbeit mit den Eltern bei Frau D sieht so aus, dass die Eltern beim Kennenlern-Nachmittag schon die ersten Fragen stellen können und zu Beginn des Kindergartenjahres gibt es einen Elternabend. Denn nicht nur die Kinder wollen den Kindergarten kennenlernen, sondern auch bei den Eltern ergeben sich viele Fragen für den neuen Lebensabschnitt und im Zuge des Nachmittags werden die ersten Fragen beantwortet. Alle weiteren wichtigen Informationen erhalten die Eltern beim Elternabend der zeitnah stattfindet.

In der Einrichtung von Frau B übernimmt die Tagesbetreuungseinrichtung den meisten Austausch mit den Eltern. Da die Tagesbetreuungseinrichtung den meisten Kontakt zu den Eltern hat, durch das Bringen und Abholen, ist es naheliegend, dass hier auch die Tagesbetreuungseinrichtung, die meiste Elternarbeit betreibt. Falls notwendig nimmt der Kindergarten Kontakt auf, aber grundsätzlich ist es die Hauptaufgabe der Tagesbetreuungseinrichtung. Die Tagesbetreuungseinrichtung scheint hier aktiver in die Übergangsgestaltung beteiligt zu sein, als der Kindergarten.

Frau F äußert sich zu der Zusammenarbeit mit den Eltern gar nicht und man erhält bei allen drei Pädagoginnen den Eindruck, als würde die Elternarbeit in der Übergangsgestaltung zu wenig Aufmerksamkeit bekommen.

In der Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen zeigt sich wieder, welche Einrichtungen örtlich getrennt sind und welche sich ein Haus teilen.

Frau D hält mit der Pädagogin aus der Tagesbetreuungseinrichtung durch gemeinsame Feste und Aktivitäten Kontakt. Die beiden Institutionen dürfen sich

über Kinder nur im Rahmen eines Übergangsgespräches austauschen. Das Führen von Übergangsgesprächen und das Schaffen von Rahmenbedingungen kann sich möglicherweise positiv auf das Wohlbefinden des Kindes und auch auf das Wohlbefinden des Personals auswirken. Dadurch kann sich das Personal auf die Bedürfnisse des Kindes besser vorbereiten und dann dementsprechend den Übergang gestalten. Allerdings muss man hier anmerken, dass es bestimmt noch weitere Möglichkeiten gibt um die Zusammenarbeit zu intensivieren.

Bei Frau B gibt es jeden Montag ein gemeinsames Teamgespräch, wo auch die Leiterin der Tagesbetreuungseinrichtung dabei ist und wo auch die Übergänge besprochen werden können. Ein wöchentliches Teamgespräch führt zu einer intensiven Zusammenarbeit, weil immer genug Zeit vorhanden ist um Neuigkeiten auszutauschen und jeder Übergang individuell besprochen werden kann.

Frau F spürte zu Beginn, dass die Eltern Zweifel gegenüber der TBE haben. Um diese Zweifel zu lindern, gab es von Anfang an eine gemeinsame Teambesprechung von Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten. Die Einrichtungen sind zwei voneinander getrennte Institutionen, da sie jedoch im selben Haus sind und die Leiterin Spannungen vermeiden wollte und sie sich dennoch als Team verstehen sollten, hat Frau F gemeinsame Teambesprechungen organisiert. Die Übergänge sind von Kind zu Kind verschieden und wenn es notwendig ist, werden dazu zusätzliche Gespräche geführt. Die Kolleginnen reflektieren dann auch gemeinsam den Prozess und planen den weiteren Ablauf.

Wie die Beschreibungen von Frau B und Frau F zeigen, verläuft die Zusammenarbeit wesentlich intensiver, wenn die beiden Einrichtungen im selben Haus sind.

Abschließend werden die Verbesserungsvorschläge der drei Interviewpartnerinnen erläutert. Frau D sieht auch in der Zusammenarbeit mit der Tagesbetreuungseinrichtung Verbesserungsbedarf. Frau D wünscht sich mehr Kontakt zur Tagesbetreuungseinrichtung in Form von Besuchen und es macht den Eindruck als hätte Sie unser Interview dazu angeregt daran zu arbeiten und nach einer Lösung zu suchen um diesen Wunsch besser umsetzen zu können. Frau D sieht, dass mehr Kontakt für manche Kinder für den Übergang von Vorteil wäre.

Frau B sieht keinen Verbesserungsbedarf bei der Übergangsgestaltung. Die Eltern, die demnächst in die Gruppe kommen, werden auch schon zu den Elternabenden eingeladen und auch hier sieht sie keinen Verbesserungsbedarf. Obwohl die meiste Elternarbeit von der Tagesbetreuungseinrichtung übernommen wird, beschreibt sie die Elternarbeit als gut und sieht keinen Verbesserungsbedarf.

Frau F würde es gut finden, wenn sich die Kinder gegenseitig besuchen würden und somit Kontakt knüpfen. Kontakt würde für die jungen Kinder eine Erleichterung darstellen, aber auch für die älteren Kinder. Für die älteren Kinder ist ein neues Kind in der Gruppe auch eine Veränderung und wahrscheinlich eine Erleichterung, wenn sie das neue Kind vorab schon kennengelernt haben.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Frau D und Frau F bemüht sind die Übergangsgestaltung zu verbessern. Frau B macht im Bezug auf die Elternarbeit widersprüchliche Aussagen und somit ist nicht ganz klar, ob sie die Elternarbeit im Allgemeinen betrachtet oder nur im Bezug auf den Übergang.

8.2.3. Institutionsübergreifende Analyse

Nach der komparativen Analyse der beiden Institutionen, soll in weiterer Folge untersucht werden, in welchen Bereichen sich Übereinstimmungen und Gegensätze innerhalb der Einrichtungen finden lassen.

Beim Vergleich der demographischen Daten fällt auf, dass die Kolleginnen aus den Kindergärten alle die gleiche Ausbildung an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik absolviert haben und sich dann in Form von Aus- und Weiterbildungen weiterentwickelt haben. Man könnte sagen, die Basis für die Ausübung des Berufes der Kindergartenpädagogin ist bei allen gleich.

Bei der Tagesbetreuungseinrichtung ist dem nicht so. Hier haben alle drei Interviewpartnerinnen unterschiedliche Ausbildung auf unterschiedlichem Niveau und das zeigt sich auch in der Form der Antworten während dem Interview. Auf die Frage, was den Pädagoginnen zum Wort „Eingewöhnung“ einfällt, antwortet zum Beispiel die Sozialpädagogin Frau C „Ahm, also jedes Kind ist anders. Also es fragen auch viele nach welchem Modell man geht oder wonach man sich richtet, owa, ja, i sag immer man kann, es gibt ned wirklich so a richtiges Konzept, dass man so abarbeitet, weil es ist einfach bei jedem Kind anders.“ (Z 51 – 54) und Frau E als Betreuerin für Tagesbetreuungseinrichtungen sagt dazu „... Ahm, neue Situation für die Kinder alles fremd noch“ (Z 33).

Die Gestaltung der Eingewöhnung erfolgt in allen sechs Einrichtungen individuell und orientiert sich an den Bedürfnissen des Kindes. Die Trennung von den Eltern wird von allen als schwieriger Prozess für das Kind erkannt und deswegen wird dem Kind auch ausreichend Zeit gegeben. Dieser Trennungsprozess ist auch für die Eltern schwierig. Frau C sagt, dass das Gelingen der Eingewöhnung auch von den Eltern abhängt, weil „wenn man merkt die Eltern sind unsicher des überträgt sich

dann auch auf's Kind. Da merkt ma dann, denen Kindern fällt's schwerer wo's bei den Eltern, die auch nicht ganz loslassen möchten oder nicht können, (...).“ (Z 80 – 82). Die Interviewpartnerinnen betonen daher, dass auch die Eltern bereit sein müssen für diesen Prozess und sich dafür ausreichend Zeit nehmen sollen.

Bei der Übergangsgestaltung gibt es einen großen Unterschied, ob die Einrichtungen im selben Gebäude oder örtlichen getrennt sind.

Bei den örtlich getrennten Einrichtungen von Frau C und Frau D gleicht der Übergang mehr einer Eingewöhnung in den Kindergarten. So sagt auch Frau D, dass die Kinder aus der Tagesbetreuungseinrichtung schon sehr viel gelernt haben und „daher gewöhnen sich [die Kinder; Anm. AK] leichter ein als die Kinder, die jetzt drei Joah nur bei da Mama gwesen san.“ (Z 94 – 95).

Die Kooperationspaare, welche ihre Gruppen im selben Gebäude haben, sehen darin viele Vorteile. Erstens sind die Räumlichkeiten für die Kinder schon bekannt und auch das Personal hat mehr Kontakt um zusammenzuarbeiten, sich auszutauschen und den Übergang gemeinsam zubegleiten. Zweitens kommt keine fremde Person in die Kindergartengruppe und der Übergang kann flexibler und für das Kind besser abgestimmt gestaltet werden.

Sowohl die Eingewöhnung als auch der Übergang sind in den Konzeptionen der Einrichtungen schriftlich festgehalten. Allerdings ist es allen Leiterinnen wichtig, dass sie kein starres Konzept vorgeben, sondern ihren Kolleginnen in der Gestaltung individuellen Freiraum lassen.

Die Elternarbeit ist in allen sechs Einrichtungen in unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Art vorhanden. Beispielsweise bieten Frau D und Frau F den Eltern Gespräche an um Informationen weiterzugeben und Fragen zu klären, Frau C führt Entwicklungsgespräche, Frau B bietet zu Beginn des Jahres einen Elternabend an und Frau A und Frau E führen mit den Eltern kurze Gespräche um sie über den Übergangsverlauf zu informieren.

Die örtlichen Gegebenheiten der Einrichtungen spiegeln sich auch in der Zusammenarbeit zwischen Tagesbetreuungseinrichtung und Kindergarten wider. Das Kooperationspaar Frau C und Frau D halten durch gegenseitige Besuche Kontakt und führen Übergangsgespräche, falls diese notwendig sind. Die Kooperationspaare Frau A und Frau B, sowie Frau E und Frau F gestalten die Übergänge gemeinsam und führen auch gemeinsame Teamgespräche.

Die Verbesserungsmöglichkeiten fallen in allen Einrichtungen sehr unterschiedlich aus, wobei die Interviewpartnerinnen aus den Tagesbetreuungseinrichtungen mehr Verbesserungsbedarf geäußert haben als die Interviewpartnerinnen aus den Kindergärten. Das Kooperationspaar Frau C und Frau D haben beide den Wunsch

nach intensiverem Kontakt zur anderen Institution geäußert. Frau A und Frau E haben sich zum Ziel genommen, den Übergang der Kinder zu begleiten und sehen hier das Problem des Personalmangels. Frau A2 lässt ihre Kollegin A1 während dieser Zeit allein in der Gruppe, was rechtlich gar nicht erlaubt wäre und Frau F würde sich öfters eine dritte Person in der Gruppe wünschen um sich mehr Zeit für den Übergang nehmen zu können.

8.3. Typenbildung

Nach der sinngenetischen Typenbildung, in der zentrale Muster herausgearbeitet wurden, folgt im aufbauenden Schritt die soziogenetische Typenbildung um den Erfahrungszusammenhang bestimmter Orientierungsmuster hervorzuheben (vgl. Nentwig-Gesemann 2013, S.297).

Betrachtet man die sechs Einrichtungen mit dem Hintergrund der Erzählungen der befragten Personen so zeigen sich neben Gemeinsamkeiten auch Kontraste in den Bereichen der Übergangsgestaltung und der Zusammenarbeit mit den kooperierenden Institutionen, welche folgende Typenbildung begründen soll:

- Unterschiedliche Institutionen
- Örtliche Gegebenheiten der Institutionen

Betrachtet man die beiden Institutionen niederösterreichischer Landeskinderkärten und niederösterreichische Tagesbetreuungseinrichtung darf man nicht aus dem Blick verlieren, dass es sich dabei um zwei unterschiedliche Einrichtungen handelt, die nicht miteinander vergleichbar sind. Im Falle der ausgewählten Stichprobe betreuen die Pädagoginnen im Kindergarten Kinder im Alter von 2,5 bis 6 Jahren mit durchschnittlich 20 Kindern in der Gruppe. Die Tagesbetreuungseinrichtung betreut Kinder von 1 bis 3 Jahren mit durchschnittlich 15 Kindern in der Gruppe. Dies erfordert unterschiedliche Rahmenbedingungen, weil die Kinder je nach Entwicklungsstand unterschiedliche Bedürfnisse haben und Unterstützung benötigen, was vor allem Frau A1, A2 und Frau B in ihrem Interviews betonen.

Beim Blick auf die unterschiedlichen Ausbildungen der interviewten Personen zeigt sich ebenfalls, dass es sich um unterschiedliche Einrichtungen handelt.

Dass es sich bei Kindergarten und Tagesbetreuungseinrichtung um getrennte Institutionen handelt, zeigt sich auch bei der Arbeit mit Kindern mit Behinderung. So dürfen sich der Kindergarten und die Tagesbetreuungseinrichtung bei Übergängen, die besondere Vorbereitung bedürfen, nur im Rahmen von Übergangsgesprächen

austauschen. Bei der Betreuung von Kindern mit Behinderung stehen im Kindergarten Stützkräfte als zusätzliche Kraft zur Verfügung und in der Tagesbetreuungseinrichtung nicht. Dies wird beispielsweise von Frau A1 und Frau A2 als ungerecht empfunden, da ihre Arbeit der Betreuung von sehr jungen Kindern eine intensive Arbeit ist und auch die Tagesbetreuungseinrichtung einen wichtigen Beitrag am Bildungsweg der Kinder leistet.

Bei der Übergangsgestaltung und der Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und der Tagesbetreuungseinrichtung zeigen sich die größten Unterschiede zwischen örtlich getrennten Einrichtungen und Einrichtungen die sich im selben Gebäude befinden.

Während man bei zwei Kooperationspaaren den Eindruck erhält, dass sie sehr gut zusammenarbeiten, die Übergänge gemeinsam planen und gestalten, sich austauschen, gemeinsame Teamgespräche führen und sich dadurch nicht strikt als getrennte Einrichtungen, sondern als Team ansehen, so bekommt man beim dritten Kooperationspaar das Gefühl der strikten Trennung der Institutionen. Frau D betonte in ihrem Interview sogar die strikte Trennung der Einrichtung und daher verläuft der Übergang weniger als Übergang, sondern als Verabschiedung aus der Tagesbetreuungseinrichtung und als Eingewöhnung in den Kindergarten mit dem Unterschied, dass die Kinder aus der Tagesbetreuungseinrichtung schon Erfahrung mit der institutionellen Betreuung haben.

III. VERKNÜPFUNG VON THEORIE UND EMPIRIE

9. Beantwortung der Forschungsfrage

In diesem Kapitel erfolgt die Beantwortung der Forschungsfrage

*„Wie kann der Übergang in der NÖ Kindergarten aus Sicht der NÖ
Tagesbetreuungseinrichtung gestaltet werden?“*

Mit der Frage wie die Übergänge gestaltet werden können, kann aufgrund der begrenzten Stichprobe kein allgemeiner Anspruch erhoben werden. Vielmehr soll hier ein Einblick in die pädagogische Arbeit mit Kleinkindern gewonnen werden. Es soll ein Versuch sein, die pädagogische Arbeit der Pädagoginnen und Betreuerinnen zu analysieren und positive Anregungen für die Praxis ausfindig zu machen. Die unterschiedlichen Ansätze zur Übergangsgestaltung werden aufgezeigt und in weiterer Folge mit dem theoretischen Kontext in Verbindung gebracht.

Im Kapitel fünf dieser Arbeit wurde bereits erläutert, dass Übergänge mit einer Vielzahl von Veränderungen verbunden sind und das Kind zur erfolgreichen Bewältigung Unterstützung von den Kindern, Eltern und PädagogInnen benötigt (vgl. Heim et.al. 2018b, S.7).

Anhand des empirischen Materials konnte herausgearbeitet werden, dass die Übergangsgestaltung sehr unterschiedlich verlaufen kann und es von großer Bedeutung ist, ob die Einrichtungen im selben Gebäude sind oder örtlich getrennt sind.

Bei einer örtlichen Trennung ist die Tagesbetreuungseinrichtung wie in diesem Beispiel weniger stark am Übergang beteiligt. Die Pädagogin kann mit den Kindern den Kindergarten besuchen gehen und die Kinder mit Hilfe von Büchern und Gesprächen auf den Übergang vorbereiten. Allerdings lassen die Gegebenheiten keine aktive Beteiligung zu. Der Abschied aus der Institution, von den Kindern und Bezugspersonen erfolgt daher abrupt. Das führt in Folge dazu, dass auch im Kindergarten erkannt wird, dass die Kinder aus der Tagesbetreuungseinrichtung schon sehr viel gelernt haben und häufig mehr können als Kinder, welche von zu Hause in den Kindergarten kommen. Dennoch wird der Übergang wie eine Eingewöhnung gestaltet. Es handelt dabei um strikt getrennte Institutionen.

Wenn die beiden Einrichtungen im selben Gebäude sind, wie es bei zwei Kooperationspaaren der Fall ist, findet eine aktive Übergangsgestaltung von Seiten der Tagesbetreuungseinrichtung statt und es gibt keine strikte Trennung der beiden

Institutionen. So berichteten die beiden Betreuungspersonen, dass die Begleitung und Unterstützung der Kinder, aber auch der Eltern beim Übergang die Aufgabe der Tagesbetreuungseinrichtung ist.

Das Kind erlebt beim Übergang die größten Veränderungen. Es wird mit neuen Aufgaben und Anforderungen konfrontiert, lernt neue Kinder und Erwachsene kennen, muss die neue Umgebung erst erkunden und das ist mit starken Gefühlen verbunden. Diese Gefühle können Angst, Unsicherheit, aber auch Vorfreude und Neugierde sein (vgl. Mackowiak 2011, S.22). Deswegen legen die Betreuungspersonen großen Wert auf die individuelle Gestaltung jedes einzelnen Übergangs und das Beachten der Bedürfnisse der Kinder, denn jedes Kind benötigt seine eigene Zeit um diese Veränderungen verarbeiten zu können. So handhaben es die beiden Einrichtungen so, dass die Besuchszeiten in der neuen Kindergartengruppe und die Trennungsphasen von der Bezugsperson allmählich verlängert werden. Es wird hier nicht nach einem bestimmten Konzept oder Modell gearbeitet, sondern die Kindergartenpädagogin und die Bezugsperson aus der Tagesbetreuungseinrichtung orientieren sich in der Gestaltung an dem Kind. Durch diese individuelle und langsame Gestaltung erfolgt der Abschied aus der Tagesbetreuungseinrichtung langsam und es findet ein sanfter Übergang statt.

Ein weiterer Unterschied in der Gestaltung des Übergangs zwischen örtlich getrennten oder örtlich verbundenen Einrichtungen ist das Kennen der Räumlichkeiten. Kinder, welche das Gebäude wechseln müssen, müssen die neuen Räumlichkeiten und die Umgebung erst kennenlernen. Diesen Aspekt haben sie mit den Kindern, die von zu Hause in den Kindergarten kommen gemeinsam und ähneln damit in der Gestaltung einer Eingewöhnung. Bei einem Übergang im selben Gebäude kennen die Kinder durch gemeinsame Nutzung schon die Räumlichkeiten und haben die neuen Betreuungspersonen schon gesehen, daher gleicht es eher einem Übergang.

Diesen Vorteil haben auch die Eltern der Kinder aus der Tagesbetreuungseinrichtungen. Durch das gemeinsame Gebäude verändern sich die Räumlichkeiten für die Eltern nur minimal und auch sie haben dadurch schon einen Einblick in den Kindergarten bekommen. Auch im Bezug auf die Elterarbeit können sich beide Institutionen aktiv mit den Eltern austauschen.

Da diese Arbeit im Rahmen der INKIGA- Evaluationsstudie „Inklusion in niederösterreichischen Landeskinderärten“ entstand, werden auch die Übergänge von Kindern mit Behinderung betrachtet. Die Betreuungspersonen aus den Tagesbetreuungseinrichtungen haben zum Teil Kinder mit einer Behinderung in ihrer Gruppe, allerdings noch keinen Übergang gestaltet. Frau C, die bereits einen

Übergang mit einem „schwierigen Kind“ gestaltet hat, berichtete, dass es in so einem Fall zu Übergangsgesprächen mit der zuständigen Inspektorin, Kindergartenpädagogin und Eltern gibt um die Rahmenbedingungen für den Übergang zu schaffen.

Obwohl die Interviewpartnerinnen von keinem konkreten Beispiel zur Übergangsgestaltung von Kindern mit einer Behinderung berichten konnten, lässt vom Kapitel 4 ableiten, dass die Übergangsgestaltung bei einem Kind mit einer Behinderung besondere Vorbereitung und Aufmerksamkeit benötigt und der Prozess häufig auch länger dauert. Der Aspekt der Örtlichkeit der Einrichtungen spielt bei der Übergangsgestaltung bei Kindern mit einer Behinderung eine besondere Bedeutung. Die Vorteile, die ein gemeinsames Gebäude mit sich bringt, können noch stärker genutzt werden. So kann das Personal verstärkt von den Erfahrungen und dem Vorwissen der KollegInnen profitieren. Der Übergang kann von beiden Institutionen gemeinsam, individuell und dem Tempo des Kindes entsprechend gestaltet werden. Der Aspekt der vertrauten Umgebung, Räumlichkeit und Personal kann möglicherweise bei der Übergangsgestaltung bei einem Kind mit einer Behinderung noch wichtiger sein als bei einem Kind ohne Behinderung.

Bei der Analyse des empirischen Materials lassen sich unterschiedliche Rahmenbedingungen und Arten der Übergangsgestaltung erkennen, die immer individuell verlaufen. Sie zeigt auch auf, dass sich eine intensive Kooperation zwischen den Einrichtungen und die damit verbundene Elternarbeit und Übergangsbegleitung der Familie positiv auf die Übergangsgestaltung und –bewältigung auswirken kann.

10. Resümee

Die gewonnenen Ergebnisse dieser Masterarbeit eröffnen anschauliche Einblicke in die pädagogischen Arbeit der Tagesbetreuungseinrichtungen und Kindergärten bei der Übergangsgestaltung.

Die Verknüpfung des theoretischen und des empirischen Teils dieser Arbeit ergibt sich ein komplexes Bild dieser Thematik. Viele theoretische Aspekte der Übergangsbewältigung wurden auch von den Interviewpartnerinnen aufgegriffen und thematisiert.

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass die Erzählungen zur Übergangsgestaltung sehr der Gestaltung von Eingewöhnungen ähnelten. Obwohl

alle Interviewpartnerinnen angaben, dass sie nach keinem bestimmten Modell arbeiten würden, waren Grundzüge des Berliner Eingewöhnungsmodells zu erkennen.

Im Zuge dieser Arbeit haben die Interviewpartnerinnen noch weitere Aspekte aufgezeigt, die sie in ihre pädagogische Arbeit unterstützen würden und die meines Erachtens nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Ein Aspekt ist der Personalstand in den Tagesbetreuungseinrichtungen, der in mehreren Zusammenhängen geäußert wurde. Im Allgemeinen ist zu beachten, dass in der Tagesbetreuungseinrichtung sehr junge Kinder betreut werden, die sehr viel Aufmerksamkeit, Hilfe und Unterstützung benötigen und da wäre eine dritte Person bei Situationen wie zum Beispiel das Mittagessen oft sehr hilfreich. Im Bezug auf die Übergangsgestaltung äußerten Frau A und E, dass man diesem Prozess mehr Zeit widmen könnte, wenn eine dritte Person anwesend ist. Im Bezug auf Kinder mit einer Behinderung wurde geäußert, dass dem Kindergarten eine Stützkraft zusteht und der Tagesbetreuungseinrichtung nicht. Eine Änderung der Rahmenbedingungen um eine Unterstützung der pädagogischen Arbeit zu erzielen, würde sich auch auf die Übergangsgestaltung förderlich auswirken.

11. Literaturverzeichnis

- Albers, T. (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Albers, T. (2012): Kinder mit Behinderung in Krippe und Kita – von der Integration zur Inklusion. In: Albers, T., et.al. (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. S.51-57
- Albers, T. et.al. (2012): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder
- Albers, T. (2016): Bildungsorte und Bildungsprozesse – Krippe. In: Hedderich, I.; Biewer, G. Hollenweger, J.; Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 262 – 267
- Amt der NÖ Landesregierung: Mein Kind kommt in den Kindergarten. Online Unter: http://www.noel.gv.at/noel/Kindergaerten-Schulen/Mein_Kind_kommt_in_den_Kindergarten_deutsch_2018.pdf Stand: 02.12.2018
- Amt der NÖ Landesregierung (2010a): Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich. Online Unter: http://www.noel.gv.at/noel/Kindergaerten-Schulen/Bildungsplan_Niederoesterreich_.pdf Stand: 02.12.2018
- Amt der NÖ Landesregierung (2010b): Bildungsrahmenplan elementare Bildungseinrichtungen in Österreich für Kinder von 0-6 Jahren. Online Unter: http://www.noel.gv.at/noel/Kinderbetreuung/BP1_Rahmenplan_Oesterreich.pdf Stand: 02.04.2019
- Amt der NÖ Landesregierung (2012): Portfolio im Kindergarten. Grundlagen und Leitfaden zur Umsetzung. Online unter: http://www.noel.gv.at/noel/Kinderbetreuung/Leitfaden_PortfolioTeil_1.pdf Stand: 03.01.2019
- Amt der NÖ Landesregierung (2015): Errichtung und Betrieb einer Tagesbetreuungseinrichtung in NÖ. Online unter: <http://www.noel.gv.at/noel/Kinderbetreuung/TBEGruendungsleitfaden.pdf> Stand: 30.11.2018

- Arz., N. (2012): Kinder beim Übergang Familie – Kindergarten stärken. In:
Wyrobnik, I., (Hrsg.): Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita
und Familie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht S.237-248
- Becker-Stoll, F., et.al. (2010): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei
Jahren. 1.Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor
- Beelmann, W. (2006): Normative Übergänge im Kindesalter.
Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule
und in die weiterführende Schule. Hamburg: Verlag Dr. Kovac
- Bensel, J. (2010): Von der Familie in die Krippe. Der erste große Übergang.
In: TPS. Heft, S.16-19
- Biewer, G. (2017): Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik.
3.Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Biewer, G.: Projekt INKIGA: Inklusion in niederösterreichischen Landeskindergärten.
Online Unter:
https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_bildungswissenschaft/Trixi/INKIGA_Website_Text.pdf Stand: 16.04.2019
- Bohnsack, R., et.al. (2013a): Die dokumentarische Methode und ihre
Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3.Auflage.
Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Bohnsack, R., et.al. (2013b): Einleitung: Die dokumentarische Methode und
ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R., et.al. (Hrsg.): Die dokumentarische
Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer
Sozialforschung. 3.Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.9-32
- Datler, W., et.al. (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der
Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische
Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener
Krippenstudie. In: Becker-Stoll, F., et.al. (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder
in den ersten drei Jahren. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor. S.158-167
- Datler, W., et.al. (2011): Wenn Tränen versiegen, doch Kummer bleibt. Über
Kriterien gelungener Eingewöhnung in der Kinderkrippe. In: Frühe Kindheit.
Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind. Heft 1. Online unter: <http://liga-kind.de/fk-111-datler/> Stand: 09.12.2018

- Dilk, A., Dupuis, A. (2011): Auf dem Weg zu einer inklusiven Kindertagesstätte. Berichte aus und für die pädagogische Praxis. Frankfurt am Main: GEW-Hauptvorstand. Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit. Online unter: https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user_upload/Mein_Bildungsbereich_PDFs/Kita_PDFs/Berichte-inklusive-Kita.pdf Stand: 17.11.2018
- Fix, B. (2003): Kindertagesbetreuung in Frankreich, Finnland und Schweden. Online unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kinderbetreuung-in-anderen-laendern/913> Stand: 19.01.2019
- Friebertshäuser, B., Langer, A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B., et.al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3.Auflage. Weinheim & München: Juventa Verlag. S.437-455
- Friebertshäuser, B., et.al. (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3.Auflage. Weinheim & München: Juventa Verlag
- Fürstaller, M., et. al. (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 Empfehlung aus dem Projekt WiKo. Online unter: https://www.oevip.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Berichte_Kataloge/WiKo-Endbericht_2012.pdf Stand: 09.12.2018
- Froschauer, U., Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG
- Griebel, W., Niesel, R. (1998): Der Eintritt in den Kindergarten – eine bedeutsame Transition. Online Unter: https://www.researchgate.net/profile/Wilfried_Griebel/publication/242611270_Der_Eintritt_in_den_Kindergarten_-_eine_bedeutsame_Transition/links/0f3175352489cc68aa000000/Der-Eintritt-in-den-Kindergarten-eine-bedeutsame-Transition.pdf Stand: 28.12.2018

- Griebel, W., Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in
Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen.
1.Auflage Weinheim & Basel: Beltz Verlag
- Griebel, W., Niesel, R. (2017): Übergänge verstehen und begleiten.
Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 4.Auflage. Berlin:
Cornelsen Verlag
- Hanke, P. (2011): Gestaltung von Übergängen – Konzepte, Forschungsbefunde und
Perspektiven. In: Koop, C., Steenbauck, O. (Hrsg.): Herausforderung
Übergänge-Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten.
Frankfurt am Main: Karg-Stiftung S.12-22
- Hedderich, I., et.al. (2016.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad
Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Hèdervàri-Heller, È. (2010). Eingewöhnung. In: Weegmann, W.;
Kammerlander C. (Hrsg.): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur
Krippenpädagogik. Stuttgart: W. Kohlhammer. S.237-250
- Heim, K., et.al. (2018a): Übergänge in der frühen Kindheit. Münster:
Waxmann Verlag
- Heim, K., et.al. (2018b): Übergänge in der frühen Kindheit. Eine Einführung.
In: Heim, K., et.al. (Hrsg.): Übergänge in der frühen Kindheit. Münster:
Waxmann Verlag. S. 7-14
- Heimlich, U. (2003): Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart:
W. Kohlhammer
- Jung, E. (2014): Auf unvertrauten Pfaden. Der Übergang von der Kinderkrippe in
den Kindergarten aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte. Weinheim &
Basel: Beltz Juventa
- Kerschbaumer, F. (1997): Gemeinsame Erziehung von Behinderten und
nichtbehinderten Kindern im Kindergarten. Konzeptentwicklung,
theoriegeleitete Diskussion und pädagogische Umsetzung in den öffentlichen
Kindergärten Niederösterreichs. Online unter:
<http://bidok.uibk.ac.at/library/kerschbaumer-kindergarten.html> Stand:
16.4.2019
- Koop, C., Steenbauck, O. (2011): Herausforderung Übergänge-Bildung für
hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten. Frankfurt am Main: Karg-
Stiftung

- König, A. (2018): Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In: Tippelt, R., Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4.Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.415-430
- Kucharz, D., et.al. (2011): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Leawen, H.-J., et.al. (2003): Die ersten Tage – Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. 4.Auflage. Weinheim: Beltz Verlag
- Mackowiak, K. (2011): Übergänge – Herausforderung oder Überforderung. In: Kucharz, D. et.al. (Hrsg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.21-30
- Maywald, J. (2016): Kinderrechte in der Kita: Kinder schützen, fördern, beteiligen. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder
- Muche, C. (2013): Übergänge und Behinderung. In: Schröer, W., et.al. (Hrsg.): Handbuch Übergang. Weinheim & Basel: Beltz Juventa. S.158-175
- Nentwig-Gesemann, I. (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R., et.al. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3.Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.295 - 324
- Niederösterreichische Kindergartengesetz (2006): Niederösterreichisches Kindergartengesetz. Online Unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrNO/20000776/NÖ%20Kindergartengesetz%202006%2c%20Fassung%20vom%2002.12.2018.pdf> Stand: 02.12.2018
- Niederösterreichische Tagesbetreuungsverordnung (2015): Niederösterreichische Tagesbetreuungsverordnung. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrNO/20000774/NÖ%20Tagesbetreuungsverordnung%2c%20Fassung%20vom%2030.11.2018.pdf> Stand: 30.11.2018
- Niesel, R., Griebel, W. (2013): Transitionen in der frühkindlichen Bildungsforschung. In: Stamm, M., Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindlicher Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS. S.285-296
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. 5.Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien

- Oberhuemer, P., Schreyer, I. (2010): Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile. Opladen & Farnington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Platte, A. (2016): Bildungsorte und Bildungsprozesse – Kindertageseinrichtung. In: Hedderich, I., et. al. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 267 – 272
- Schöler, H., et.al. (2005): Ein Kindergarten für alle. Kinder mit und ohne Behinderung spielen und lernen gemeinsam. 2.Auflage. Weinheim: Beltz Verlag
- Schröer, W., et.al. (2013): Handbuch Übergang. Weinheim & Basel: Beltz Juventa
- Seitz, S., Finnern N. (2012): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eigentlich ganz normal. In: Albers, T., et.al. (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. S.15 – 26
- Sill, K. (2010): Der Übergang von Kindern aus der Familie in die Schule. Ein sozialpädagogisch begründetes Ganztagsbetreuungskonzept im Kontext der Transitionsforschung. 1.Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Stamm, M., Edelmann, D. (2013): Handbuch frühkindlicher Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS
- Stanzel-Tischler, E. (2013): Frühkindliche Bildungsforschung in Österreich. Stamm, M., Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindlicher Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS. S.197-210
- Statistik Austria (2018): Über 40.000 mehr unter Dreijährige in Kinderbetreuungseinrichtungen als noch vor zehn Jahren. Online Unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/117775.html Stand: 01.12.2018
- Sulzer, A. (2017): Inklusion als Wertegerahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Wagner, A. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder
- Textor, A. (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

- Tippelt, R., Schmidt-Hertha, B. (2018): Handbuch Bildungsforschung. 4.Auflage.
Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Viernickel, S. (2012): Krippen im Spiegel der Wissenschaft: Diskurslinien und
Forschungsfragen. In: Viernickel, S., et.al. (Hrsg.): Krippenforschung –
Methoden, Konzepte, Beispiele. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Viernickel, S., et.al. (2012): Krippenforschung – Methoden, Konzepte,
Beispiele. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Wagner, P. (2017): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster
Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder
- Weegmann, W., Kammerlander C. (2010): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch
zur Krippenpädagogik. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Wehinger, U. (2016): Eltern beraten, begeistern, einbeziehen:
Erziehungspartnerschaft in der Kita. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder
- Wertfein, M., Lehmann, J. (2013): Von der Integration zur Inklusion – eine
neue Aufgabe für die frühpädagogische Praxis? Online unter:
<https://www.familienhandbuch.de/kita/inklusion/VonIntegrationzuInklusion.php>
p Stand: 02.11.2018
- Wyrobnik, I. (2012): Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita
und Familie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

12. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Interviewpartnerinnen im Überblick	S.51
Abbildung 2: dokumentarische Interpretation von Interviews nach Nohl 2017, S.30	S.52
Abbildung 3: tabellarische Darstellung der Ober- und Unterthemen	S.54

IV. ANHANG

Interviewleitfäden

Rahmen des Interviews - Anknüpfung an Kontaktaufnahme

Erläuterung zum Forschungsvorhaben

Mein Name ist Anna Keltscha und ich studiere Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Im Zuge meiner Masterarbeit zum Thema Übergang von der Tagesbetreuungseinrichtung in den Kindergarten führe ich Interviews mit pädagogische Fachkräfte und KindergartenpädagogInnen durch. Dabei soll ich wesentlichen herausgefunden werden, wie der Übergang TBE – KIGA in der Praxis gestaltet wird.

Erläuterung zum Interview

Ich möchte das Interview mit Tonband aufzeichnen um bei der Transkription und Auswertung keine wesentlichen Details auszulassen. Die Aufnahme wird nur von mir bearbeitet und nicht an andere weitergegeben.

Ich kann ihnen absolute Anonymität zusichern, d.h. ihre persönlichen Daten werden nicht veröffentlicht oder weitergegeben und auch Name und Ort der Einrichtung werden anonymisiert.

Das Gespräch wird ca. 30 min dauern und ich möchte noch einmal betonen, dass mich Ihre Sichtweise und Ihre Praxis im Bezug auf die Übergangsgestaltung interessiert. Dabei geht es nicht um Kritik oder Wertung Ihrer Tätigkeit. Bitte erzählen Sie mir frei und spontan was Ihnen zu den Fragen einfällt. Gerne können Sie mir dazu auch konkrete Beispiele schildern.

Im Laufe des Interviews stelle ich Ihnen offene Fragen zu einzelnen Themenbereichen und werde das von Ihnen Gesagte zusammenfassen um sicher zu gehen, dass ich Sie richtig verstanden habe.

Haben Sie noch Fragen dazu?

Interviewleitfaden - Tagesbetreuungseinrichtung

Einleitende Frage

Beschreibung der TBE und der Tätigkeit

Zu Beginn würde ich gerne etwas über ihre Institution und ihre Gruppe erfahren!

Können Sie mir bitte die strukturellen Rahmenbedingungen beschreiben!

- Können Sie mir ihre Gruppe beschreiben? (Kinderanzahl, Kinderalter, räumliche Gegebenheiten, Nachmittagsbetreuung, Personal)

Wie sieht ein Arbeitstag bei Ihnen aus?

- Beschreiben Sie mir ihren Tätigkeits- und Aufgabenbereich!

Hauptfragen:

Eingewöhnung

Was ist für Sie „Eingewöhnung“?

- Welche Gedanken fallen Ihnen dazu ein?
- Wie alt sind die Kinder bei der Eingewöhnung?

Können Sie mir beschreiben, wie Sie die Eingewöhnung gestalten?

- Gehen Sie dabei nach einem bestimmten Modell vor?

Können Sie sich an ein Kind erinnern bei dem die Eingewöhnung besonders gut gelungen ist? Weniger gut gelungen ist?

Übergang

Was verbinden Sie mit dem Wort „Übergang“?

- Was ist für Sie ein „Übergang“?

Welche Personen sind Ihrer Meinung nach am Übergang beteiligt?

- Wie würden Sie ihre Rolle beim Übergang beschreiben?

Können Sie mir beschreiben, wie Sie den Übergang der Kinder gestalten?

- Was beinhaltet für Sie eine gute Vorbereitung des Kindes auf den Übergang in den Kindergarten?
- Wie alt sind die Kinder wenn Sie von ihrer Einrichtung in den Kindergarten wechseln? Erfolgt der Übergang am Ende des KIGA-Jahres oder auch während dem Jahr?
- Lernen die Kinder die neue Gruppe und die neuen Betreuungspersonen vor dem Übergang kennen?

Können Sie mir eine Situation nenne, wo der Übergang gut / schlecht verlaufen ist?

- Warum haben Sie die Situation als besonders gut/schlecht empfunden?

- Welche Probleme Traten dabei auf?
- Welche Schwierigkeiten können bei der Übergangsgestaltung auftreten?

Welche Bedeutung hat ihrer Meinung nach der Übergang von der TBE in den KIGA für das Kind?

- Was vermuten Sie, mit welchen Gefühlen könnte der Übergang für das Kind verbunden sein?
- Welche Anforderungen werden ihrer Meinung nach beim Wechsel aus der TBE in den KIGA
- Welche Auswirkungen kann der Verlauf des Übergangs für das Kind auf seinen weiteren Bildungs- und Entwicklungsweg haben?

Wie wird der Übergang für Kinder mit einer Beeinträchtigung gestaltet?

Zusammenarbeit im Team

Wie wird im Team mit dem Thema Übergang und Übergangsgestaltung umgegangen?

- Welche konzeptionellen Überlegungen gibt es in Ihrer Einrichtung zum Übergang TBE – KIGA?
- Welche Möglichkeit eines Austausches zur Übergangsgestaltung haben Sie im Team?

Zusammenarbeit mit den Eltern

Wie soll ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit mit den Eltern in der Übergangsphase gestaltet werden?

- Mit welchen Gefühlen sehen die Eltern des Kindes den Übergang? Können Sie mit ein Beispiel nennen, dass ihren Eindruck verdeutlicht?
- Welche Erwartungen haben ihrer Meinung die Eltern an Sie?

Zusammenarbeit TBE – KIGA

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit dem KIGA im Bezug auf die Übergangsgestaltung?

- Welche Rolle spielt ihrer Meinung nach der Kindergarten im Übergangsprozess?
- Welche Erwartungen haben die Fachkräfte im Kindergarten an Sie?
- Wenn Sie an den Übergang von ... denken, wie würden Sie die Zusammenarbeit mit dem betreffenden KIGA beschreiben?

- Nehmen Sie dabei Schwierigkeiten/Hindernisse wahr? Wenn ja, woran liegt das? Können Sie mir dazu ein Beispiel nennen?

Abschluss

Wie stellen Sie sich einen optimalen Übergang vor? Phantasieren Sie doch mal.

Abschlussfrage:

Habe ich etwas vergessen, was Sie noch gerne ansprechen möchten? Finden Sie, dass etwas wichtiges noch nicht besprochen wurde?

Demographische Daten:

Nun habe ich noch ein paar Fragen zur Statistik:

- ☐ Wie alt sind Sie?
- ☐ Welche Ausbildung haben Sie gemacht?
- ☐ Wie lange sind Sie schon als päd. Fachkraft /KindergartenpädagogIn tätig?
- ☐ Wie lange arbeiten Sie schon in dieser Einrichtung?

Interviewleitfaden - Kindergarten

Einleitende Frage

Beschreibung der Einrichtung und der Tätigkeit

Zu Beginn würde ich gerne etwas über ihre Institution und ihre Gruppe erfahren!

Können Sie mir bitte die strukturellen Rahmenbedingungen beschreiben!

- Können Sie mir ihre Gruppe beschreiben? (Kinderanzahl, Kinderalter, räumliche Gegebenheiten, Nachmittagsbetreuung, Personal)

Wie sieht ein Arbeitstag bei Ihnen aus?

- Beschreiben Sie mir ihren Tätigkeits- und Aufgabenbereich!

Hauptfragen:

Eingewöhnung

Was ist für Sie „Eingewöhnung“?

- Welche Gedanken fallen Ihnen dazu ein?

Können Sie mir beschreiben, wie Sie die Eingewöhnung gestalten?

- Gehen Sie dabei nach einem bestimmten Modell vor?

Können Sie sich an ein Kind erinnern bei dem die Eingewöhnung besonders gut gelungen ist? Weniger gut gelungen ist?

Übergang

Was verbinden Sie mit dem Wort „Übergang“?

- Was ist für Sie ein „Übergang“?

Welche Personen sind Ihrer Meinung nach am Übergang beteiligt?

- Wie würden Sie ihre Rolle beim Übergang beschreiben?

Können Sie mir beschreiben, wie Sie den Übergang der Kinder gestalten?

- Was beinhaltet für Sie eine gute Vorbereitung des Kindes auf den Übergang in den Kindergarten?
- Lernen die Kinder aus der TBE Sie und ihre Gruppe vor dem Übergang schon kennen? Gibt es einen „Schnuppertag“ für die neuen Kinder?
- Wie werden die neuen Kinder von der Gruppe aufgenommen?

Können Sie mir eine Situation nennen, wo der Übergang gut / schlecht verlaufen ist?

- Warum haben Sie die Situation als besonders gut/schlecht empfunden?
- Welche Probleme traten dabei auf?
- Welche Schwierigkeiten können bei der Übergangsgestaltung auftreten?

Welche Bedeutung hat Ihrer Meinung nach der Übergang von der TBE in den KIGA für das Kind?

- Was vermuten Sie, mit welchen Gefühlen könnte der Übergang für das Kind verbunden sein?
- Welche Anforderungen werden Ihrer Meinung nach beim Wechsel aus der TBE in den KIGA an die Kinder gestellt?
- Welche Auswirkungen kann der Verlauf des Übergangs für das Kind auf seinen weiteren Bildungs- und Entwicklungsweg haben?

Wie wird der Übergang für Kinder mit einer Beeinträchtigung gestaltet?

Zusammenarbeit im Team

Wie wird als Team mit dem Thema Übergang und Übergangsgestaltung umgegangen?

- Welche konzeptionellen Überlegungen gibt es in Ihrer Einrichtung zum Übergang TBE – KIGA?

- Welche Möglichkeit eines Austausches zur Übergangsgestaltung haben Sie im Team?

Zusammenarbeit mit den Eltern

Wie soll ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit mit den Eltern in der Übergangsphase gestaltet werden?

- Mit welchen Gefühlen sehen die Eltern des Kindes den Übergang? Können Sie mit ein Beispiel nennen, dass ihren Eindruck verdeutlicht?
- Welche Erwartungen haben ihrer Meinung die Eltern an Sie?

Zusammenarbeit TBE – KIGA

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit der TBE im Bezug auf die Übergangsgestaltung?

- Welche Rolle spielt ihrer Meinung nach die TBE im Übergangsprozess?
- Welche Erwartungen haben die Fachkräfte der TBE an Sie?
- Wenn Sie an den Übergang von ... denken, wie würden Sie die Zusammenarbeit mit dem betreffenden TBE beschreiben?
- Nehmen Sie dabei Schwierigkeiten/Hindernisse wahr? Wenn ja, woran liegt das? Beispiel

Abschluss

Wie stellen Sie sich einen optimalen Übergang vor? Phantasieren Sie doch mal.

Abschlussfrage:

Habe ich etwas vergessen, was Sie noch gerne ansprechen möchten? Finden Sie, dass etwas wichtiges noch nicht besprochen wurde?

Demographische Daten:

Nun habe ich noch ein paar Fragen zur Statistik:

- ☐ Wie alt sind Sie?
- ☐ Welche Ausbildung haben Sie gemacht?
- ☐ Wie lange sind Sie schon als päd. Fachkraft /Kindergartenpädagogin tätig?
- ☐ Wie lange arbeiten Sie schon in dieser Einrichtung?

Zusammenfassung

Das Ziel, der vorliegenden Arbeit ist es, den Eintritt der Kinder in den niederösterreichischen Landeskindergarten, aus Sicht der Tagesbetreuungseinrichtung zu untersuchen und zu analysieren. Die praktische Gestaltung dieses Überganges und die Kooperationsarbeit zwischen den beiden Einrichtungen stehen im Vordergrund. Da die erfolgreiche Bewältigung des ersten Überganges, von der Familie in die institutionelle Betreuung, wegweisend für die nachfolgenden Übergänge ist, werden in den theoretischen Abhandlungen neben Übergängen zwischen Institutionen, auch die Eingewöhnung in eine Institution diskutiert.

Mit Hilfe eines Leitfadeninterviews werden die Daten erhoben und anschließend mit der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack ausgewertet.

Die Ergebnisse der Analyse weisen darauf hin, dass es unterschiedliche Rahmenbedingungen und Arten der Übergangsgestaltung gibt und diese immer individuell verläuft. Es wird aufgezeigt, dass sich eine intensive Zusammenarbeit mit der kooperierenden Institution, positiv auf die Elternarbeit und die Übergangsgestaltungs- und bewältigung auswirken kann.

Abstract

The aim of this thesis is to research and to analyze the transition of the children into the kindergarten from the view of the childcare facility in area of Lower-Austria. The main focus is the practical design of this transition and the cooperation between these two institutions. The successful completion of the first transition from the family to the institutional care is important for the next transitions. Frankly spoken is the first transition pathbreaking for all later transition in the life (change of school, change of employment). So the first transition called "acclimatization" is deeply analysed in the theoretical chapter.

The data are collected by using guideline interviews and will be evaluated by the documentary method by Ralf Bohnsack.

The results of the analysis are showing that there are different frameworks and types of transitional arrangements. The design is always individual. It shows how important the intensive cooperation between the institution is and how important for the transitional design and a positive coping.

Lebenslauf

Name **Anna Keltscha**
Titel: BA (Bachelor of Arts, Bildungswissenschaft)
Geburtsdatum 09.Juni 1992 in Wien, österreichische Staatsbürgerin
Familiestand: ledig

AUSBILDUNG

1998 – 2002 Volksschule Neulengbach
2002 – 2006 Hauptschule Neulengbach
2006 – 2011 Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik im
Sacre Coeur Pressbaum
2012 – 2015 Bachelorstudium Bildungswissenschaft, Universität Wien
Schwerpunkte:
„Inklusive Pädagogik bei speziellen Bedarf“ und
„Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter“.
Seit 2015 Berufsbegleitend
Masterstudium Bildungswissenschaft, Universität Wien

PRAKTIKA UND BERUFLICHE ERFAHRUNGEN

Juli 2007 Sekretariatsunterstützung
3T Communication AG
1150 Wien
Juli 2008 Sekretariatsunterstützung
3T Communication AG
1150 Wien
Juli 2009 Organisation des Ferienspielbüros
Gemeinde Neulengbach
August 2010 Organisation des Ferienspielbüros
Gemeinde Neulengbach

Juli - August 2012	Hortpädagogin Niederösterreichisches Hilfswerk
2012 – 2015	Bedarfskindergartenpädagogin am Land Niederösterreich
2015 – jetzt	Leiterin und Kindergartenpädagogin Kinderbetreuungseinrichtung Kirchstetten

Transkriptionen

1 **Thema des Interviews:** Übergang von der TBE in den KIGA
2 **Ort des Interviews:** Gruppenraum der TBE
3 **Dauer des Interviews:** 29min 13sek
4 **I =** Interviewerin
5 **A1 =** Erzählerin / Interviewte / Leiterin der TBE
6 **A2 =** Erzählerin / Interviewte / 2.Fachkraft in der Gruppe

7 I: Meine erste Bitte wäre, dass Sie mir ein bisschen etwas von Ihrem Haus und
8 Ihrer Gruppe erzählen, also wie viele Kinder, wie viel Personal, welches Alter habe
9 ihre Kinder, damit ich weiß, wie Ihre Gruppe so in etwa aussieht.

10 A1: Also die Gruppe ist so ausgelegt, dass äh Tagesbetreuungseinrichtung von
11 einem Jahr bis zu drei Jahren, ah, wir dürfen gleichzeitig 15 Kinder betreuen zu
12 zweit, eben nach dem niederösterreichischem Kinderbetreuungsgesetz und dürfen
13 aber 25 Kinder angemeldet haben. Das heißt, es dürfen 25 Kinder angemeldet sein,
14 aber gleichzeitig in der Gruppe nur 15, weil es gibt halt Kinder, die kommen nur zwei
15 Mal die Woche oder drei Mal die Woche, vormittags oder nachmittags, drum geht
16 sich das aus. Das ist auch vom Land so vorgegeben. Die Kinder san jetzt
17 mittlerweile schon 1,5 fast, 1 Jahr und 5 Monate sind die jüngsten und die ältesten
18 san 2,5. ... Die ältesten Kinder, ja

19 A2: Ja, ja

20 A1: Genau und normalerweise wechseln's mit 2,5 in den Kindergarten und manche
21 haben schon angemeldet, dass sie länger bleiben, dass sie bis 3 bleiben. Im
22 Moment haben wir 13 Kinder in Betreuung, weil wir grad wieder einen Wechsel
23 gehabt haben .

24 A2: Es sind jetzt mittlerweile 3 Kinder schon gewechselt.

25 A1: Vier Kinder in den Kindergarten

26 A2: Oder vier, genau.

27 A1: Mit 2,5 dann

28 I: Das heißt, da dürfen sich die Eltern quasi aussuchen, wann ihr Kind wechseln
29 kann, darf?

30 A2: Ja

31 A1: Ja, weil wir sind so ausgerichtet, dass wir Kinder bis 3 Jahre betreuen dürfen
32 und wenn jetzt eine Mama sagt, ich möchte lieber, dass mein Kind noch länger da
33 bleibt, dann geht's bis 3 schon.

34 I: Okay

35 A1: Wie's dann ist, wenn wir wirklich Platz, wenn's sehr eng wird, wenn wir mehr
36 Bedarf hätten

37 I: Ich wollte gerade sagen, kommt wahrscheinlich auch drauf an wie viele kleine
38 dann

39 A1: Ja, ja genau. Dass man dann vielleicht doch jemanden. Die Kindergartenplätze
40 gibt es ja, also die sind ja. Mit 2,5 werden die ja zur Verfügung gestellt in
41 Niederösterreich oder bei uns halt, auch nicht überall.

42 I: Okay

43 A1: Ja

44 I: Und wie sieht so bei Ihnen so der Arbeitsalltag aus? Ihre Aufgaben und
45 Tätigkeiten?

46 A1: Wir sind eigentlich zu dritt. Also wir sind drei Betreuerinnen. Ähm, ich habe die
47 Leitung, ich habe 40 Stunden, die Kollegin A2 hat 20

48 A2: Ich habe 20 Stunden

49 A1: Und dann haben wir noch eine dritte Kollegin, die jetzt leider verhindert war
50 schon, die hat 35 Stunden, ist aber 20 Stunden als Stützkraft in einer
51 Kindergartengruppe.

52 I: Okay?

53 A1: Also die ist Gemeindegartenbetreuerin von der Gemeinde angestellt, ist in der
54 Früh 2 Stunden bei uns

55 I: Ja

56 A1: und dann zu Mittag eine Stunde

57 I: Okay

58 A2: Also die kümmert sich vorrangig um Saubermachen

59 A1: Saubermachen, also in der Früh zwischen 6 und 7 macht sie da unsere Gruppe
60 sauber, zwischen 7 und 8 richtet sie dann die Jause her und kümmert sich noch

61 I: okay

62 A1: und Mittags ist sie dann beim Essen da. Also um 12 kommt sie mit dem
63 Mittagessen und unterstützt dann auch beim Mittagessen.

64 I: Ja

65 A1: Und wir haben Kinder, also jeden Tag um 7 geht los, mindestens ein Kind, ein
66 bis zwei Kinder um 7 und so bis 9 trudeln dann die Kinder ein. Und äh Nachmittags,
67 also heute, also Montag geht's bis 1, sonst bis 14.30, Dienstag, Mittwoch bis 16 Uhr.
68 Also unterschiedlich, wir haben Kinder, die kommen nur am Nachmittag zum
69 Beispiel an manchen Tagen

70 I: Je nach dem wie der Bedarf dann da ist

71 A2: Genau

72 A1: Und das ist halt wirklich jed'n Tag. Heute haben wir 8 Kinder gehabt, am
73 Donnerstag hab ma, ich weiß nicht, ich glaub alle ungefähr.

74 I: Ja

75 A1: Das ist sehr unterschiedlich und ned regelmäßig so. Also es gibt Eltern, die
76 Schichtarbeiten, wo die Kinder dann nicht Montag bis Freitag kommen, sondern
77 unterschiedlich.

78 I: Okay

79 A1: Und es gibt bei uns auch a gemeinsame Jause und a Mittagessen. Das heißt,
80 die Kinder müssen nicht Jause von zu Hause mitnehmen und das hat halt auch
81 einen gewissen, bedeutet einen gewissen Aufwand das vorzubereiten.

82 I: Natürlich ja

83 A1: Und auch das Geschirr

84 I: Okay. Ähm, dann eine Frage, wenn die Kinder bei Ihnen anfangen, findet dann
85 so eine Art Eingewöhnung statt?

86 A1: Ja, magst du an?

87 A2: I, ja. Ja, individuell, also. Die Kinder, manche haben eine kurze
88 Eingewöhnungszeit, bei manchen dauert's a bissl länger, also da richten wir uns
89 wirklich ähm nach den Kindern und nach nach deren Ablauf, also grundsätzlich ist
90 es, san's zwei Wochen kann man fast sagen, oder?

91 A1: Ja .. also wir halten uns jetzt nicht an das Berliner oder Münchner
92 Eingewöhnungsmodell. Natürlich gewisse Sochen übernimmt, übernimmt man
93 automatisch, wie früheste Trennung nach 4 Tagen oder nach 3 Tagen, aber wir
94 schauen halt wirklich wie sich das Kind und wie es die Eltern oder das Kind braucht,
95 also wie es für beide. Und das hat bis jetzt sehr gut funktioniert eigentlich, weil ma
96 doch relativ klein noch nicht oder waren. Manchmal waren die Eltern zwei Wochen
97 herinnen und manchmal 3 Tog

98 A2: Ja

99 I: Und können Sie sich an ein Kinder erinnern, wo Sie sagen da war die
100 Eingewöhnung besonders gut oder eine Eingewöhnung wo Sie sagen, das hat
101 überhaupt nicht funktioniert, gibt es das auch?

102 A2: Ja das gibt's schon. Also ein Kind, dass hat sich überhaupt ned ned
103 eingefunden hat bei uns. Das ist aber mittlerweile hat sie, hat sich das Kind jetzt
104 eine Auszeit genommen, Also ich nehme an wir werden im Herbst noch einmal
105 starten

106 A1: Also ich glaube überhaupt nicht, dass sie. Also das war wirklich

107 A2: Aber er war noch sehr jung, der war gerade mal ein Jahr, glaube ich

108 A1: Damals ein bisschen über ein Jahr

109 A2: Ja

110 A1: Ja. Des kann man jetzt nicht ganz, also da war schon a bissl am zweifeln, was

111 kann man noch probieren, was haben wir falsch gemacht und dann haben wir
112 gesagt, na, wir haben 15, nein 14 Kinder damals schon, gut. 15 Kinder haben sich
113 schon gut eingewöhnt und sind eigentlich an dem Kind vorbeigezogen, dann
114 gesagt, dann geht's halt nicht, kann sein dass es bei irgendwem ned wirklich .. ja
115 das war, war für alle irgendwie sehr anstrengend
116 I: Ja, das glaube ich, ja.
117 A2: Und das war dann
118 A1: Ja, sie haben sich dann nicht mehr gemeldet.
119 A2: Stimmt
120 I: Ja
121 A1: Weil man so zu zweifeln beginnt und ich denk ma auch die Eltern zweifeln
122 dann, was, ob dass das Richtige für ihr Kind ist oder können die das überhaupt.
123 Weils dann auch erzählt haben, dass die Cousine in 3 Tagen eingewöhnt war
124 A2: Und dann findet natürlich immer so ein Vergleich schätz i mal zu Hause statt,
125 die Cousine gewöhnt sich in 3 Tog und und und
126 A1: aber nicht bei uns
127 A2: aber ned, na die in an anderen
128 A1: Bundesland
129 A2: Bundesland sogar, ja. Und ja, dieser Bursch hat sich halt absolut ned, ned
130 eingewöhnen können und a überhaupt ned ohne Eltern sein können. Also die sind
131 tatsächlich bei uns im Gruppenraum gesessen und und es hat ned funktioniert.
132 A1: Ma, was man a nu dazu sogn muas, das sind nicht Deutsche Muttersprache.
133 Ich glaub schon, dass es da auch sehr, also mit der Verständigung. Die Eltern
134 sprechen wohl deutsch, aber ich glaub ned ned so gut, dass sie alles verstehen.
135 I: Okay
136 A1: Ich glaub, dass des auch a bissl
137 I: Eine Barriere
138 A1: Eine Barriere oder sogar die die Lebenseinstellung
139 I: Ja
140 A1: Also wenn Dinge, die wir vorgeschlagen haben und besprochen haben, dann
141 eigentlich nicht umgesetzt wurden, dann, weiß nicht, liegt es daran, dass man es
142 nicht versteht oder
143 A2: Also ich glaub, wir haben schon den Eindruck gehabt, dass es ned wirklich
144 angekommen ist, dass was wir uns vorgestellt haben, glaub i, haben's ned ned
145 verstanden.
146 I: Okay, dass da sprachlich eine gewisse Barriere da war
147 A2: Ja, ja genau.

148 I: Und ja, nachher nach dem die Kinder bei Ihnen eingewöhnt sind, ist der
149 nächste Schritt der Übergang in den Kindergarten. Ahm, welche Rolle übernehmen
150 Sie da? Was sind da Ihre Aufgaben bei dem Übergang?

151 A2: Ja, wir übernehmen pf, pf, fast sagen das Schnupern dieser Kinder in der
152 neuen Gruppe

153 A1: Eigentlich die Eingewöhnung, weil des

154 A2: Die Eingewöhnung ja, weil des Kinder san die im Landeskindergarten XY
155 bleiben oder dorthin übertreten, dann übernehmen, also bis jetzt hast das immer du
156 gmocht, die die Eingewöhnung übernehmen dann wir. Das heißt die Eltern san da
157 gor nimmer involviert in der Gruppe, das heißt, die Zeit wir rausgenommen. Also wir,
158 die A1 geht mit dem Kind in die Gruppe, wir machen aus jeden Tag um 10 oder
159 jeden zweiten Tag und geht schnupern, so wie halt ein Kind halt herkommt.

160 I: Okay

161 A1: in die Krabbelstube und dann sucht du schon einen Platz aus in der Garderobe
162 mit dem Kind und so als als Bezugsperson eigentlich in die Gruppe und die Eltern.
163 Man fangt ned wieder bei Null an, also die, da ist die Mama da und dann muss sie
164 sich von da Mama verabschieden und das hats schon gelernt sich von da Mama zu
165 verabschieden und dann ist es irgendwie a leichter Wechsel wie wir's bis jetzt
166 erlebt haben mit unseren Kindern. Als unsere Kinder mit Gänsefüßchen (A1
167 lachen)

168 A2: Ja, also die Mütter sind eigentlich kaum dabei mehr bei der, wenn, wir haben
169 jetzt, heute glaub ich sogar ein Kind ghabt, die die letzten zwei Wochen hab'n
170 wir do oder ganzes Monat eigentlich haben wir drüben geschnuppert in der anderen
171 Gruppe und heute ist mir die Mutter schon entgegen gekommen und sie hat das
172 Kind einfach nur in der Gruppe abgegeben und das hat auch so ganz gut
173 funktioniert >Telefon läutet<

174 A1: Entschuldigung, jetzt ruft die Lisa an

175 A2: Ja, also das hat sehr gut funktioniert. Bei manchen ist es schon noch so, dass
176 die Mutter noch a bissl bleibt, also das müssten Sie sich dann mit der Kollegin
177 besprechen, weil da san wir dann nimmer mehr dabei, aber ja es hat auf jeden Fall
178 Vorteile. Wir haben außerdem a nu sehr viele Räumlichkeiten, die wir gemeinsam
179 nutzen. Wir haben darüben den Turnsaal (zeigt beim Fenster raus auf das
180 Gebäude), den wir drei Mal in der Woche benutzen, also da kennen die Kinder
181 schon den Raum und a so den Ablauf, auch die Halle, die Sie draußen gesehen
182 haben, die können wir auch mitbenutzen, da steht Ballbecken und da dürfen's mit
183 den Laufrädern fahren. Also da ist schon mal ein Bezug und dann kommen a die
184 Pädagoginnen manchmal rüber und begrüßen die Kinder. Also da gibt's a schon a

185 bissl an Kontakt und dann gestaltet sich das dann halt so, dass dass das wir dann
186 mit den Kindern rüber gehen in die anderen Gruppe und je nach Aktivitäten bleib'n
187 wir a halbe Stunde. Also das funktioniert wirklich sehr gut.

188 I: Und wie lange dauert das dann so in etwa bis Sie quasi diesen Übergang, bis
189 sich das andere Kind dann drüber in den anderen Gruppe so wohl fühlt, dass es
190 alleine bleibt?

191 A2: Hmmm, najo

192 A1: Die Julia ist heute zwei Stunden alleine dort gewesen. Also die Mama hat sie in
193 der Früh gebracht und sie hat gesagt, sie glaubt schon, also die Pädagogin, und hat
194 gesagt, falls nicht ruft sie an, aber sie war dann die vereinbarten zwei Stunden da.

195 I: Okay, das heißt sie machen das wie bei der Eingewöhnung immer

196 A1: Ein bisschen länger

197 I: Die Zeitspanne immer weiter

198 A2: Ja

199 I: Okay

200 A1: Wir hab'n a vor kurzem einen Elternabend ghabt bei uns und haben dann nu
201 mal die Eltern darauf hingewiesen, dass auch wenn das Kind schon gewohnt ist in
202 eine Ta also Krabbelstube zu gehen, dann ist trotzdem der Übergang in den
203 Kindergarten wieder eben ein Übergang, wieder ein Einschnitt, das ma da jetzt ned
204 davon ausgehn soll das Kind kann jetzt glei mal 8 Stunden oder weiß ned 6
205 Stunden am Stück dort bleiben. So dass ma da versucht zwar nimmer die Mama da
206 mit reinbringt in die Gruppe, aber trotzdem ist es anstrengend für's Kind wenn neue
207 Umgebung, neue Pädagogen, neue Kinder, viele Kinder, andere Erwartungen an
208 das Kind, dass man da doch von der Zeit her a bissi zurück, sich zurück nimmt.

209 I: Das heißt so Übergänge, die gar nicht funktioniert haben, gibt es dann
210 wahrscheinlich eher weniger oder? Weil man sich dann einfach mehr Zeit nimmt.

211 A1: So jetzt, also Eingewöhnungen bei uns eigentlich bis jetzt, na. Außer dieser
212 einziger

213 I: Na, ich mein den Übergang von der Gruppe in den Kindergarten.

214 A1: Aso, bis jetzt

215 A2: Bis jetzt hätt ich jetzt nichts gehört, dass da irgendwelche Schwierigkeiten gibt,
216 na.

217 A1: Na, die sind eigentlich alle sehr gut angekommen. Unser erstes Kind, also
218 unser erstes Kind (deutet Gänsefüßchen an) in den Kindergarten, die profitiert jetzt
219 wieder irrsinnig mit da Julia, also

220 A2: Ja, das stimmt. Also die, ja, da muss man dazu sagen, die war ahm, eher
221 weniger da bei uns

222 A1: Die war nur zwei Mal in der Woche da

223 A2: Mhm, genau ja, und und jetzt sollte sie halt a ganze Woche bleiben, ned, also

224 das ist halt schon a ga ga ganz anderer Tagesablauf, die hab'n dort wirklich scho

225 von der Orientierungsphase bis jetzt Abholphase, das fällt bei uns ja eher weg, weil

226 wir hab'n kann Morgenkreis, den ma mochn, also bei uns ergibt sich des eigentlich.

227 Wenn wir uns zum Singen zusammensetzen, dann dann kommt das meistens von

228 den Kindern, also die fordern das ein und und bei dem ersten Kind muss ma scho

229 sagen, die hat sich a bissl schwerer getan

230 A1: Also die hat sich auch bei uns sehr schwer getan, also hat sich ned so schnell

231 eingefunden, obwohl's dann gern kommen ist und sicher ihren Spaß ghabt hat, aber

232 es hat halt gedauert.

233 I: Ja

234 A2: Und i glaub, dass sie jetzt also schon davon profitiert, dass das die Julia jetzt

235 auch in ihrer Gruppe ist, also sie hat die Julia schon bei uns kennengelernt und wird

236 sie jetzt da drüben in der Gruppe, san gemeinsam in der Gruppe, also da hat's dann

237 a wieder a Bezugsperson, die jetzt ned unbedingt a Erwachsener is.

238 I: Ja.

239 A2: Also denk i ma das beide davon profitieren werden.

240 I: Und wie glauben sie, welche Bedeutung oder Auswirkungen hat dieser

241 Übergang auf die Kinder, mit welchen Gefühlen oder Erwartungen, Eindrücken

242 werden sie da konfrontiert?

243 A2: Naja, vorrangig is es glaub ich schon mal die Neugier, was da jetzt Neues

244 zukommt auf die Kinder, ähm, was sich a einschneidend is is is der Morgenkreis, wo

245 sie sich dann tatsächlich zamsitzen, wo alle beisammen sind und die Gruppe

246 drüben ist doch größer. Also da sind dann ja fallweise bis zu 20 Kinder. Des is

247 schon mal was, wo sie dann ins Staunen kommen.

248 A1: Ein größerer Altersunterschied, des is ja dann von 2,5 bis bis fast 7 Jahren, san

249 die Kinder.

250 I: Ja, ja.

251 A1: Also das is a rießige Bandbreite, wo's und bei uns san's von 1 bis 3 und des is

252 auch schon a rießen Unterschied.

253 A2: Vor allem sie dan dann, wenn's rüber kommen doch wieder die jüngeren

254 I: Ja

255 A2: Wobei's bei uns da jetzt schon die Großen san,

256 A1: Die Großen san, also groß unter Gänsefüßchen, die alten Kinder und i glaub

257 des is aber a so was, i bin schon so groß i geh jetzt scho in den großen

258 Kindergarten.

259 I: Ja

260 A1: Also bei Kinder, die sich sa scho so gut artikulieren können, das war bei da
 261 Julia zum Beispiel, und des wird auch zu Hause mit ihnen anscheinend so
 262 besprochen, du bist schon so a großes Kind, du gehst schon zu den Großen. Du
 263 gehst in den großen Kindergarten.

264 I: Das heißt, eigentlich mit sehr viel positiven Gefühlen

265 A1: Ja, also eigentlich schon bei allen

266 A2: Ja schon, doch.

267 I: Oder gibt es auch Kinder, die sagen, sie haben Angst oder streiken, weil
 268 überfordert

269 A2: Hmm, na, glaub i

270 A1: Na, die vier Abgänger die wir bisher hatten, ned.

271 I: Okay

272 A1: Ein Kind hatte a bissl Stress vorher gemerkt, das war so ungewiss, weils ned
 273 genau gewusst hat, was auf sie zukommt, aber wenn ma so vom Kindergarten
 274 spricht, aber die hat a in an anderen Kindergarten gewechselt.

275 I: Okay

276 A1: Also in einen anderen Ort eigentlich. Aber so, eigentlich sehr positiv. Da san die
 277 Eltern oft oft eher so, na i was ned, kanns ned nu bleiben. Also da san die Eltern
 278 eher bissl die Bremsen.

279 I: Ja

280 A1: Das sie, na, es ist so fein hier und da da is nu so Baby und so geschützt und
 281 kanns ned länger bleiben. Und i glaub, sie wechseln dann erst nach den Ferien.

282 I: Okay

283 A1: Wo man dann bei dem an Kind, wir sogar bissl forciert, wir wollen ja niemanden
 284 rausdrängen oder rausschmeißen, aber des Kind war scho so, so richtig
 285 kindergartenreif. Also die hat Rollenspiele gmocht und gesungen und Liedertexte
 286 und hat sie und da war's wirklich an der Zeit. Da hat schon fast die Mama a bissl
 287 über, i man überreden, ist eh die Entscheidung der Eltern, aber afoch nur so die
 288 verschiedenen Sachen erzählen und aufzeigen.

289 I: Mhm, ja.

290 A2: Wobei i glaub, dass die Eltern dann beruhigter san, wenn's halt wissen wenn's
 291 halt überhaupt ned geht, dann besteht die Möglichkeit, dass sie nu amoi an Schritt
 292 zurück machen, ja, aber des wird sich bei der Julia sicher nicht ergeben, weil die is
 293 schon so reif.

294 A1: Ganz sicher nicht. In den Ferien, dass sie vielleicht eine Woche oder so
 295 brauchen

296 A2: Ja

297 A1: Mir ist grad nur aufgefallen, wir haben zuerst nur das negative, was ned geglückt

298 ist groß besprochen (A1 und I lachen) Eingewöhnung, die nicht geglückt ist

299 A2: Ja, dabei hätt' ma eigentlich 14 positive Eingewöhnungen (A1, A2, I lachen),

300 aber es bleibt halt einfach diese

301 A1: Das ist so diese typische, des

302 A2: Des uns halt einfach beschäftigt, weil ma, weil ma's uns einfach ned erklären

303 hab'n können, woran's liegt (A1, A2, I lachen). Wir denken halt a mal schon, dass es

304 do an der Verständigung liegt.

305 I: Ja

306 A1: Ja

307 I: Und haben Sie schon mal den Übergang von einem Kind mit einer Behinderung

308 begleitet?

309 A2: Noch nicht, nein.

310 A1: Nur bei uns, also, den Übergang von der familiären Betreuung in die

311 institutionelle, das heißt mit, wie alt war die Lisa, 1,5?

312 A2: Ja. Eineinhalb wars, ja.

313 A1: Ungefähr dann zu uns. Der nächste Übergang besteht noch, also der steht uns

314 noch bevor und sie wechselt leider nicht im Haus, sondern in eine andere Gruppe,

315 also in einen anderen Ort.

316 I: Okay. Ja.

317 A1: Genau

318 I: Das heißt, Sie können das gar nicht so

319 A1: Über das könn ma gar nicht berichten. Wir können nur über des wie sie zu uns

320 gekommen ist.

321 I: Wie war da die Eingewöhnung von da Lisa?

322 A1: Das hat zuerst sehr, hat sich sehr gut angelassen eigentlich und sehr euphorisch

323 und haben dann rel, weiß i jetzt gar nimmer genau, müsst i nachlesen. Nach einer

324 Woche, glaub i, die erste Trennung gegeben und des is zwei Tage gut gegangen,

325 glaub i.

326 A2: Dann war a kurzer Durchhänger.

327 A1: Dann war des total sch, total in die Hosen gangen eigentlich. Dann bist du

328 schon raus gegangen und dann war schon verschiedenste und da hab ma dann so

329 wirklich mit den Eltern entschieden, aus einen Schritt zurück, also wir fangen nu mal

330 bei null an, wir fangen nu mal von vorne an, wir holen die Mama nu mal rein und

331 dann is es gangen. Dann war ma durch des, dass es so gut funktioniert hat, war ma

332 a bissl zu euphorisch und und da is ma halt a so, des is a Kind mit besonderen

333 Bedürfnissen und da hat dann a a Vorgeschichte gegeben, i glaub die ist da a ganz
334 passend zu dem. Also des is a Kind mit Down Syndrom und, lustig da hat nämlich
335 grad die Mama angerufen zerst, ahm, und da hats so Stimmen im in der Gemein,
336 also wir wissen nicht von wo's kamen die Stimmen. Also des Kind hat, i was ned,
337 am 10. September anfangen bei uns und a Woche oder ein paar Tage vorher, hab
338 i da Mama gschrieben, wann sie kommen soll und dann hat sie anrufen und hat
339 gesagt, ahm, gibt's da, ob ich davon was weiß, wie wir uns das zumuten können so
340 ein Kind da aufzunehmen und wir wissen aber nicht woher das kommt.

341 A2: Keine Ahnung

342 I: Okay

343 A1: Und wie wir uns das zumuten können. Es ist ja so, dass man in einer
344 Tagesbetreuungseinrichtung ma braucht jetzt ka zusätzliche Kraft und es is a Gott
345 sei Dank so, das da, der Träger ist die Gemeinde, dass die da hinter uns gstanden
346 sind und lasst doch dem Kind a normale Kindheit haben wenigstens. Und das war
347 halt der Anfang, wo wir dann halt so, a a bissl so, wir machen das, sicher könn ma
348 des und na trotz und grad deswegen moch ma des und war halt mit einem kleinen
349 zurück steigen, einen Schritt zurück an den Start, aber hat dann super funktioniert
350 und funktioniert a jetzt und wir sehn a Entwicklung und wird im September, hab ich
351 heute gsagt

352 A1: Ja

353 A2: wechseln, aber ned bei uns leider.

354 A1: Also sie wird die Ferienzeit jetzt a nu bei uns sein. Ist halt auch oft die
355 Motivation der Eltern, dann die Kinder, die noch vor der Ferienzeit wechseln sollten,
356 weil sie schon 2,5 san, die die wollen sich des jetzt a nun antun, dass das Kind jetzt
357 a Monat in a Gruppe, wieder umgewöhnen und dann kommt die Ferienzeit, dann
358 san's die Ferien zu Hause, dann müss ma wieder eingewöhnen. Also des is dann a
359 oft a Grund, dass die Kinder dann länger als 2,5 bleiben.

360 I: Ja. Na, dass ist eh verständlich. Und wie ist jetzt die Zusammenarbeit mit den
361 Eltern? Das heißt Sie übernehmen diesen ganzen Übergangsprozess und halten
362 die Eltern eigentlich nur immer am laufenden mit Informationen?

363 A2: Genau

364 I: Wie quasi der Tag war?

365 A1: Mhm, das erzählen wir dann den Eltern.

366 I: Ja.

367 A1: Und sie sprechen a natürlich schon vorher mit der Kindergärnterin, also des is.
368 Also wir sind ja schon mal beim Anmelden im Kindergarten. Also die Eltern reden
369 dann schon mit der Pädagogin a nu. Aber so, diesen Übergang

370 I: Das heißt, es gibt auch eine sehr intensive Zusammenarbeit mit dem
371 Kindergarten?

372 A2: Ja.

373 A1: Schon, also mit der jeweiligen Gruppe dann, ja.

374 I: Ja, okay. Das heißt Sie haben da im Team, dass einfach so besprochen, wie
375 können wir das am besten organisieren,

376 A2: Genau.

377 I: dass es für alle Beteiligten dann gut passt?

378 A1: Mhm.

379 A2: Also es gibt jetzt ned Projekte, die ma gemeinsam mochn, aber aber so gibt's
380 eben, dass wir uns einmal im Monat zum Team zusammensetzen, alle gemeinsam.

381 A1: Jede Woche gibt's dann a kleines Team

382 A2: Kleines Team, quasi nur von den Pädagoginnen geführt wird.

383 A1: Und da werden so Dinge, also i hab jetzt a die Susanne gfragt, wie ma des mit
384 dem nächsten Übergang, also es sind ja vier Gruppen und die jeweilige Pädagogin
385 möchte das vielleicht anders und da sprech ma uns dann ab. Also des geht gut, so
386 groß san ma ned, dass das ned

387 I: Naja, mit vier Kindergartengruppen doch auch ein großes Haus.

388 A1: Ja, ja, aber es ist noch überschaubar.

389 I: Ja.

390 I: Ähm, ja ich muss sagen Sie haben mir schon sehr viele Informationen gegeben
391 und wir sind schon fast am Ende. Ahm, gibt es von Ihrer Seite etwas wo Sie sagen,
392 das stört mich am Übergangsprozess, das könnte man verbessern, da wäre noch
393 irgendwie was ausbaufähig, damit es noch besser funktioniert?

394 A1: Ja, dass wir zurzeit zu dritt sind

395 A2: ja

396 A1: also des is eigentlich die größte Herausforderung. Wir wir haben uns das
397 irgendwie zum Ziel gesetzt wir übernehmen diesen Übergang, weil wir wissen wie
398 anstrengend das für eine Gruppe ist, wenn Eltern dann herinnen san und des is für
399 des Kind ist des eigentlich, es is a Rückschritt. Das Kind hat sich schon amal gut
400 gelernt sich von den Eltern zu verabschieden und nur weil's jetzt in eine andere
401 Gruppe kommt, kommt die Mama wieder zurück hinein. Weil wir gsagt haben das
402 wär ein Rückschritt, wir wolln des so machen und a de ander so, nur wenn wir jetzt
403 11 Kinder habn und das elfte Kind geht mit der Anita rüber, dann sitze ich eigentlich
404 mit zehn Kindern alleine da, is nimma rechtens ... ja

405 I: Okay, da beginnen die Schwierigkeiten

406 A2: Ja

407 A1: Da beginnen die, dann waren einmal nur 5 Kinder da und a Kind hat sich afoch
408 übergeben und du bist
409 I: und schon fehlen zwei helfende Hände
410 A1: Es gibt nicht einmal ein Telefon in den Kindergartengruppen
411 A2: Ja
412 A1: also wir haben uns dann das mir Privattelefon mitnehmen, dass halt in so einer
413 Situation jemand zurückspringt
414 I: Ja
415 A1: Also des is, des is das größere Problem
416 A2: Ja. Vor allem die Kinder san so klan, da kannst ned sogn, saus rüber in die
417 andere Gruppe und hol wen (A1 und A2 lachen) Das kannst mit einem
418 Kindergartenkind machen, aber das kannst ned mit an 2jährigen machn, des geht
419 ned.
420 A1: Und des is afoch a rießen Unterschied, des is glaub i, ned allen bewusst, die mit
421 Kindern oder im Kindergarten arbeiten. Da sind Kindergartenkind von 3 oder 2,5
422 Jahren bis 6 Jahre oder ein Kind mit einem Jahr oder a bissl über einem Jahr, der
423 kann kaum gehen, kann ned alla essen, der, also da is so viel, ja, da kann i mi ned
424 daneben hinsetzn und irgendwos machen und Girlanden aufhängen, da muss i
425 wirklich
426 I: dabei sein
427 A1: von 7 bis 16 Uhr ununterbrochen dabei sein. Das ist ein rießen Unterschied.
428 I: Ja
429 A1: Und ob des jetzt drei 1jährige san und vier 3jährige, es ist, da fehlt a bissl
430 das Verständnis leider.
431 A2: Ja. Und grundsätzlich a, du hast im Landeskindergarten, wenn du jetzt, wir
432 habn nu a zweites Kind, des in der Gruppe is ah mit Down Syndrom, da hast a
433 Stützkraft, owa in in da Tagesbetreuungseinrichtung ned. Also i versteh jetzt ned
434 ganz, die
435 A1: Vor allem
436 A2: die, diese rechtlichen ahm (..) Hintergrund
437 A1: ja, und okay, wenn a Kind mit einem Jahr kann vielleicht nu ned gehen, a
438 Windelhosn habn fast olle, essen also einjährige Kinder können kaum noch alleine
439 essen und da macht's jetzt ned so viel Unterschied, ob die Lisa is jetzt zwei und
440 kann a nu ned so wirklich allein, also mit Löffel, anders schon, nur mit dem Löffel oh
441 ja, geht
442 A2: Ja, es geht a, owa mühsam, weil es geht sehr viel daneben halt, sie ja

443 A1: aber genau des is, natürlich geht's, weil's ziemlich ähnlich einem sehr kleinen
444 Kind is
445 I: Ja
446 A1: Das stimmt schon. Ja, und des, unsere Kollegin, die nur 3 Stunden am Tag
447 bei uns is, die betreut eben in der anderen Gruppe so a Kind
448 I: Okay
449 A1: Drum war's eigentlich interessant, wenn sie auch da ist, weil des is a a Kind
450 mit Down Syndrom oder Trisomie 21
451 I: Ja. (...) Gibt's zum Abschluss noch etwas, was Sie noch sagen möchten? Hab
452 ich irgendwas vergessen, wo Sie sagen, das wäre aber noch wichtig, dass es
453 gesagt wird?
454 A1: Wie wir uns zuerst nu amoi, wie wir uns die Übergänge besser vorstellen,
455 eigentlich.
456 A2: Also die Übergänge selber funktionieren eigentlich ganz gut
457 A1: Ja, nur wenn ma a Kraft mehr hätten, und sunst?
458 A2: Also es liegt natürlich a daran, dass wir untereinander ganz gut
459 kommunizieren, aber es is wirklich a totales Manko, dass dass ma dann mit zehn
460 Kindern dann da alla sitzt
461 A1: des derfast, das darf man gar nicht!
462 A2: Ja
463 A1: also alleine da sitzen
464 I: Ja ... Darf ich zum Abschluss noch ähm ein paar Fragen stellen, einfach nur für
465 die Statistik? Ähm, darf ich fragen wie alt Sie sind?
466 A1: I bin 48.
467 A2: I bin 54.
468 I: Mhm, darf ich auch fragen, welche Ausbildung Sie gemacht haben?
469 A2: Also i war 30 Jahre lang Bürokaufmann, Kauffrau (A1, A2, I lachen) Bei mir
470 hat das nu Kaufmann gheißen. Bürokauffrau, hab dann gewechselt, Ähm, hab privat
471 beim BFI Betreuerkurs gemacht, hab dann 1 Jahr lang an meinem freien Tag in
472 einem Montessorihaus gearbeitet und bin 2011 von einer Kollegin angesprochen
473 worden, die da in Pension gangen is, ob ich mir vorstellen könnt da Stützkraft zu
474 sein, hab mi dann bei der Gemeinde beworben, bin dann als Stützkraft
475 aufgenommen worden.
476 I: Okay.
477 A2: und hab auch mit Down Syndrom Kind zu tun gehabt und auch mit mir an
478 Kind, das dann verhaltensauffällig und Körperbehinderung gehabt hat und dann war
479 i Stützkraft-Springerin im Sinne einmal im Kindergarten und einmal in der Schule

480 I: und seit September 2018

481 A2: Genau, seit September 2018 bin ich hier und hab vor einer Woche die Ähm

482 die Ausbildung zur Tagesbetreuerin abgeschlossen, die ja

483 I: Gratuliere

484 A2: Ja, Dankeschön, die die ja Pflicht ist

485 I: Genau!

486 A2: Wenn man in einer Tagesbetreuung arbeitet

487 A1: Damit'St alleine mit Kindern sein kannst, deswegen als Stütz, also als als, wie

488 sagst ma da

489 A2: Na ich dürfte ja normalerweise

490 A1: als Helferin

491 A2: Genau, ich war vorher Betreuerin und mit

492 A1: Alleine derfast ned sein

493 A2: Genau, darf i ned sein, richtig!

494 I: Darf ich Sie auch fragen, welche Ausbildung Sie haben?

495 A1: Was nur des betrifft? I hab ursprünglich AHS-Matura gmacht und hab dann an

496 Lehrberuf gmacht, hab (...)technik gmacht und war dann nu Fluglinie, Reisebüro,

497 vieles andere und hab, seit vier Jahren arbeite ich in der Kleinkindbetreuung und

498 hab dann, also nach dem meine Kinder wieder bissl so größer worden san, hab ich

499 dann anfangen in einer Tagesbetreuungeinrichtung zu arbeiten, danach

500 Kinderspielgruppen und hab dann die Ausbildung bei der BÖE, das ist der

501 Dachverband für österreichische elternverwaltete Kindergruppenpädagogik und die

502 hab ich vor 2 Jahren, ziemlich genau vor 2 Jahren abgeschlossen und hab dann nu

503 an Lehrgang für Elementarpädagogik und Früherziehung gmacht, den hab i im

504 Jänner abgeschlossen. Und bin jetzt, also i war zuerst in OrtA in einer Einrichtung

505 und bin jetzt nach OrtB gezogen vor einem Jahr und bin dann eben seit August

506 I: Wie lange waren Sie in der anderen Einrichtung, wenn ich fragen darf?

507 A1: Dann waren das 3 Jahre ungefähr oder bissl mehr als 3 Jahre.

508 A2: Mehr als 3 Jahre eigentlich

509 A1: Ja, bissl mehr als 3, genau

510 I: Und auch seit August

511 A1: Genau

512 I: 2018 da

513 A1: Da habn wir gemeinsam neu gestartet

514 I: Okay

515 A2: Also ich, hier war eigentlich noch a 5.Gruppe. Der Kindergarten war vorher 5

516 gruppig Ähm nachdem aber jetzt immer weniger Kinder

517 I: Ja
518 A2: in OrtB angesiedelt sind ahm wurde die 5.Gruppe geschlossen und er
519 Bürgermeister hat hat das scheinbar beim Gemeinderat durchgebracht, dass
520 A1: Er muss es erhalten
521 A2: Ja
522 A1: und da was draus
523 I: Okay. Super. Dann sag ich vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen
524 haben.
525 A1: Gerne
526 I: Dankeschön

1 **Thema des Interviews:** Übergang von der TBE in den KIGA

2 **Ort des Interviews:** Büro der KIGA-Leiterin

3 **Dauer des Interviews:** 23min 22sek

4 **I =** Interviewerin

5 **B =** Erzählerin / Interviewte / Leiterin des KIGA

6 I: Also zu Beginn würde ich Sie gerne fragen, ahm, wie denn so ihre Einrichtung
7 aufgebaut ist, also wie viele Gruppen, wie viele Kinder, gibt's Besonderheiten?

8 B: Also im Moment ist es so, dass wir seit September nur mehr viergruppig, ah, ein
9 viergruppiges Haus sind. Also wir waren bis vor kurzem noch fünfgruppig, dann ist
10 eine aufgrund des Kindermangels der letzten Jahre eine Gruppe geschlossen
11 worden jetzt im September und jetzt sind wir nur mehr viergruppig. Ahm, die letzten
12 Jahre haben wir den Luxus genossen, sag i jetzt, dass wir in den Gruppen relativ
13 wenig Kinder waren, also so meistens so um die 14, 15, was zum Arbeiten sehr
14 angenehm ist, vor allem weil auf den Bezug darauf, dass die Kinder immer jünger
15 werden und man kann si den Bedürfnissen afoch einzelner Kinder ir, einfach besser
16 widmen und heuer ist es so, dass wir so im Schnitt um die 18, 19 Kinder, teilweise
17 20, also 20 Kinder hab ma jetzt zwar ned, aber 18, 19 Kinder haben. Genau. Also
18 es ist jetzt wieder, was ich so von den Anmeldungen her habe wieder ein Trend
19 dahingehend, dass wieder mehr Kinder in den Gruppen sein werden. Also das
20 schaut sehr gut aus. Genau.

21 I: Mhm. Ahm, gibt's in den Gruppen irgendwelche Besonderheiten. Gibt's so
22 genannte „Integrationsgruppen“?

23 B: Ja, wir haben eine Gruppe hab ma dabei mit einem Integrationskind und mh,
24 sonst eigentlich jetzt nicht wirklich was besonders. I mein, es ist so, dass in jeder
25 Gruppe, denk i ma, irgendwie Kinder drinnen sa, die einfach besondere Bedürfnisse
26 habn, ja, aber wirklich ein offizielles Integrationskind haben wir nur in einer Gruppe.

27 I: Ja.

28 B: Mit Stützkraft, also da sind dann auch drei Personen drinnen. Des wird täglich
29 von 8 bis 12 Uhr ist da eben eine dritte Person noch vorhanden in der Gruppe.

30 I: Okay. Ahm, wie sieht dann bei Ihnen so ein Arbeitsalltag, Arbeitstag aus mit
31 Aufgaben und Tätigkeiten?

32 B: (B lacht) Also, des hat sich alles etwas verschoben. Also natürlich ist haupt, sind
33 wir als Kindergarten jetzt mal ein Bildungsauftrag auch, aber es ist, es sind sehr
34 viele andere Tätigkeiten, eben auch dazugekommen. Gerade im Hinblick, weil die
35 Kinder eben immer jünger werden, also mit 2,5 und da gibt's wirklich große
36 Unterschiede. Ja, also es kommen zweieinhalb jährige, de san einfach fertig, sag i
37 jetzt und manche die brauchen halt wirklich große Unterstützung. Also grad in dem,
38 in diesem Alter gibt's a ganz a große Spanne find ich jetzt von der Entwicklung her.
39 Und des is afoch dann, dass ma wirklich dann von Grund auf den Kindern afoch

40 hüft, in beim auf's Klo gehen oder beim Essen und oder beim Anziehen uns so halt,
41 so grundlegende Dinge wichtig sind im Alltag viel mehr jetzt als irgendwie andere
42 Sachen vielleicht. Ja, also es ist oft, i muas vorher sagen, wir haben heuer in
43 unserer Gruppe sehr viele junge Kinder, also da, wir haben nur einige so diese
44 mittlere Altersgruppe fällt bei mir heuer raus. I hab heuer ein paar gro, ein paar
45 ältere Kinder, die in die Schule kommen. Die san eh sehr tüchtig und aber sehr viele
46 dreijährige jetzt drinnen und es ist wirklich so, also (B lacht) es fallen dann die
47 älteren Kinder ein bisschen durch den Rost, muas i leider sogn, goi, es is, weil
48 wirklich die jungen Kinder afoch voi die Aufmerksamkeit fordern und wirklich eben
49 bei. I denk ma, wenn'st jetzt Altersgleiche Gruppe hast, dann hast du das
50 Spielmaterial und alles irgendwie einfach anders, anders, ah ausgewählt ja und so
51 ist wirklich so, dass sie dann durcheinander und grad am Anfang bist du dann mehr
52 hinten nach, dass wieder eingeräumt wird

53 I: Ja.

54 B: oder, dass halt das Spielmaterial, dass sie sich aussuchen ihrer Altersgruppe
55 dann entspricht und ja.

56 I: Ja.

57 B: Aber ja, an und für sich ist es ein sehr schönes arbeiten, also des auf jeden
58 Fall, aber es is halt afoch anders als noch vor einigen Jahren.

59 I: Ich stell es mir auch schwierig vor da allen gerecht zu werden, weil so wie Sie
60 sagen, die Bedürfnisse von einem zweijährigen sind da ganz anders als von einem
61 sechsjährigen. Das da

62 B: Ja, i mein, wie gesagt, es hat alles seine Vor- und Nachteile. I denk ma halt, für
63 die älteren Kinder ist es so, sie lernen Rücksicht zu nehmen oder sich eben auch
64 um die jüngeren vielleicht ein bissl zu kümmern und ja und Hilfeleistungen zu geben
65 und die die jüngeren können sich afoch viel von den älteren anschauen, ja und und
66 ois. Des hat, wie gsagt, alles seine Vor- und Nachteile, aber in Hinblick eben auf die
67 Gestaltung des Raumes ist's oft, wär's oft eben wirklich gut, da doch noch eher in
68 Kleinkindgruppen ah zu arbeiten.

69 I: ja.

70 B: Also des hat sie ois halt bei uns in den letzten Jahren afoch nu ned ergeben.
71 Des is sich bis jetzt nu nie ausgegangen von den Rahmenbedingungen her.

72 I: Okay. Wenn ich Ihnen das Wort „Eingewöhnung“ sag, was fällt Ihnen dazu ein?

73 B: (B lacht) Ja, Eingewöhnung, oft, manchmal ein schwieriger Prozess, geht
74 manchmal schneller, manchmal bracht man, brauchen die Kinder länger. Das ist
75 einfach so. Es ist jedes Kind individuell und ja, manche Eltern sind da leider auch
76 dann etwas ungeduldig. Aber wie gsagt, es is (B lacht) das ist interessant, weil die

77 Kinder wirklich, afoch ihre Zeit halt manchmal brauchen ja und es gibt Kinder
78 kommen am ersten Tag herein und und es passt total guat und die gehn da vier
79 Jahre durch ohne irgendwie zu weinen oder wie a immer und manche tuan si halt
80 afoch schwa und manche von der Trennungsphase her von den Eltern, aber da
81 tuan si oft die Eltern dann halt auch schwer, dass die Kinder loslassen.

82 I: Ja.

83 B: Ja, aber es ist eben eine individuelle Geschichte. Jedes Kind
84 braucht individuell seine Zeit für die Eingewöhnung und des ist oft dann a bissl
85 schwierig halt a mit den Eltern, dass man denen des a so wirklich gut rüber bringt,
86 weil manche werden dann a bissl ungeduldig, wann des vielleicht nach zwa Wochen
87 oder so nu immer ned so funktioniert. Des is halt viel Arbeit dann auch dahinter.

88 I: Ja.

89 B: Oder wenn man dann einsieht, guat es passt halt jetzt noch nicht und man
90 probiert's dann vielleicht in ein zwei Monaten noch einmal, wenn's möglich ist
91 natürlich, die Rahmenbedingungen müssen natürlich auch passen. Wenn Eltern
92 jetzt arbeiten gehen, muss das halt leider manchmal oft a bissl schneller
93 funktioniert als wenn Eltern zu Hause sind, aber es ist wirklich. Wir haben jetzt
94 einige Kinder ghabt, wo's wirklich, dann, de hab dann, wo's dann gar nicht
95 funktioniert habt und ein, zwei Monate später haben's nochmal probiert und tadellos
96 jetzt, ja. Also sie brauchen oft wirklich halt a bissl, an Schritt in ihrer Entwicklung und
97 dann geht des vü besser und ist für alle, für alle Beteiligten halt angenehmer. Und
98 ich persönlich, also meine persönliche Meinung des is jetzt, beziehungsweise des
99 sogn a einige meiner Kolleginnen, es is halt so mit dem, mit dem eingewöhnen
100 grade zum Schluss des Kindergartenjahres, also wenn's dann so Mai, Juni is halt,
101 also des is, is dann halt schon schwierig, weil dann dann, man hat dann halt oft so
102 viel zu tun, ja, und es ist, du gewöhnt oft wirklich a ganzes Jahr lang ein und immer
103 wieder, wenn sich die Gruppe a bissl zusammengefunden hat, wusch ist wieder ein
104 Eingewöhnungskind da, ja und des is dann halt oft wirklich schwierig. Also für mich
105 persönlich würd's jetzt reichen, wenn ma sagt bis, waß i ned, Februar, März, ja und
106 dann so irgendwie Stop, weil's halt wirklich für's Gruppengefüge, immer, wiederes is
107 immer wieder, du findest dich zusammen, es passt grad und kommt wieder, wieder
108 was neues und grad so zum Schluss hin, wenn dann die Ferienbetreuung anfangt,
109 dass is dann wieder a andere, andere Geschichte und. Also i find des dann afoch zu
110 spät für eine Eingewöhnung. Da würd ich eher tendieren, dass ma sagt, okay, dann
111 startet ma halt im September neu.

112 I: Ja.

113 B: Genau

114 I: Ja, ja.

115 B: Würd glaub ich für einige leichter sein, aber es is halt so. Es is so wie's is.

116 I: Ja. Und orientieren Sie sich da nach, ahm, nach einem bestimmten Modell bei
117 der Eingewöhnung?

118 B: Na, hab ma jetzt eigentlich ned. Also keine bestimmte, irgendwie
119 pädagogisches Modell, gibt's da bei uns eigentlich ned, also.

120 I: Das heißt, Sie entscheiden individuell

121 B: Genau, genau

122 I: wie's das Kind grad braucht?

123 B: Genau, genau.

124 I: Ja. Und können Sie sich an ein Kind erinnern, wo Sie sagen, da ist die
125 Eingewöhnung besonders gut gegangen oder ein Kind, wo Sie sagen, da gab's be,
126 also starke Schwierigkeiten?

127 B: Also einzelne Kinder, wie gsagt, jetzt nicht, aber wie gsagt, ich hab jetzt auch
128 schon einige Eingewöhnungen miterlebt, also, von da. Also wie gsagt, es kommt
129 immer wieder vor, dass manche Kinder afoch, ja, die kumman und die kumman
130 herein und ohne irgendwas, wie wenn's schon ewig in den Kindergarten gehen
131 würden. Oija, ich hab grad ein Kind bei mir in der Gruppe, oija stimmt, also die ist
132 ein Mädchen und die ist wirklich, die ist vom ersten Tag herein gekommen, des,
133 über die hab ma jetzt amal gsprochen, also bitte die, die hat eigentlich in der
134 zweiten Woche gleich da gegessen, ja

135 I: Wahnsinn.

136 B: und die war wie, also i muas a sagen, die hat sich a sprachlich, die hat, die
137 woar da sehr weit scho und hat sich sehr gut ausdrücken können, aber die war
138 wirklich, aber die is a mit zweieinhalb gekommen. Die woar, da hat's kan einzigen
139 Tag gegeben, hat, wo de gsagt hat, na sie mog ned oder irgend wo's halt gmerkt
140 hast, dass so irgendwie, es passt grad ned. Sondern geht eigentlich scho (B lacht)
141 so rein als wär's ewig schon in den Kindergarten gehen würde.

142 I: Wahnsinn.

143 B: Also de, de is wirklich, ja. Und ja, wie gsagt, den, i hab aber jetzt a scho zwei,
144 heuer zwei Kinder ghabt. Des eine hät im, beide eigentlich im November begonnen
145 und des hat dann ned passt. De ersten zwei Tage hat's guat funktioniert, da is oft so
146 das neue und wenn da dann, wenn's dann merken da soll i aber regelmäßig her (B
147 und I lachen) und de Mama bleibt auch nicht da und so und da hab mas jetzt aber
148 doch. Bei dem Buben hab mas jetzt probiert ahm, ahm, im März dann nu amoi, weil
149 da hat er dann, also es geht die Schwester auch da in die Gruppe, da hat er

150 plötzlich Interesse gezeigt und da hab i dann mit der Mama scho gesprochen und
 151 des hab ma aufgegriffen und jetzt funktioniert des wirklich super.

152 I: Ja.

153 B: Ja

154 I: Da hat nur ein paar Monate gebraucht

155 B: Aber eingewöhnt hab ma eigentlich noch olle (B und I lachen) Also i könnt mi
 156 jetzt an kein Kind erinnern, wo i ma denk, na des hat dann goar ned funktioniert, von
 157 da her, wie gsagt, es dauert halt bei manchen länger und bei manchen kürzer.

158 I: Ja. Mh, sie bekommen ja nicht nur die Kinder Buasi von der Familiensituation in
 159 den Kindergarten, sondern auch Kinder von der Tagesbetreuungseinrichtung. Wie
 160 verläuft da dieser Übergang?

161 B: Mhm, genau, also seit September hab ma jetzt des des Glück, sag i jetzt
 162 irgendwie, dass ma da eben die Tagesbetreuung gleich im Haus haben, genau und
 163 i denk ma halt, da is wirklich a großer Vorteil, dass da die Kinder afoch des
 164 Gebäude scho kennen, die a wenn ma jetzt ned direkt miteinander zu tun haben,
 165 aber sie kennan uns scho a bissl so die Kinder, so vom vorbei gehn oder wenn,
 166 dass ma da schon a bissl in Kontakt trifft und im konkreten Fall is jetzt so
 167 ausgemacht mit der Kollegin, dass wir, also wenn es möglich ist, dass, wenn ma
 168 wissen, das Kind kommt jetzt zum Beispiel im Mai zu uns in den Kindergarten, wir
 169 dann schon im April so tageweise, dass die zweite Kollegin mit dem Kind dann in
 170 die Gruppe schaut, es schnuppern kommt

171 I: Ja

172 B: so eine Stunde, a halbe Stunde, je nach dem wie's für's Kind halt passt, immer
 173 scho so a bissl schon , afoch die Umgebung kennenlernt, a bissl so reinschnuppert
 174 und bis jetzt hat des eigentlich ganz guat funktioniert bei den Kindern. Es hat, es
 175 warn jetzt drei oder vier und des hat bis jetzt ganz gut geklappt. Ja, weil ma ei
 176 davon, wir haben eigentlich gemeint, es wär dann a gut, wenn ma sagt, da ned die
 177 Eltern, wei du fangst dann immer irgendwie von vorne an. Also wenn ma sagt, dass
 178 die Eltern dann eher wieder draußen bleiben

179 I: Ja.

180 B: Und ned dann wieder, dasst sagst, kommen's wieder mit rein und des hat
 181 eigentlich ganz guat, gut geklappt bis her muas i sagen.

182 I: Okay und das wird auch von den Eltern so

183 B: Ja,

184 I: angenommen?

185 B: Ja, genau.

186 I: Ja

187 B: Also die Frau A1 bespricht das vorher mit den Eltern in der Tagesbetreuung
188 und bisher ist das gut angenommen worden.

189 I: Okay, das heißt da wird dann auch der Zeit, die Zeit bei Ihnen in der Gruppe
190 immer stückchenweise verlängert?

191 B: Ja, genau, genau. Also wenn's, wenn's passt und und für beide Seiten eben gut
192 passt, dann kommt eben die eine Kollegin mit den Kindern, mit den Kindern in den
193 Kindergarten, Gruppen und schaut sich das an und ja genau, da wird dann ein Platz
194 ausgesucht und so hoid, a bissl Kontakt geknüpft.

195 I: Ja. Das heißt der Wechsel erfolgt, dann auch unterm Jahr oder wird das auch
196 versucht immer im Herbst.

197 B: Nein, also der Wechsel erfolgt auch unterm Jahr.

198 I: Unterm Jahr. Okay.

199 B: Ja, genau, wobei jetzt schon so ist, dass wir ahm die Möglichkeit, dass, es hät
200 zum Beispiel bei einer Gruppe ein ein Bub begonnen, der hätte jetzt glaub ich im
201 Mai beginnen können, der ist jetzt aber in der Tagesbetreuungseinrichtung und da
202 er sich da schon ein bisschen schwer getan hat bei der Eingewöhnung, hat die
203 Mama jetzt entschieden, okay er macht jetzt dieses Jahr, also dieses
204 Kindergartenjahr und beginnt dann doch erst im September hier.

205 I: Ja.

206 B: Also das passt dann auch ganz gut. Also von, wenn Platz ist, also dass sie
207 dann vielleicht, wenn man sieht, okay, es war da schon der Start etwas schwierig,
208 dass man ihm dann nicht zuvi, jetzt ist er da endlich eingewöhnt, dass man ihm
209 dann nicht zumutet und sagt, so jetzt musst im Kindergarten wieder neu
210 eingewöhnen. Das ma dann sagt, man macht zumindest dieses Jahr fertig und er
211 kommt dann, genau, weiter.

212 I: Wenn Sie dann so, ahm, die Eingewöhnungen und den Übergang vergleichen,
213 würden Sie da sagen, die Kinder aus der Tagesbetreuungseinrichtung tun sich
214 vielleicht leichter oder kann ma da gar keinen Unterschied erkennen?

215 B: ... Das ist jetzt schwer zum sogn, aber i denk insofern tun sie sich leichter, weil
216 sie einfach schon eine Institution außer Haus gewöhnt sind, ja, also sei, i glaub
217 schon, dass sie sich leichter tun als wenn, wenn ich vorher nur zu Hause und
218 vielleicht nur mit der Mama ahh zusammen war, ja, und jetzt goar ned jetzt
219 irgendwie gewohnt bin, dass i von jemand anderen betreut werde. Also von der
220 Seite her gesehen tun sie sich bestimmt leichter, dass sie sich einfach umgewöhnen
221 oder eingewöhnen.

222 I: Ja.

223 B: Ja, also von da, von dem Gesichtspunkt her schon.

224 I: Okay. Ahm, Was glauben Sie welche ahm Bedeutung dieser Übergang für das
 225 Kind hat? Mit welchen Gefühlen oder Erwartungen wird da das Kind a bissl
 226 konfrontiert oder hat das Kind?

227 B: ... hm, na i glaub, die Schwierigkeit liegt eher daran, dass es jetzt wieder, dass
 228 es, wir haben's zum Beispiel, bei den, bei einigen Kindern, es is, sie sind jetzt in der
 229 Kleinkindgruppe, in der Tagesbetreuung sind's dann schon die älteren, ja, und jetzt
 230 fangen's eigentlich wieder von vorne an, jetzt sind's wieder die jüngeren und i glaub
 231 mit dem müssen dann viele a bissl auch klar kommen, ja und vor allem mit der
 232 Kinderanzahl. Also es sind ja drüben doch nur etwas weniger Kinder, ja, und dann
 233 in der großen, plötzlich in der großen Gruppe, also des is, glaub i, afoch de
 234 Schwierigkeit bei dem mit dem manche afoch kloar kumman müssen. Und dass sie
 235 halt dann mhm ned de, ned vielleicht den Ton angeben (B und I lachen), sondern
 236 sich wieder etwas unterordnen müssen bei den älteren Kindern. Also, aber sonst,
 237 ob's da jetzt wirklich Erwartungen, kann ich jetzt eigentlich ned sagen.

238 I: Ja, und haben Sie schon mal ahm ein Kind mit einer Behinderung eingewöhnt
 239 oder im Übergang begleitet? Von der Tagesbetreuungseinrichtung in den
 240 Kindergarten?

241 B: Nein, des hab ma bisher noch nicht gehabt, nein.

242 I: Okay.

243 B: Nein, nein, also es is jetzt zwar ein Kind mit einer einer Behinderung, also einer
 244 Beeinträchtigung in der Tagesbetreuung, aber des wird dann nicht in unseren
 245 Kindergarten gehn, sondern in den, in einen anderen, weil's von, weil in der
 246 Tagesbetreuungseinrichtung ja Kinder aus mehreren Gemeinden betreut werden.

247 I: Und Sie haben gesagt, Sie haben schon ein Integrationskind. Wie war da die
 248 Eingewöhnung?

249 B: Des hab jetzt ned i, ned ich in der Gruppe, des hat meine Kollegin in der
 250 Gruppe. Kann i jetzt so ned viel dazu sagen

251 I: Ja

252 B: ... I überleg grad ob wir .. aber an und für sich was i mi jetzt so erinnern kann,
 253 warn da jetzt auch keine Schwierigkeiten jetzt in, jetzt dabei

254 I: Ja

255 B: von der Eingewöhnung. Also dass das jetzt irgendwie schwieriger verlaufen
 256 wäre oder länger verlaufen wäre.

257 I: Ja, ja. Ahm, gibt's da im Team ahm sind da konzeptionelle Überlegungen
 258 angestellt worden, also gibt's da eine Absprache wie man den Übergang gestaltet?
 259 Ist das einheitlich für's ganze Haus?

260 B: Ja, das hat sich eigentlich, ja dass wir den Übergang so gestalten wie wir es
261 jetzt gestalten, dass hat sich dann eigentlich so im Laufe des Jahres dann einfach
262 so ergeben, dass ma sagt, okay dann dann könnt ma die Möglichkeit gleich nutzen.
263 Wie gsagt, wir sind da jetzt noch relativ neu auf dem Gebiet, weil saß eben erst seit
264 September eben gibt (B lacht) ahm, dass ma da jetzt vorher eigentlich an des ned
265 wirklich gedacht haben oder diese Dinge nu goar ned besprochen werden. Wie
266 gsagt, dass hat sich jetzt eigentlich da dann erst ergeben, aber im Prinzip is des
267 jetzt, also stimmen da alle im Kindergarten dem zu so wie wir es jetzt machen, also
268 da sind alle damit einverstanden.

269 I: Ja.

270 B: Und wie verläuft da dann die Zusammenarbeit mit der den Eltern, wenn die ja
271 nicht aktiv, sag ich jetzt mal, am Übergang beteiligt sind?

272 I: Ja, i man, Kontakt zu den Eltern hat ma ja trotzdem, also eben durch,
273 beziehungs, also beim Bringen und Abholen oder wie auch immer und sonst, ah,
274 sehr viel übernimmt jetzt a die die Frau A1, die Leitung der
275 Tagesbetreuungseinrichtung und sonst, wie gsagt, man sieht ja, ja. Also dadurch,
276 dass es ein Haus ist, ein Eingang sieht man sich immer wieder oder wenn man was
277 braucht, dann nehmen wir halt Kontakt mit den Eltern auf oder. Es ist ja trotzdem so,
278 dass wir einfach in einem kleinen Ort wohnen und man kennt sich dann doch eh
279 untereinander

280 I: Ja, ja

281 B: dass man sich da einfach austauscht wenn die Eltern dann kommen, genau.

282 I: Und glauben Sie, haben die Eltern irgendwelche Erwartungen in Bezug auf den
283 Übergang oder?

284 B: Na, i glaub schon, dass sie sie auch erwarten, dass das einfach einfacher,
285 leichter funktioniert. Ich denk schon, wie gsagt, dass sie sich denken, das Kind war
286 jetzt schon mal wo, dass das Haus einfach scho bekannt ist und dass das eben und
287 dadurch, dass wir das eben so gestalten, dass die Kinder immer wieder auf Besuch
288 sind in den Gruppen. Glaub schon dass, dass die Eltern da auch, da denken,
289 einfach ok, dass das jetzt sicher einfach wird von der Eingewöhnung,
290 Eingewöhnung her wieder.

291 I: Glauben Sie, dass die Eltern das ganze auch ein bissl unterschätzen, weil es ist
292 ja doch eine große Veränderung für's Kind?

293 B: ... Ah, Gott, wobei die Eingewöhnungen allgemein unterschätzen werden, weil
294 es ist so, dass die Eltern eben sehr unterschätzen diesen, diesen Lärmpegel und
295 alles. Ja, man glaubt immer des Kind geht eh nur, weiß i ned, 3 Stunden

296 I: Ja

297 B: oder was do her, aber ja eben, insofern, wie gsagt des is wieder a ganz andere
 298 Herausforderung. Die ganzen Eindrücke und alles, es is scho so, selbst wenn sie
 299 jetzt den Übergang von der Tagesbetreuung in den Kindergarten, dass ma da
 300 trotzdem schaut im Kindergarten jetzt ned glei, dass ma da jetzt ned die volle
 301 Tagesration macht, sondern dass ma da a trotzdem sagt, okay, vielleicht heit nur
 302 zwei Stunden oder drei Stunden. Dass ma afoch mal schaut, dass das trotzdem a
 303 schrittweise Sache afoch wird. Weil wie gsagt, es, es is trotz allem a emänsen
 304 Aufwand für die Kinder. Also die san afoch erledigt, ja.

305 I: Ja, ja

306 B: Also des is trotzdem wieder ganz was anderes, eben von der Gruppengröße,
 307 von den ganzen Eindrücken und vom vom ganzen Lärm her, von der Umgebung, es
 308 werden einfach andere Sachen jetzt von ihnen verlangt, ja

309 I: Ja

310 B: Weil man macht dann vielleicht an Morgenkreis oder wie a immer, ja.

311 I: Ja.

312 B: Und es san dann trotzdem afoch andere Regeln vielleicht, als vielleicht von der
 313 Tagesbetreuung vielleicht gewohnt sind.

314 I: Ja, ja.

315 B: Genau (19.41).

316 I: Und Sie haben vorhin schon kurz gsagt, dass Sie da eigentlich sehr gut mit der
 317 Tagesbetreuungseinrichtung zusammenarbeiten, ahm, ist da Buasi einmal
 318 festgelegt worden wie der Übergang gestaltet wird oder gibt's zwischendurch noch
 319 immer wieder Gespräche über einzelne Kinder, wenn's Besonderheiten gibt?

320 B: Jo, also wir san sowieso, wir habn jeden Montag hab ma gemeinsames
 321 Teamgespräch, also auch eben mit da mit der Frau A1. Die ist da bei uns dabei und
 322 wenn wenn irgendwas, Neuigkeiten oder wenn eben ein Wechsel irgendwann
 323 ansteht, dann tauscht man sich da immer wieder neu aus, wie man den einfach
 324 gestaltet dann oder ob das so passt und ob das für die Pädagogin so passt. Eben
 325 für die Eltern, fragt sie bei den Eltern auch nach und wie gsagt, da wird auf jeden
 326 Fall voher, also wird das eben nicht vereinheitlicht, also man spricht über die je
 327 jeweilige Situation dann afoch nu amoi gemeinsam.

328 I: Ja. Ahm, wir sind eigentlich schon ziemlich am Ende meiner Fragen. Ahm, darf
 329 ich Sie noch fragen, wie, sehen Sie irgendwo Verbesserungsbedarf beim Übergang
 330 oder gibt's etwas wo Sie sagen, das könnt ma Buasi optimieren?

331 B: Mhm also eigentlich .. eigentlich jetzt so, wenn i so nachdenk, im Moment
 332 nicht. Wobei wie gsagt, bis jetzt hat des ois eigentlich sehr gut funktioniert .. na ich
 333 denke. Es passt, weil es ist auch so, wie gsagt, weil bei den Elternabenden, wo wir

334 wissen, dass die Eltern, die demnächst kommen, die werden eben auch schon
335 eingeladen und so, also ich denk ma, von da Elternarbeit her und alles, es passt
336 eigentlich ganz gut.

337 I: Ja.

338 B: Und vom Austausch her, ja.

339 I: Ja.

340 B: Im Moment find i, dass es in Ordnung ist so wie's jetzt grad

341 I: Ja, ja. Ahm, darf ich Sie zum Schluss noch ein paar Sachen für die Statistik
342 abfragen?

343 B: Mhm.

344 I: Darf ich fragen wie alt Sie sind?

345 B: 36

346 I: Welche Ausbildung haben Sie gemacht?

347 B: Also ich bin in Ort N in die BAKIP, also die Bildungsanstalt für
348 Kindergartenpädagogik gegangen 5 Jahre mit Matura und mhm, hab dort auch die
349 Ausbildung zur Früherziehung dabei gehabt. Und hab mi dann während i in Karenz
350 war nu weitergebildet und hab da selbstständig die Ausbildung zum Lerncoach dann
351 nu gemacht. Also, dass warn so meine Ausbildungen.

352 I: Ahm, wie lang sind Sie jetzt schon als Pädagogin tätig?

353 B: 17 Jahre

354 I: Und in diesem Haus?

355 B: 10 Jahre

356 I: 10 Jahre, okay.

357 B: Und seit September eben hab i die Leitung.

358 I: Ja.

359 B: Genau

360 I: Das heißt für vier Gruppen, wie viele Leiterinnenstunden haben Sie da?

361 B: 4

362 I: 4, ja.

363 B: Mhm, ach (B lacht) es is leider bissl

364 I: Eng bemessen

365 B: Ja, es war, wie gsagt, es ist jetzt um eine Gruppe um, die, weil meine
366 Vorgängerin, die hatte eben noch die die, eine Leitungsunterstützung.

367 I: Ja

368 B: Also ab fünf Gruppen bekommt man so was dazu

369 I: Genau, ja.

370 B: Genau, für 20 Stunden

371 I: Ja.
372 B: Ja, und des is jetzt weggefallen, leider. (B und I lachen) Sind nur mehr vier
373 Stunden übrig geblieben für mi. (B lacht)
374 I: Ja, stell ich mir schwierig vor da alles unter einem Hut zu bekommen
375 B: Ja, es ist oft, wenn ma da anfängt, gö, wo, bis ma man, i hab mir die jetzt in der
376 Früh eingeteilt und wenn ma da in der Früh kommt bis ma da oft die Neuigkeiten
377 oder wie a immer, wenn si grad irgendwas ergeben hat bis ma dann im Arbeiten is,
378 sollt ma dann scho wieder in der Gruppe stehn. Ja. (B lacht) Ist oft nicht so einfach.
379 I: Das glaub ich ihnen, ja. Okay, super, dann sag ich vielen Dank.
380 B: Bitte gerne!

1 **Thema des Interviews:** Übergang von der TBE in den KIGA
2 **Ort des Interviews:** Küche der TBE
3 **Dauer des Interviews:** 20min 51sek
4 **I =** Interviewerin
5 **C =** Erzählerin / Interviewte / Leiterin der TBE

6 I: Als erstes würde ich Sie bitten mir ein bisschen von Ihrer Einrichtung, von Ihrer
7 Gruppe zu erzählen, wie viele Kinder Sie haben, welches Alter, wie das so?
8 C: Ja, also unsere Einrichtung gibt es seit ähm seit Juli 2016, da haben wir eröffnet
9 und ähm es ist angemeldet momentan haben wir 17 Kinder in der Gruppe, aber es
10 werd'n owa laufend wieder mehr oder dann wechseln wieder welche oder wenn
11 welche wegziehen, also es ist eigentlich so a bissl, ja, bleibt nicht immer gleich.
12 Ähm, pro Tag dürfen wir nicht mehr als 15 Kinder nehmen, also vom Platz her, also
13 15 Kinder ist die Grenze. Es sind eben welche jeden Tag bei uns in der Gruppe,
14 manche 2 Tage, 3 Tage, ganz unterschiedliche. Ja, momentan gibt es nur eine
15 Gruppe, vielleicht in Zukunft, dass ma, also Platz wäre für eine zweite Gruppe, owa
16 es geht sich momentan einfach gut aus mit den zwei Kindergärten von den Plätzen
17 her kommen wir mit einer Gruppe recht gut eigentlich aus.
18 I: Okay.
19 C: Ja, und wir, also, eine Pädagogin und zwei Betreuerinnen
20 I: Ah, sehr gut
21 C: Ja, i man, wir sind nicht immer zu dritt, des kommt drauf an
22 I: Ja.
23 C: Weil die haben eben nur 25 Stunden und i hab eben die 40 Stunden
24 I: Okay.
25 C: Genau.
26 I: Und wie sieht da so ein Arbeitstag, so ein Alltag bei Ihnen aus? Was sind ihre
27 Aufgaben und Tätigkeiten?
28 C: Ahm, also die Aufgaben, Tätigkeiten, wir sperren amal um halb sieben auf und
29 ahm die Kinder kommen bis um 9 Uhr so, sollen's, also in dem Zeitraum kommen
30 die Kinder und ahm um 9 Uhr tun wir dann gemeinsam jausnen. Dies Jause wird
31 eben von uns gekauft, vorbereitet, weil's eben doch die Kinder 1 - 3 Jahre alt sind
32 und wir in der Garderobe, wir könnens ned immer allanich schicken, deswegen
33 machn wir die Jause und ja, nach der Jause is meistens so, dass wir mal schauen,
34 wer braucht eine frische Windel, da ist's dann für die meisten amal Zeit und wenn
35 dann amal Jause und wickeln alles vorüber ist, dann komm ma, mach ma irgendein
36 Angebot, irgendeine Aktivität, singen, mit Fingerfarben malen, Bewegungsspiele,
37 Fingerspiele ähm irgendwelche Bewegungseinheiten oder wir gehen in den Garten
38 raus, wenn das Wetter schön ist und Bewegungsraum habn wir auch noch. Also wir
39 können, wir san da recht flexibel, können viel machen und ja. Um halb zwölf tan wir

40 dann Mittagessen, ahm, es tut eigentlich schon der Großteil der Kinder essen und
 41 bis 13 Uhr werden die meisten dann abgeholt und am Nachmittag habn wir so
 42 zwischen 2 und 5 Kindern, ja, bis 16 Uhr. Genau.

43 I: Mhm, na da

44 C: Genau, das ist so unser Alltag amoi, genau.

45 I: Ja, eh ein ganz schönes Programm-

46 C: Ja, genau (A und I lachen).

47 I: Ahm, wenn ich Ihnen das Wort „Eingewöhnung“ sage, was fällt Ihnen dann so
 48 dazu ein?

49 C: Ahm, also jedes Kind ist anders. Also es fragen auch viele nach welchem
 50 Modell man geht oder wonach man sich richtet, owa, ja, i sag immer man kann, es
 51 gibt ned wirklich so a richtiges Konzept, dass man so abarbeitet, weil es ist einfach
 52 bei jedem Kind anders. Wir mochsens so, die Eltern können sich mal einen
 53 Schnuppertermin ausmachen, ist meistens a paor Wochn bevor ma dann starten,
 54 dass die Eltern mal mitn Kind kommen, sich die Gruppe anschauen, amal der
 55 Großteil der Fragen mal geklärt wird und ja, dann erklär ich auch die Eingewöhnung
 56 und bei uns ist's so, am ersten Tag kommen eben die Kinder mit den Eltern und da
 57 sind Eltern wirklich noch da, also ein Elternteil, nicht, also entweder Mama, Papa
 58 oder wir haben Großeltern, wer eben die Eingewöhnung machen möchte und wir
 59 sagen dann so, ja dreiviertel Stunde, Stunde, wo die Eltern mit dem Kind da sind
 60 und dann am zweiten Tag probier ma dann schon amal, dass ma dem Kind erklärt,
 61 die Mama geht jetzt schnell mal aufs Klo oder holt etwas vom Auto, dass ma an
 62 kurzen Moment Trennung schauen, wie geht's dem Kind, schafft's das, schafft's das
 63 nicht, schau ma uns an und wenn ma da dann schon merken, es funktioniert gar
 64 nicht oder fürs Kind ist das ganz ganz schlimm, dann mach ma's ganz langsam, am
 65 nächsten Tag nochmal kurze Pause und wir schau'n's uns eigentlich an und wenn
 66 man aber merkt dem Kind geht's gut und er sagt gleich Baba zur Mama, dann kann
 67 man aber am dritten Tag schau ma dann ja viertel Stunde, halbe Stunde. Also wir
 68 schau'n's uns wirklich an, wie geht's den Kindern, schaffen's das oder schaffen's das
 69 nicht und die Eltern sollen aber jederzeit abrufbereit sein.

70 I: Ja, okay.

71 C: Genau, des is jetzt so

72 I: Und können Sie sich an ein Kind erinnern, wo Sie sagen, da war die
 73 Eingewöhnung besonders gut oder ein Kind, wo Sie sagen, da hat die
 74 Eingewöhnung leider nicht so funktioniert?

75 C: Ahm, ja, also besonders gut, ahm, ist eigentlich muss ich sagen der Großteil
 76 unserer Kinder bei denen funktioniert das recht gut und es liegt auch viel eigentlich

77 an den Eltern, wenn man merkt die Eltern sind unsicher des überträgt sich dann
78 auch auf's Kind. Da merkt man dann, denen Kindern fällt's schwerer wo's bei den
79 Eltern, die auch nicht ganz loslassen möchten oder nicht können, schon möchten,
80 aber es doch noch nicht so schaffen und da merken die Kinder eben auch, ah
81 Mama Papa sind unsicher, was passiert oder. Und da fällt's schwerer, wenn die
82 Eltern wirklich dahinter sind und dem Kind sagen, die passen auf dich auf, alles ist
83 gut und mit dem Kind zu Hause auch drüber sprechen, dann ist eigentlich kein Problem.

84 I: Ja.

85 C: Ja. Also es, ja wir haben schon ein, zwei Kinder, die eben länger gebraucht
86 haben. Ein Kind, das hat dann eben, ja, dann schon 3 Monate gebraucht bis man
87 dann sagen kann, jetzt hat's uns vertraut, jetzt kommt's auch wirklich ohne zögern in
88 die Gruppe herein.

89 I: Aber, dass Sie eine Eingewöhnung quasi gar nicht geschafft haben, dass Sie
90 gesagt haben, das Kind ist einfach noch nicht so weit, gab's bis jetzt noch nicht?

91 C: Hmmmm, es war, es war schon einmal der Fall, dass dann eben ein Kind
92 gegangen ist, aber da hat man auch gemerkt die Eltern haben nicht ganz. Also das
93 Kind hätte es schon geschafft, aber da haben die Eltern dann gesagt, sie wollen's
94 doch noch.

95 I: Okay.

96 C: Ja, genau, aber sonst eigentlich, dass man mal abgebrochen hat, das war nett.
97 Na.

98 I: Und wenn die Kinder, dann einmal gut bei Ihnen eingewöhnt sind, dann ist ja der
99 nächste Schritt dann rüber in den Kindergarten.

100 C: Genau.

101 I: Ahm, wie gestalten Sie da diesen Übergang? Wie sehen Sie ihre Rolle dabei?

102 C: Ahm, es ist mal so, wir haben mit beiden Kindergärten Kontakt, also wir sind,
103 wir haben gemeinsames Laternenfest, ein Weihnachtsfest haben wir gemeinsam
104 gehabt oder wenn wir, bei uns war heuer zum Beispiel schon ein Kasperl haben wir
105 eingeladen, haben auch die jüngeren vom Kindergarten eingeladen und wir
106 schauen oder im Frühling, wenn's Wetter passt, dass sie zu uns in den Garten
107 kommen oder wir eben mal rüber gehen. Also so schnuppern die Kinder mal ein bisschen
108 zusammen und ahm sie lernen die anderen Kinder kennen und eben auch die
109 Pädagogen oder Betreuerinnen und so versuche man mal Schritt für Schritt, dass sie
110 eben mal das dann kennenlernen. Wir haben auch passende Bücher, die man
111 vorbereiten und ja.

112 I: Und wie läuft dann der Übergang ab, also wenn's dann wirklich so weit ist, dass
113 das Kind wechseln muss?

114 C: Genau, also die Kinder sind eigentlich bei uns im Sommer auch noch, also es
115 ist jetzt nicht so, dass sie mit Juni dann gehen und erst mit September in den
116 Kindergarten, sondern sie sind im Sommer noch bei uns und wir machen dann so
117 Ende Juni so ein Abschlussfest sozusagen für die Kindergartenanfänger und da
118 erklären wir ihnen dann auch was passiert, was auf sie zukommt und ja, da
119 bekommen sie dann auch die Portfoliomappen, wir sagen Ich-Mappen dazu, weil zu
120 Portfolio können sich die Kleinen nicht wirklich was vorstellen. Und, ahm, ja, so
121 bereit ma's dann eigentlich drauf vor.

122 I: Das heißt die Kinder wechseln immer im September oder auch mal unterm
123 Jahr?

124 C: Es, ja genau, also unterm Jahr, wir habn's eigentlich heuer das erste Mal
125 gehabt, dass mit Jänner ein paar gewechselt haben, dass war einfach, weil die
126 Anfrage bei uns größer war und in den Kindergärten noch Plätze waren, wir schon 3
127 jährige Kinder gehabt haben und aber Anfragen für jüngere gehabt haben und
128 deswegen haben dann ein paar schon gewechselt.

129 I: Okay.

130 C: Genau.

131 I: Und wie alt sind dann die Kinder? Ab 2,5 oder älter auch? Das sie bis 3 zum
132 Beispiel bleiben?

133 C: Ahm, genau, als wir haben jetzt zum Beispiel Kinder, die werden im Mai schon
134 3 und die bleiben, dann aber schon noch.

135 I: Okay, ja.

136 C: Die können dann bis Ende August dann bleiben.

137 I: Und, ahm, haben Sie dann noch, also können Sie dann noch ein bisschen
138 mitverfolgen wie sich die Kinder dann im anderen Kindergarten tun, ob diese
139 Übergänge gut verlaufen oder ob's da Schwierigkeiten gibt?

140 I: Ja, also dadurch das OrtC jetzt nicht so ein großer Ort ist, trifft man natürlich
141 auch viele und man spricht drüber. Es kommen uns dann einige auch wieder
142 besuchen und eben, wenn man dann im Kindergarten drüben sind oder oben
143 irgendwas gemeinsam machen, dann spricht man auch über das Kind. Wie geht's
144 dem Kind und fragt nach und ja. Owa, es hat bis jetzt eigentlich nur positive
145 Rückmeldung gegeben, also, dass die Kinder, die vorher in einer Einrichtung waren,
146 sich dann im Kindergarten wesentlich leichter tun und auch bei der Eingewöhnung
147 und generell so von der sozialen Kompetenz her sich einfach viel besser
148 zurechtfinden.

149 I: Okay. Und ahm, was glauben Sie, welche Bedeutung hat dieser Übergang für
150 das Kind? Mit welchen Gefühlen oder Erwartungen wird es da konfrontiert?

151 C: Ahm, ist glaub ich unterschiedlich. Also es gibt Kinder, die freuen sich schon
152 sehr und können's kaum erwarten, weil sie eben auch wissen, dass sie da eben
153 Geschwister haben oder Bekannte, Freunde, Familie und wissen so schon mehr
154 was auf die Kinder zu kommt. Bei einigen Kindern habn wir's dann doch auch schon
155 gehabt, die wollten nicht wirklich gehen, also für die war's dann einfach schwierig,
156 weil wir dann eben doch die ersten fremden Bezugspersonen geworden sind und für
157 die war's dann schon schwieriger und es ist eben auch ganz unterschiedlich. Aber
158 ich, ja, kann ma jetzt a ned wirklich, ist jedes Kind auch wieder anders und für
159 manche is gar kein Problem, sagen, ja tschüss ich geh jetzt in den Kindergarten und
160 ich freu mich und manche merkt man, die drängen das dann doch noch weg, also
161 man sagt, jetzt kommst du bald in den Kindergarten und freust du dich schon. Das
162 ignorieren's und wolln's noch gar nicht wirklich wahr haben.

163 I: Ja, ja. Und glauben Sie, wie könnte sich das auf das Kind auswirken, wenn es
164 da so oder welche Gründe kann es haben, dass ein Kind da ein bisschen blockiert
165 und das gar nicht hören möchte?

166 C: Ahm, ich, was mir eben schon aufgefallen ist, dass sie eben doch schon eine
167 gute Bindung aufgebaut haben und das eben loslassen und sie wissen halt nicht
168 viel über was jetzt auf sie zu kommt, wieder alles neu und es brauchen halt viele
169 Kinder einfach so die klaren Strukturen, Regeln, so ge ah geregelten Tagesablauf
170 und wenn dann wieder irgendwas neues dazu kommt oder sich irgendwas ändert,
171 dann ist das einfach.

172 I: Ja. Können Sie da vielleicht sogar Parallelen erkennen zwischen, das Kind hat
173 ein bisschen länger gebraucht bei der Eingewöhnung und jetzt fällt ihm das
174 Weggehen und der Übergang, dieser Neuanfang im neuen Kindergarten auch
175 schwer? Gibt's da vielleicht Parallelen oder eigentlich nicht?

176 C: Ohja, also, wenn i jetzt grad so überleg, es ist schon, die bei uns dann länger
177 gebraucht haben zum eingewöhnen san dann eigentlich auch schwieriger gegangen
178 kann man sagen, die habn dann eher, ja wollten dann ned wirklich was davon
179 hören.

180 I: Ja.

181 C: Und die, die eigentlich schnell eingewöhnt waren recht, ja, für die war dann
182 auch das Wechseln nicht wirklich ein Problem.

183 I: Und haben Sie schon mal den Übergang ahm mit einem Kind mit Behinderung
184 begleitet?

185 C: Na is, wird jetzt dann soweit sein, also wir haben momentan ein Kind mit Down-
186 Syndrom in der Gruppe, ahm, er wird im November dann drei Jahre, is eigentlich
187 dann schon ein Kindergartenanfänger, aber es is jetzt nu a bissl im Gespräch, ob er

188 nicht doch noch bei uns bleibt oder ob er doch wechselt, dass das ist jetzt noch a
189 bisserl unklar. Weil so von der Entwicklung her würde er noch gut, eigentlich noch in
190 unsre Gruppe passen, aber ja, wie gesagt, dass.

191 I: Ja. Und haben Sie sich da schon Überlegungen gemacht? Wird der Übergang
192 genau so gestaltet oder muss ma da vielleicht ein bisschen anders an die Sache
193 herangehen?

194 C: Da wird's dann wahrscheinlich zu einem Übergangsgespräch kommen mit, also
195 kommt drauf an in welchen Kindergarten er dann gehen wird, aber da wird's zu
196 einem Übergangsgespräch dann kommen mit eben der Frau Inspektorin, mit einer
197 Sonderkindergärtnerin, mit eben der Leitung vom Kindergarten und eben mit mir
198 dann.

199 I: Okay.

200 C: Genau, also das hab ma mal bei einem Kind, ahm, schon gehabt, ja letztes
201 Jahr war das, ahm, es war ein sehr auffälliges Kind und da kam's dann eben auch
202 zu einem Übergangsgespräch, weil da eben dann eine Stützkraft im Kindergarten
203 dann notwendig gewesen wär. Genau.

204 I: Okay.

205 C: Und so wird's dann auch beim Kind mit Down Syndrom sein.

206 I: Ja. Ahm, wie ist das bei Ihnen im Team, wird sich da gemeinsam irgendwie
207 abgesprochen, wie man da so diesen Übergang gestalten kann? Wird das, gibt's da
208 in der Konzeption irgendwie

209 C: Also dadurch, dass wir nur eigentlich drei sind und ein kleines Team sind, ahm,
210 sprechen wir schon viel über jedes einzelne Kind und und eigentlich generell über
211 den Alltag, über alles. Red ma eigentlich sehr ausführlich und genau.

212 I: Und Sie haben vorhin schon den anderen Kindergarten angesprochen, wie ist
213 da die Zusammenarbeit, wenn es um diesen Übergang geht? Gibt es dieses
214 Übergangsgespräch nur bei Kindern mit Kindern, die ein bissl mehr Aufmerksamkeit
215 brauchen?

216 C: Genau, also es ist momentan so, dass eben nur die Übergangsgespräche da
217 stattfinden, wo man weiß, da wird wahrscheinlich eine Stützkraft notwendig sein.
218 Sonst nicht, also.

219 I: Ja.

220 C: Ja, oder es is wenn es sich Eltern wünschen oder dann schon, aber. Genau,
221 Eltern oder ein Elternteil san auch dabei beim Übergangsgespräch. Das hab ich
222 vorhin vergessen.

223 I: Ja.

224 C: Nein, aber sonst, eigentlich nicht.

225 I: Ja. Gibt's da irgendwie Erwartungen, die man an den Kindergarten stellt oder
 226 die der Kindergarten an Sie stellt? Wo Sie sagen, dass muss irgendwie erfüllt
 227 werden im Übergang?

228 C: Ich glaub, also. Dadurch, dass bis jetzt eigentlich recht gut geklappt hat, ja, und
 229 es nie zu wirklichen Problemen sag i jetzt mal, gekommen ist. Ja.

230 I: Ja.

231 C: Wie gesagt in einem kleinen Ort, kann ma da a, man spricht mit den Eltern, wie
 232 geht's jetzt dem Kind in der Gruppe und war bis jetzt a positive Rückmeldung.

233 I: Ja, ja. Na fein, das ist ja schön zu hören (A und I lachen). Und die
 234 Zusammenarbeit mit den Eltern im Bezug auf diesen Übergang, ahm, wie wird das
 235 gehandhabt?

236 C: Ahm, also, ich biete, wenn die Kinder dann kurz vom Kindergarten
 237 beziehungsweise ein Mal im Jahr ein Entwicklungsgespräch an und bei dem
 238 Gespräch sprech ma dann auch noch wie sie sichs vorstellen oder ob' irgendwelche
 239 Fragen gibt, also da red ma dann auch über das Thema Kindertageeintritt.

240 I: Okay.

241 C: Ja.

242 I: Und, ahm, was glauben Sie, welche Gefühle da die Eltern so bei diesem
 243 Übergang haben oder haben die vielleicht irgendwelche Erwartungen oder
 244 Wünsche?

245 C: Ahm, gemischt, also viele sagen, naja jetzt haben sie sich erst da eingewöhnt
 246 und jetzt wolln's doch noch nicht wechseln. Da merkt man jetzt a bei den Eltern, das
 247 ist auch, sie wollen jetzt auch nicht wirklich was neues, weil jetzt wieder zu einer
 248 Veränderung kommt, andere freuen sich dann doch schon wieder, wieder was
 249 anderes kommt und und die Kinder jetzt wieder größer werden, wieder neu
 250 gefördert werden auf anderen Ebenen und ja. Ist auch ganz unterschiedlich.

251 I: Ja.

252 C: Aber wie bei den Kindern. Manche freun sich und manche doch noch eher

253 I: Ja, okay. Ja, das ging jetzt ziemlich schnell. Wir sind auch schon bei der letzten
 254 Frage angekommen.

255 C: Ahhh (A lacht).

256 I: Ahm, wenn Sie so an den Übergang denken, ahm, gibt's da etwas, wo Sie
 257 sagen das könnt ma verbessern, das wär ausbaufähig oder wie würden Sie sich
 258 einen optimalen Übergang vorstellen, dass der für alle Beteiligten natürlich optimal
 259 abläuft?

260 C: Ahm, ja, wie gesagt so Übergangsgespräche für jedes Kind wären vielleicht
 261 nicht schlecht, aber es is afoch, ja, bei vielen, es san afoch so viele Kinder und da

262 eben dann, dass jeder Zeit is, ja, wär schön, aber es is ned wirklich umsetzbar
 263 würde ich jetzt mal sagen, weil eben doch a Inspektorin, Sonderkindergärnterin, die
 264 Eltern, beide Leiterinnen vom Kindergarten dabei sein sollten, also ist des zum
 265 Umsetzen eher schwierig und es is a, die Kinder, die eben nicht vorher bei uns
 266 waren, sondern von zu Hause gleich in den Kindergarten eben kommen, da gibt's
 267 eigentlich auch kein di, kein Übergangsgespräch oder da weiß man auch noch nicht
 268 wirklich und deswegen glaub ich ist des jetzt auch noch nicht, dass das im
 269 Gespräch ist, dass das irgendwann eingeführt wird. Aber gut wärs, ja, naja, ja. Auf
 270 der anderen Seite, es ist, hmm, ich mein, man könnte vielleicht doch zum Schluss
 271 dann auch noch, wir haben's jetzt einmal probiert, dass ma Kindergarten auch noch
 272 zu einem Frühlingsfest einladen, aber dass is dann a doch, dann gor a bissl. So,
 273 weil beide Kindergärten zur selben Zeit einladen, des is eben schwierig, dass geht
 274 auch nicht und ja. So direkt verbessern ... gäbs sicher was, aber des is afoch zum
 275 Umsetzen ned wirklich
 276 I: Ja. Ahm, gibt's jetzt zum Abschluss noch etwas, wo Sie sagen, dass würden
 277 Sie jetzt noch gerne sagen, das wäre wichtig oder ich habe vielleicht irgendwas
 278 vergessen zu fragen?
 279 C: Ah, phu. Ich glaub, ich wissat jetzt nix mehr.
 280 I: Okay, dürfte ich zum Abschluss noch ein paar ahm Daten abfragen für die
 281 Statistik?
 282 C: Ja, sicher
 283 I: Darf ich fragen, wie alt Sie sind?
 284 C: Ahm, 23.
 285 I: Ahm, darf ich fragen, welche Ausbildung Sie gemacht haben?
 286 C: Ja, also die BASOP in, ahm, OrtD.
 287 I: Okay, das heißt die 5jährige ist das oder?
 288 C: Ja, genau.
 289 I: Und wie lange sind Sie hier im Haus schon tätig?
 290 C: Also, seit eröffnet worden is, also seit 2016.
 291 I: Das heißt Sie sind dann angestellt als Sonderpädagogik? Sind sie
 292 Sonderpädagogik, wenn man BASOP macht oder Sozial
 293 C: Sozialpädagogin, genau.
 294 I: Und haben Sie vorher schon wo gearbeitet oder?
 295 C: Ja, also ich war ein Jahr in OrtE in einem Hort, dann war ich in OrtD für 3
 296 Monate, aber nur eben für 20 Stunden in einer Sonderschule
 297 Nachmittagsbetreuung, dann war ich für ein dreiviertel Jahr im Landesjugendheim in
 298 OrtF und ja, jetzt bin ich da. (A lacht) Also schon vieles.

299 I: Okay.
300 C: Genau.
301 I: Ist ja gut, wenn man viel Erfahrung sammelt.
302 C: Ja, das stimmt eh. Genau.
303 I: Super, dann sag ich Vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben.
304 C: Ja, gerne.
305 I: Dankeschön

1 **Thema des Interviews:** Übergang von der TBE in den KIGA
2 **Ort des Interviews:** Büro der KIGA-Leiterin
3 **Dauer des Interviews:** 26min 7sek
4 **I =** Interviewerin
5 **D =** Erzählerin / Interviewte / Leiterin des KIGA

6 I: Also zuerst würde ich Sie bitten, dass Sie mir ein bissl was von Ihrer
7 Einrichtung erzählen. Wie viele Gruppen Sie haben, Kinder, Integrationskinder?
8 D: Ah, wir san a viergruppiges Haus und wir haben zwei Integrationsgruppen.
9 I: Ja.
10 D: Mit je einem Integrationskind, so hab ma gestartet, aber wir haben jetzt im März
11 in einer Gruppe a zweites Integrationskind kriagt.
12 I: Okay. Ein ganz schön großes Haus.
13 D: Ja, wir habn heuer jetzt hab ma 83 Kinder, nächstes Jahr hab ma 90.
14 I: Ja. Und Sie haben wahrscheinlich auch Nachmittag offen?
15 D: Nachmittagsbetreuung, Mittagessen so 12 bis 15 Mittagessen.
16 I: Ja, ja. Ahm, wie sieht so ein Arbeitstag bei Ihnen aus mit Tätigkeiten und
17 Aufgaben? Was fällt da so an?
18 D: Na, i hab die Leitung, des muas natürlich nebenbei irgendwie mitlaufen, weil i
19 hab nur vier Leiterinnenstunden
20 I: Okay
21 D: und hab a volle Gruppenverpflichtung. Ja, wir sperrn um halb sieben auf und a
22 Pädagogin macht immer ab halb sieben Dienst und um sieben kommen die
23 nächsten und um halb acht kommt die letzte Pädagogin.
24 I: Okay.
25 D: Und Betreuerinnen kommen ja entweder um halb sieben oder dreiviertel acht.
26 Das kommt drauf an, welche Dienst, also welche Dienstverpflichtung das haben.
27 I: Okay. Und das heißt Sie haben dann wie lange offen?
28 D: Bis 16 Uhr, Freitag bis 15 Uhr.
29 I: Ja.
30 D: Wir san bis halb acht in einer Sammelgruppe, weil eben nu ned von allen
31 Gruppen die Betreuer da sind, ah, die Kinder, das is bei mir in der Gruppe, des is a
32 bissl zentral. Da hab ma a den Überblick wer rauf geht, wer kummt und so und die
33 Eltern wissen's eigentlich, dass die Kinder in diese Sammelgruppe kommen. Ja, sie
34 werden von uns begrüßt, wer da is, ja betreut bis um halb acht. Um halb acht geht a
35 jede Pädagogin mit ihre Kinder in die Gruppe.
36 I: Ja
37 D: Und die meisten, zwa Betreuerinnen san scho da von zwa Gruppen und von
38 zwa Gruppen kommen erst um dreiviertel acht.
39 I: Ja.

40 D: Ja, dann richtet sich der Tagesablauf eigentlich nach den Turnsaalzeiten. Wir
 41 ham in der Früh Freispielzeit, wo die Kinder einfach frei wählen ihre Spiele, wo
 42 vielleicht daneben bastelt wird. Einmal in der Woche hab ma offenen Turnsaal, da
 43 kennan von allen Gruppen jeweils 5 Kinder in den Turnsaal gehen bis um 10 Uhr.

44 I: Ja

45 D: Hm, ja. An dem Tag gibt's a eine Woche die Möglichkeit zu Kneippen, eine
 46 Woche die Maloase zu benutzen. Ja, was hab ma nu? Ja, wir habn gleitende
 47 Jause, Jausenzeiten von halb neun bis um 10 ungefähr, weil ja die Kinder so
 48 unterschiedlich kommen.

49 I: Ja.

50 D: Und a unterschiedlich gefrühstückt haben, mache haben schon an Hunger,
 51 wenn die letzten kumman.

52 I: Ja.

53 D: Bildungszeit hab ma von 8 bis 12. In der Zeit sollten die Kinder da sein, geht si
 54 aber ned ganz aus, weil die Busse teilweise schon um halb zwölf fahren. Da muss
 55 ma sich einfach nach den Gegebenheiten richten.

56 I: Ja.

57 D: Dann ja, eigentlich machen alle Gruppen, aber eher gegen Ende zehn, halb elf
 58 so a bissl eine Zusammenkunft, wo man sich im Sesselkreis oder im Erzählkreis
 59 aufsitzen. Bei mir miasen ned alle Kinder teilnehmen, aber des wird von jeder
 60 Pädagogin eben verschieden gehandhabt.

61 I: Ja.

62 D: Also wenn Kinder recht intensiv mit einer Arbeit beschäftigt san, dann stör ma's
 63 ned die Kinder, also dann dürfen's weiter arbeiten, aber sie hören nebenbei hörens
 64 mit.

65 I: Ja.

66 D: Und ja. Der Turnsaal is immer an an Mittwoch, das hab ma heier so geregelt, is
 67 a Bewegungslandschaft aufbaut und jede Gruppe geht nach den Turnsaalzeiten. Ja
 68 und am Dienstag hab ma zum Beispiel Angebotstag für die großen Kinder, für die
 69 Schulanfänger. Da überlegt sich a jede Pädagogin a Angebot, zum Beispiel ane hat
 70 im Turnsaal Tänze oder Laufspiel, also scho a bissl was anspruchvolleres.

71 I: Ja.

72 D: Es, manchmal kocht a Kollegin oder es spielt ane Theater oder zaubern,
 73 experimentieren, ah jo, des is jede Woche verschieden.

74 I: Ja.

75 D: Und die Kinder dearfen sich dann entscheiden zu welchen Angebot sie gehen
 76 und des dauert dann ca a Stunde.

77 I: Okay.

78 D: Und manchmoi gibt's a an dem Tag a Lernwerkstatt, wo's einfach Stationen
79 gibt, 10 bis 12 Stationen, wo immer so 6 bis 8 Kinder, kommt immer drauf an wie
80 viele Schulanfänger.

81 I: Ja, ja

82 D: Ah, diese Stationen bewältigen.

83 I: Okay. Ahm, wenn ich Ihnen das Wort „Eingewöhnung“ sag, was fällt Ihnen dann
84 dazu ein?

85 D: Ahm, ja, ich sag langsam. (B und I lachen) Langsam und auf das Kind
86 individuell abgestimmt eingewöhnen.

87 I: Ja.

88 D: Es ist ganz verschieden, ja, die Kinder zum Beispiel von der Tagesbetreuung
89 die san scho gewohnt sich von da Mama zu trennen, die san scho gewohnt
90 manches selbstständig zu mochn, die spielen, die wissen, können scho a bissl
91 umgehen mit den anderen Kindern, also die gewöhnen sich leichter ein als die
92 Kinder, die jetzt drei Joah nur bei da Mama gwesen san.

93 I: Ja.

94 D: Die müssen sich afoch diesen Loslösungsprozess erst mochn. Und das muas
95 ma, des muas ma individuell gestalten. Manche Kinder gengan am ersten Tag rein
96 und sagen, Mama du kannst scho gehn, und i hab auch voriges Jahr a Kind
97 eingewöhnt wo i den ganzen September die Mama jeden Tag da.

98 I: Ja, Wahnsinn.

99 D: Und ganz langsam und dann is die Mama nu jeden Tag mitgangen und hat sich
100 a Spiel ausgesucht und dann is gegangen, aber heuer, nach einem Jahr war's
101 eingewöhnt des Kind (B und I lachen). Aber des si afoch ganz individuell.

102 I: Das heißt, arbeiten Sie da nach einem gewissen Modell? Berlinermodell?
103 Münchnermodell?

104 D: Na, Bauchgefühl (B und I lachen) und scho mit Absprache scho mit den Eltern,
105 weil i mog, i hab scho die Erfahrung gmacht, wenn die Eltern bereit san das Kind
106 loszulassen, dann a das Kind loslassen.

107 I: Ja.

108 D: Wann ma zu den Eltern sagt, na geben's her und gegangs einfach, da geht
109 denen Eltern ned gut und dann geht's a dem Kind ned guat.

110 I: Ja.

111 D: Also des muas von den Eltern selber kommen und des kummt von den Eltern
112 selber, dass sagen, so und jetzt reicht's, jetzt geh i.

113 I: Ja. Und können Sie sich an eine Eingewöhnung erinnern, wo Sie sagen, das
 114 war besonders gut oder das war ned so gut, das hat irgendwie nicht funktioniert, da
 115 gab's Schwierigkeiten?

116 D: Naja, es gibt immer wieder Kinder, wo's Schwierigkeiten gibt bei der
 117 Eingewöhnung, eben des Kind voriges Joahr. Des is a Nachkömmling sag i jetzt a
 118 mal, wo's scho fast erwachsene Kinder gibt, also Kinder in höheren Schuln und
 119 dann is a klans Kind nachkommen und des is halt sehr behütet wordn und und die
 120 Mama wollt halt, dass in Kindergarten geht, weil die Mama wollt wieder arbeiten
 121 gehn, der Papa und die Oma waren komplett dagegen und haben halt komplett
 122 dagegen gearbeitet, ja

123 I: Das stell ich mir schwierig vor.

124 D: Das ist ganz schwierig gwesen für die Mama und natürlich, wenn das Kind
 125 daham immer hört, du muast ned geh und du brauchst ned geh und wieso sollst du
 126 schon in Kindergarten gehn, du bist ja noch viel zu klein.

127 I: Ja.

128 D: Dann ist das Kind a sehr viel krank gwesen und da, da hab i afoch da Mama
 129 ganz viel Rücken, Rücken, den Rücken stärken müssen, dass sie sich da gegen
 130 die Familie a durchsetzt, dass das auch durchziagt.

131 I: Ja.

132 D: Drum hab i der ganz viel Zeit lassn, der Familie zum Eingewöhnen, dass die
 133 Mama halt a besseres Gefühl hat.

134 I: Ja. Und Sie haben vorhin schon kurz angesprochen ahm, wenn die Kinder von
 135 der Kleinkindgruppe kommen

136 D: Is des einfacher. Is des einfach einfacher, weil sie eben dieses Loslösen von da
 137 Mama scho, diesen Prozess scho durchlebt haben.

138 I: Mhm, und wie gestalten Sie da diesen Prozess, wenn die Kinder kommen, wird
 139 das anders gehandhabt, wie bei einer Eingewöhnung?

140 D: Wie's des Kind und die Mutter braucht.

141 I: Ja.

142 D: Also bei uns is so, die Kinder bekommen, des hab i gestern abgeschickt, die
 143 bekommen an Brief von uns und dann werden's eingeladen zu an Nachmittag und
 144 do san, da können's ihre Gruppe, ihre Betreuerinnen anschauen. Da san jetzt ned
 145 die anderen Kindern olle dabei, sondern sie haben wirklich mal in Ruhe Zeit sich
 146 den Gruppenraum anzuschauen, Spiele anzuschauen, auszuprobieren ohne größere
 147 Kinder drinnen, weil ma scho die Erfahrung gmacht haben, wenn ma Vormittag das
 148 Eingewöhnen macht, es san so viel große da, die nächstes Jahr in die Schui
 149 gengan, ah, die belagern eigentlich alles und die Klan, die fiarchten si eigentlich,

150 weil da so viel große san und jetzt mach ma des Nachmittag, einen Nachmittag für
 151 eineinhalb Stunden, darfens mit Mama und Papa kumman und da können si sich
 152 alles in Ruhe anschauen.

153 I: Ja.

154 D: Und da san, ja außer die Nachmittagskinder, san eigentlich kane Kinder vom
 155 Vormittag dabei.

156 I: Ja.

157 D: Da können's ja in Goarten geh, den Goarten anschauen, das des afoch in Ruhe
 158 abläuft.

159 I: Ja.

160 D: Dann können a die Eltern habn schon Zeit, dass a bissl Fragen stellen und ja
 161 mal des wichtigste für den Anfang und dann gib'ts eh glei an Elternabend.

162 I: Okay.

163 D: In der zweiten Woche gib'ts an Elternabend, wo dann Informationen über's
 164 Kindergartenjahr gegeben werden.

165 I: Und gib'ts da vorher schon einen Austausch mit der Kleinkingruppe, wird da
 166 vorher schon über die Kinder gesprochen, besucht man sich gegenseitig? Gib'ts da
 167 schon a bissl an

168 D: Ah, eigentlich. Naja, des is bei uns a bissl weit weg einfach. Des is mit dem
 169 anderen Kindergarten leichter möglich, weil die nebeneinand san.

170 I: Ja.

171 D: Also da is scho a bissl ein Austausch. Wir haben's heier zum Laternenfest hab
 172 mas eingeladen ghabt und da warn's einfach dabei. Des des is einfach örtlich bei uns
 173 a bissl schwierig, weil die Kleinstkindsbetreuung mit ihren Klankindern jetzt ned auf
 174 da Stroßen, Stroßen überqueren, da sagen's des is ihnen afoch zu gefährlich.

175 I: Verständlich, ja. Und, ähm, was glauben Sie welche Bedeutung hat dieser
 176 Übergang dann für das Kind, wenn's zu Ihnen in den Kindergarten wechselt?

177 D: Ja, die Kinder sagen immer, des is der große Kindergarten. Also wenn's
 178 kumman, jetzt gehen sie in den großen Kindergarten.

179 I: Ja, also sehr stolz dann schon?

180 D: Glaub i schon, ja. I man, wir habn heuer das erste Mal unterm Jahr gwechselt.
 181 Des hat's bis jetzt ned geben, also es hat immer nur im September gwechselt
 182 werden darfens bis jetzt. Sie haben aber in der Kleinstkindgruppe Plätze braucht,
 183 das, ja, jetzt hat sich des etabliert einfach in OrtC, dass des tadellos geht a mit der
 184 Kleinstkindbetreuung und dass die Kinder da a jetzt kan Schaden nehmen davon.
 185 Ja und jetzt haben's eigentlich Plätze braucht und jetzt hab ma das erste Mal a

186 unterm Jahr gwechselt. Also, noch Weihnachten glaub i und Semester hab ma an
 187 Wechsel ghabt.

188 I: Okay, ja.

189 D: Is eigentlich recht schee ganga der Wechsel.

190 I: Ich wollte nämlich gerade fragen, gibt's da bei den Übergängen, funktioniert das
 191 problemlos oder kann es auch da zu Schwierigkeiten kommen?

192 D: I maan a Kind hab mag habt, des jetzt unterm Joahr gwechselt hat, des woar
 193 hoid am Anfang, oba des woar, haben's gsagt, des woar in der Tagesbetreuung
 194 genau so eigentlich.

195 I: Ja. Wie kann ich mir das dann vorstellen? Kommen dann die Kinder wie bei der
 196 Eingewöhnung mal für eine Stunde her und schauen?

197 D: Ja, tuat ma genau so, als so hab ma genau so a Eingewöhnung, dass zum
 198 Beispiel der ane Bub amoi in der Woche kumman is, a poar Wochen lang, an oder
 199 zwa mal in der Woche, i glaub drei Wochen oder so mit da Mama, dass er si
 200 eingewöhnen kann. Und der zweite der woar überhaupt ka Problem, der is am
 201 ersten Tag, am ersten Tag hab i gsagt, muas die Mama dabei sei oder der Papa
 202 hoid, sag i, wei am ersten Tog, der zwa a hoib jährige, also ned ganz drei jährige
 203 muas ned glei alane do sei, oba er hat sei Schwester in ana anderen Gruppn ghabt,
 204 die hat gwechselt und jo des woar eigentlich total problemlos.

205 I: Das heißt, wenn's Geschwister schon gibt bei Ihnen im Haus

206 D: Is natürlich leichter

207 I: is einfacher?

208 D: Aber des Kind is in ane andere Gruppen gangen.

209 I: Okay.

210 D: Also er hat jetzt die Schwester nur eigentlich in der Früh ghabt, des woar am
 211 Anfang a poar Toge, wenn dann die Schwester in die Gruppe gangen is, aber da
 212 hab man gleich abglenkt. Also wenn die Schwester gangen is, hab sie wir zum
 213 Spielen was gsucht mit earm.

214 I: Gibt's da jetzt im Team, sie sind ja doch ein recht großes Haus, ahm, da, ahm,
 215 konzeptionell Überlegungen? Wird das in jeder Gruppe einheitlich gestaltet dieser
 216 Übergang?

217 D: Es wird eigentlich schon für's Haus festgelegt wie ma, wie ma diese Übergänge
 218 gestalten. Natürlich hat jede Pädagogin ihren Spielraum

219 I: Ja.

220 D: Und ja, unser Tenor is eigentlich, auf des Kind eingehn, schauen wie braucht's
 221 das Kind. Das ane Kind braucht länger, das andere braucht weniger lang

222 I: Ja.

223 D: Des ane Kind reicht's wenn's zwa moi schnuppen kummt, für andere, des
 224 kennt ma eh glei wie's des Kind braucht.

225 I: Ja. Und tauscht man sich dann auch immer wieder untereinander aus?

226 D: Ja sicher tauscht ma sich aus

227 I: Ja.

228 D: Des is a in der Konzeption festgelegt,

229 I: Ja.

230 D: So, wie ma diese Übergänge gestalten.

231 I: Ja. Ahm, wie läuft da dann die Zusammenarbeit mit der Kleinkindgruppe? Gibt's
 232 da irgendwelche Erwartungen, die Sie an die Gruppe oder an die Leiterin von der
 233 Kleinkindgruppe haben oder umgekehrt?

234 D: Na, goar ned eigentlich.

235 I: Gibt's da irgendwie vorab a bissl an Austausch?

236 D: Naja, über Kinder darf ma ja an und für sich ned sprechen, na. Des, wir habn
 237 nur im vergangenen Joahr, hab ma a Übergangsgespräch ghabt. In diesem
 238 Rahmen darf die Betreuerin von unten, also die Pädagogin von unten was
 239 erzählen und da san die Eltern dabei und da hab ma eben, da hab i afoch gmerkt
 240 beim Einschreiben, de san außertürlich einschreiben kommen und habn des Kind
 241 mitghabt und da hab i einfach gmerkt, des wird schwierig.

242 I: Ja.

243 D: Und dann hat ma die Mutter erzählt, da hab ich's mal troffen und sie wollten
 244 eigentlich glei anfangen und da hab i gsagt, na es geht ned vom Alter her, sie
 245 miasen zuerst in die Kleinstkindbetreuung gehn. Und dann hab ma moi gsprochen
 246 die Mutter und i und es is halt schwierig in der Kleinstkindgruppe die Betreuung und
 247 i hob des eh scho a bissl gmerkt und dann hob i gsagt, i suach um a
 248 Übergangsgespräch an.

249 I: Ja.

250 D: Und dann hab ma eben in diesem Rahmen, da war von der Gemeinde wer
 251 dabei und eben die Pädagogin von der Kleinstkindbetreuung dabei und unser
 252 Inspektorin und die Eltern und in dem Rahmen hat sie erzählen darf, wie sie das
 253 Kind in der Kleinstkindbetreuung verhält.

254 I: Okay.

255 D: Und dann hab ma glei die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen,
 256 eben mit Stützkraft,

257 I: Ja, ja.

258 D: Und Integration und des

259 I: Mhm, ja. Ahm, welchen Eindruck haben Sie, ahm, von den Eltern. Wie blicken
 260 die diesen Übergang entgegen? Mit welchen Gefühlen?

261 D: I glaub, wenn's merken es passt in der Kleinstkindbetreuung haben's weniger
 262 Ängste a wegen dem Kindergarten, weil's des ganze scho mal erlebt haben. Sie
 263 selber habn sich schon losglöst einmal vom Kind. Ja, sie merken des Kind schafft
 264 des einfach von ihnen weg für a poar Stunden. I glaub, dass dann a bei uns im
 265 Kindergarten weniger Angst habn.

266 I: Quasi dieses positive Gefühl

267 D: Es funktioniert ganz guat, da gegans gern, dann wird's scho da passen.

268 I: Ja.

269 D: Des, des ganze was sonst wir habn is scho einmal vorverlagert sag ma mal so
 270 (B lacht).

271 I: Ja, ja.

272 D: Diese ganze Trennung

273 I: Keine völlig

274 D: Es is ja a

275 I: neue Situation.

276 D: Ja, es is ja ah für die Eltern a Prozess sich vom Kind loszulösen.

277 I: Ja.

278 D: Und des Kind wem fremden anzuvertrauen.

279 I: Das stimmt, ja. Haben dann die Eltern irgendwelche Erwartungen an Sie oder
 280 merken Sie, dass dann Vergleiche angestellt werden? Ja, aber in der
 281 Kleinkindgruppe war das so und bei Ihnen ist das so oder?

282 D: Na, eigentlich ned.

283 I: Kommen die ganz offen?

284 D: Es san zwa verschiedene Institutionen.

285 I: Ja .. Okay.

286 D: Natürlich is wieder anders in der Kleinstkindgruppe woarns die Größten dann
 287 und bei uns san's die Kleinsten.

288 I: Ja.

289 D: Und sie fangen von vorne an (B und I lachen) sich in der Hierarchie
 290 aufzuarbeiten. (B und I lachen) Na is ja so.

291 I: Ja.

292 D: Und san halt schon, dieser Sprung is, is bei uns mehr na, weil a drei jähriges
 293 gegen a sechs jähriges, da is scho moi a Größenunterschied, a Kraftunterschied

294 I: Ja.

295 D: und des is sicher mehr Unterschied wie in der Kleinstkindgruppe zwischen an
 296 Joahr und 2,5 Joahr, also da is sicher, is sicher bei uns mehr Unterschied.

297 I: Ja, ja. Ahm, wir sind jetzt eigentlich schon gegen Ende von meinen Fragen. Es
 298 kam so viel von Ihnen, dass ich da ganz viele Fragen überspringen konnte. Ahm,
 299 wie würden Sie sich so einen optimalen Übergang vorstellen? Gibt's etwas wo Sie
 300 sagen, da könnt ma noch was verbessern? An der Kommunikation, an der
 301 Zusammenarbeit, oder?

302 D: Naja, es

303 D: Naja, es ist bei uns örtliche halt a Bisse schwierig. I tät mA scho a wünschen,
 304 dass uns de, die Kinder von der Kleinstkindbetreuung scho a a bissl besuchen
 305 könnten

306 I: Ja

307 D: Und ja, an dem müss ma vielleicht bissl oarbeiten, wei des, wei se de, es wär
 308 sicher besser für die Kinder, wann schon manchmal zu uns in Goarten kumman
 309 kennten oder

310 I: Bissl reinschnupern

311 D: Bissl reinschnupern könnten, oba des is halt örtlich a bissl schlecht bei uns. I
 312 mahn wir habn Geschwisterkinder die kumman sowieso zu uns a rein

313 I: Ja

314 D: Von da her kennans scho manche oder viele sag ma so, aber für manche wärs
 315 halt leichter, wanns scho a bissl. Oba vielleicht schaff ma des irgendwie

316 I: Vielleicht gibt's irgendwie einen Kindergartenbus, Gemeindebus mit dem man
 317 da

318 D: Na, es gibt scho an Kindergartenbus, ja

319 I: zusammenarbeiten kann, aber wahrscheinlich auch nicht leicht, weil die Kinder
 320 ja so klein sind, Kindersitz

321 D: ja, erstens, des is nu ned die Schwierigkeit, aber wir brauchen, wann ma a
 322 öffentliches Verkehrsmittel nehmen, brauchen wir schon vier, für vier Kinder a
 323 Begleitperson.

324 I: Ja

325 D: Jetzt werden de des vielleicht nu mehr brauchen

326 I: Nu mehr, ja

327 D: Und dann is halt bissl, a bissl schwierig

328 I: Okay

329 D: Drum hab ma's dann zum Laternenfest amoi eingeladen ghabt, aber des is a
 330 bei uns rießengroß. Bei 90 Kinder

331 I: Pfau

332 D: Kann ma rechnen, des san mindestens 500 Menschen, des is a Auflauf(B und I
333 lachen)

334 I: Da verlieren sich die Kleinen dann schon wieder.

335 D: Wir habn vorne Bankerl aufgestellt, dass sie sich in die erste Reih setzen
336 kennan, dass da a bissl

337 I: Ja, aber find i a nette Idee, liab.

338 D: Ja, es is vielleicht mit dem zweigruppigen Haus a bissl leichter, weil's des
339 ganze überschaubarer is.

340 I: Ja, ja. Na, vier Gruppen is viel, mhm.

341 D: Ja es is a großes Haus.

342 I: Ja.

343 D: Und a vü Kinder, wenn ma voi san, san des scho vü Kinder.

344 I: Mhm. Ahm, mir is jetzt leider noch was eingefallen, was ich vergessen habe,
345 anzusprechen. Ahm, habn sie schon mal Kinder mit einer Behinderung eingewöhnt
346 bei Ihnen im Haus?

347 D: Ja sicher.

348 I: Und wird das irgendwie anders gehandhabt, gibt's da andere Vorbereitung,
349 muss ma da ein paar Dinge bedenken?

350 D: Naja, es kummt mal drauf an, ob man's vorher was oder ned.

351 I: Okay

352 D: Wann ma des vorher weiß, dann schaff man natürlich vorher schon
353 Rahmenbedingungen. Also wir schau'n, dass ma Integration ansuacht, dass ma a
354 Stützkraft kriagt. Jo, eben wie ma's bei dem anen Kind gmacht habn, wo des woher
355 scho auffallen is und da hab ma, da schaff man uns vorher die
356 Rahmenbedingungen, dass ma mit der Gruppenzahl runter geht. Ja, es kommt
357 natürlich drauf an is es a körperliche Behinderung, is es a geistige Behinderung, is
358 des a psychische Behinderung, wann ma sagt, des is a verhaltensauffällig is jetzt
359 ned unbedingt a Behinderung, aber is a Grund a Kind zu integrieren, also
360 Integrationsvereinbarung oder Inklusion, wie man sagt, zu machen, oba es haast
361 anscheinend immer nu Integrationsvereinbarung

362 I: Ja (B lacht)

363 D: Ja, wann ma's vorher ned waas, des kummt a vur, dass de Eltern des Kind bei
364 der Einschreibung afoch ned mithabn, man sieht das Kind vorher ned, sie geben's
365 ned an, dann fällt das eh relativ boid auf. Heier a autistisches Kind drinnen in der
366 Gruppe, wo, der Vater nur gsagt hat, najo er spricht nu ned, er ist zwa a hoib und
367 spricht nu ned. Ja, beim Schnuppernachmittag is der Kollegin scho bissl auffallen,
368 da hat die Kollegin scho gsagt, i waas ned, i glaub, da hat's was, oba es is a

369 ausländisches Kind mit deutscher Muttersprache, also is des a a bissl schwierig. Ja
370 und dann is eh glei aufgefallen, dann muas man halt an Integration dann ansuchn
371 und dann hab ma halt die Stützkraft, die ma eh für des ane Kind organisiert ghabt
372 habn, hab, ma geteilt. Wei zwa Stützkkräfte für a Haus is halt a schwierig von da
373 Gemeinde zu kriagen.

374 I: Ja, okay.

375 D: Jetzt hab ma des halt aufgeteilt, da muas ma afoch mit de Ressourcen de ma
376 hat, muas ma haushalten. (B und I lachen) muas ma umgehn. Ma kann's ah ned in
377 a Gruppn zamgeben, geht ned, wei der ane rennt in de Richtung, der andere in de

378 I: Ja

379 D: Also des

380 I: wird dann a a Herausforderung

381 D: Jetzt hab ma uns des afoch geteilt, zwa Stunden hab's i, zwa Stunden hat's
382 dann die andere Gruppn

383 I: Okay, ja. Ahm, ja wir sind jetzt eigentlich schon am Ende. Gibt's noch
384 irgendwas, wo Sie sagen, dass würden Sie noch gerne sagen im Bezug auf
385 Eingewöhnung oder Übergang. Da wär noch was wichtiges, was gesagt werden
386 muss? Oder hab ich vielleicht noch irgendwas vergessen? Ich glaub

387 D: Bei Eingewöhnung wäre halt schon günstig, wenn die Kinder scho a bissl
388 gewöhnt werden von da Mama amoi a Stunde, aber des hat mit dem ned unbedingt
389 zu tun

390 I: Ja.

391 D: Wia sogens zwar schon beim a ja bei dem Schnuppernachmittag vielleicht,
392 dass ma des bedenken sollte, dass ma den Kind vielleicht a Stunde zur Oma gibt
393 oder so, einfach, dass dieses trennen, dieses verabschieden, wir habn a manche
394 Eltern, die sagn, am besten geht's, i schleich mi davon, wenn's mi nimma siacht.
395 Aber ja, dann kummt das Kind drauf, die Mama is nimma da und dann is das
396 Vertrauen total weg, na.

397 I: Ja.

398 D: Weil die Mama hat mi da jetzt agstellt und i muas do bleibn. Also des sag ma
399 den Eltern scho immer, sie müssen sich verabschieden. Das miasen's schaffen, weil
400 a, eben bei dem an Kind, wo i gsagt hab, da hab ma so a lange Eingewöhnungszeit
401 ghabt, da hat die Mutter gsagt, na kannst du ned einkaufen gehn oder irgendwas
402 alleine, weil sie hat gsagt, sie kann ohne dem Kind nirgends higehn. Sagt's einkaufen
403 macht's in der Fruah, wenn er nu schloft, damit er's ned merkt. Sag i, na wenn er's
404 merkt, wenn er woch wird, na da schreit er eh.

405 I: Oh.

406 D: Und so hab ma des Kind eingewöhnt. Also des, da hab ma
407 I: Schwierig
408 D: wirklich ganz unten anfangen. (B und I lachen) Na dann hab i gsagt, du
409 muast di von ihm verabschieden, ihr miast des schaffen, tschüss bussi und i geh
410 und a wenn er weint, aber ihr miast des Verabschieden schaffen. Amoi dieses Ritual
411 und dieses Vertrauen und wannst, dann schick i's nur mal um den Kindergoarten
412 rundherum oder in die Stadt runter und wieder rauf, wann's 5, 10 Minuten san
413 I: Ja, ja.
414 D: Das afoch des Vertrauen kriagt, die Mama kummt wieder.
415 I: Ja, ganz schwierig.
416 D: Ja, mit Sanduhr, so lange die Sanduhr rennt, ist die Mama furt. Meistens fang
417 ma mit Klo gehn an, die Mama geht jetzt amoi auf Klo
418 I: Ja.
419 D: oder Mama geht, die hat ja unser Küche scho, die hat den Gschirrspüler scho
420 bedienen kennan (B und I lachen), die hat scho alles in der Küche
421 I: Hat schon mitgearbeitet
422 D: des Gschirr gmacht (B und I lachen) Ja, aber is ned oiwei, dass so schwierig is,
423 des wäre dann a bissl schwierig, aber wann ma dann deren Eltern drüberfoahrt und
424 na, des muas geh und am Besten ihr geht's einfach, dann hat ma a des Vertrauen
425 vo den Eltern verloren.
426 I: Ja.
427 D: Weil i denk ma immer, ja des Kind is einfach der Eltern ihr wertvollster Schatz
428 und auf das passt ma auf und des vertraut ma ned einfach an fremden Menschen
429 an.
430 I: Ja.
431 D: Und wann und i sag a immer, früher, also i oarbeit ja scho sehr lange, und
432 früher war des halt bei vü Kolleginnen, na die Kinder afoch nemma, das dauert 3mal
433 und dann is aus. (I lacht) Ja, is a so.
434 I: Ja.
435 D: Is, war die schnellste Methode, weil des Kind hat's aufgeben, owa die Eltern
436 habn das Vertrauen ja ned und i sag, wir habn ja nix zu verbergen im Kindergarten.
437 I: Ja.
438 D: Wir miasen ja die Eltern ned wegschicken, wir machn ois was segn dearfen die
439 Eltern.
440 I: Ja.
441 D: Und und, dann san's eben dabei und segn, aha, die san nett zum Kind, die die
442 anderen Kinder san eigentlich a liab.

443 I: Ja.
444 D: Ja und dann langsam haben's das Vertrauen und dann dann gehen a weg.
445 I: Ja.
446 D: Und wissen es geht erna Kind eigentlich gut.
447 I: Ja, dass man den Eltern da auch diese Sicherheit mitgibt.
448 D: Ja, ist ganz wichtig, dass die Eltern bereit sind, dass Kind
449 I: Ja
450 D: Loszulassen.
451 I: Ja.
452 D: Des haben's eben in der Tagesbetreuung scho glernt. Die Eltern, sowie die
453 Kinder.
454 I: Ja, genau. Da san's scho an Schritt weiter.
455 D: Ja, die san an Schritt weiter, genau.
456 I: Ja. Sehr gut, dann sag ich vielen Dank.
457 D: Bitte sehr.
458 I: Ich hätt jetzt kurz zum Abschluss noch ein paar Fragen ahm für die Statistik.
459 D: Ja.
460 I: Darf ich fragen wie alt Sie sind?
461 D: 57
462 I: Darf ich noch fragen, welche Ausbildung Sie gemacht haben?
463 D: Kindergartenpädagogin
464 I: Das heißt die BAKIP?
465 D: Ja, war damals aber nu anders, weil da war's nu ohne Matura.
466 I: Ja, okay. Ahm, wie lange sind Sie jetzt schon als Kindergartenpädagogin tätig?
467 D: Seit 1980.
468 I: Wow.
469 D: Dearfens selbst rechnen. (B und I lachen)
470 I: Und in dieser Einrichtung sind Sie scho wie lang?
471 D: Ach, fix bin ich 1989.
472 I: Und die Leitung wenn ich noch fragen darf?
473 D: Die Leitung hab i jetzt das 5. Jahr.
474 I: Ja. Nicht schelcht.
475 D: Ja.
476 I: Ja, schon viel Erfahrung gesammelt.
477 D: Ja, schon.
478 I: Ja, okay. Super, dann sag ich vielen Dank.
479 D: Bitte sehr, gerne!

1 **Thema des Interviews:** Übergang von der TBE in den KIGA
2 **Ort des Interviews:** Gruppenraum der TBE
3 **Dauer des Interviews:** 15min 6sek
4 **I =** Interviewerin
5 **E =** Erzählerin / Interviewte / Leiterin der TBE

6 I: Also meine erste Frage ist, ahm, wie Ihre Gruppe aussieht mit Kinderanzahl,
7 Alter, ob es vielleicht ein Kind mit einer Behinderung gibt?
8 E: Also ich hab ahm momentan 13 Kinder. Ich hab ein Kind dabei mit einer
9 Hörbeeinträchtigung
10 I: Ja.
11 E: Also seit sei, ah, seit Geburt an. Er hat zwei Hörgeräte, links und rechts, die
12 helfen ihm zwar etwas, aber er hört trotzdem nicht, er hört trotzdem nicht so gut.
13 I: Okay.
14 E: Also es ist teilweise schwierig die Kommunikation, weil er sich eben nicht
15 ausdrücken kann und deswegen beißt er dann häufig die anderen Kinder. Wenn er
16 etwas haben will oder wenn ihm jemand etwas wegnimmt, dann reagiert er eben so
17 darauf.
18 I: Ja. Wie alt sind die Kinder bei Ihnen in der Gruppe?
19 E: Von 1 bis 2,5.
20 I: 2,5, das heißt mit 2,5
21 E: Genau, wechseln sie dann und er ist jetzt 2,5.
22 I: Ja, und ahm, wie sind so Ihre Aufgaben und Tätigkeiten, so ihr Arbeitsalltag in
23 der Gruppe?
24 E: Ja, also Beobachtungen, eben die Kinder beobachten, ahm, ihr Verhalten ...
25 Reflexionen schreiben, ahm, wie zum Beispiel der Tagesablauf funktioniert, was im
26 Morgenkreis gut funktioniert hat,
27 I: Ja.
28 E: was funktioniert nicht so gut. ... Genau ... Also eben durch den Tag, eben die
29 Gruppe führen
30 I: Ja. Ahm, wenn ich Ihnen ahm das Wort Eingewöhnung sag, was fällt Ihnen
31 dazu ein?
32 E: ... Ahm, neue Situation für die Kinder alles fremd noch
33 I: Ja.
34 E: Vertrauen aufbauen ...
35 I: Und wie gestalten Sie so die Eingewöhnung?
36 E: Also die Kinder kommen einmal an mit den Eltern, ahm, die ersten drei Tage
37 sind sie gemeinsam mit der Mama oder dem Papa in der Gruppe, lernen einfach
38 mal die Kinder und uns kennen und nach dem dritten Tag dann, ahm reflektiert man
39 eben die ersten drei Tage, wies eben gegangen ist und dann verabschiedet sich die

40 Mama und sagt, sie geht hinaus und kommt dann wieder und ja meistens nach
41 einer Viertelstunde.

42 I: Ja.

43 E: Am vierten Tag kommt sie wieder hinein und dann geht sich gleich mit dem
44 Kind nach Hause, wie bei der Abholzeit, so wie in der Abholsituation.

45 I: Ja, okay. Und arbeiten Sie da nach einem bestimmten Modell oder ...
46 entscheiden Sie intuitiv je nach dem wie es das Kind grad braucht.

47 E: Ja, nein intuitiv. Manche brauchen halt länger. Manche brauchen zum Beispiel
48 ein, zwei Monate bis sie wirklich eingewöhnt sind, bei wem anderen geht's in einer
49 Woche.

50 I: Okay.

51 E: Also ich richte mich da ganz nach dem Kind.

52 I: Und wie funktioniert das, wenn Sie sagen es dauert ein Monat? Wie handhaben
53 Sie das?

54 E: Ja, also das ist auch individuell, meistens ist so, ahm, dass das Kind die erste
55 Zeit eine Stunde mit der Mama da ist, dass die Mama vielleicht in der Garderobe
56 sitzt und sonst kommt es halt eine Woche zum Spielen mit der Mama, dass es
57 eben, wenn es mehr Zeit braucht zum Vertrauen aufbauen, dann wollen wir ihm die
58 Zeit auch geben.

59 I: Ja.

60 E: Ja.

61 I: Und können Sie sich an ein Kindern erinnern, wo Sie sagen da war die
62 Eingewöhnung besonders gut oder da hat's vielleicht gar nicht funktioniert?

63 E: Mhm, ich hab ein Kind gehabt das hat ein halbes Jahr gebraucht bis es wirklich
64 das Vertrauen aufgebaut hat und bis es wirklich ganz alleine da geblieben ist ohne
65 weinen.

66 I: Ja, das ist schon lang oder?

67 E: Ja.

68 I: Ja.

69 E: Weil da hat die, also die Bezugsperson hat, aber auch sehr viel Zeit dafür
70 gehabt. Ja also die Eltern müssen sich halt auch die Zeit dafür nehmen, wenn es
71 halt länger dauert.

72 I: Und wie ists ihnen da, Sie haben ja gesagt Sie haben ein Kind mit einer
73 Hörbehinderung.

74 E: Genau.

75 I: Wie ging's da bei dem Kind?

76 E: Das war eigentlich kein Problem, der war relativ schnell eingewöhnt, eigentlich.
77 Der hat auch sehr schnell Vertrauen zu mir aufgebaut und der war dann eigentlich
78 auch bald alleine da.

79 I: Ja.

80 E: Also der hat keine Probleme ghabt.

81 I: Ja.

82 E: Es war nur die Kommunikation. Die Kommunikation war trotzdem von Anfang
83 an schwierig.

84 I: Ja.

85 E: Er hat anfangs halt kaum, kaum gesprochen und wenn dann sehr
86 unverständlich und wenn ich jetzt zurückdenk und an jetzt denk, er schon sehr viele
87 Wörter spricht.

88 I: Okay.

89 E: Also dass er jeden Tag neue Wörter dazu lernt,

90 I: Ja, und ahm, was verbinden Sie mit dem Wort Übergang?

91 E: ... ahm, Loslösung von der ahm, der eigentlichen Bezugsperson in der Gruppe
92 ... kennenlernen der ahm Gruppenrituale, wie es in der anderen Gruppe abläuft,
93 wieder völlig neue Kinder, andere Altersgruppe

94 I: Ja.

95 E: Weil er dann halt der Jüngste ist so zu sagen in der Gruppe

96 I: Und ahm, wie sehen Sie ihre Rolle bei dem Übergang? Was sind Ihre Aufgaben
97 dabei?

98 E: Na am Anfang geh ich noch mit dem Kind gemeinsam in die Gruppe rein, ahm,
99 setz mich aber eben an den Rand.

100 I: Ja.

101 E: Ahm versuche eben dem Kind vorher schon zu erklären, dass er jetzt schon,
102 er schon ein Großer ist und dass er eben jetzt in eine neue Gruppe kommt. Ja, beim
103 zweiten Mal mh versuch ich dann, dass ich gar nicht mehr in der Gruppe bin, dass
104 ich mich dann in die Garderobe setz von der Gruppe und dass ich ihn dann einfach
105 beobachte, aber dass ich noch da bleib, falls er nach mir schaut.

106 I: Ja. Das heißt Sie beziehen da die Eltern in den Übergangsprozess

107 E: Nein, gar nicht

108 I: nicht ein? Das übernehmen Sie dann?

109 E: Ja.

110 I: Das heißt Sie haben dann aber auch eine zweite Kollegin, die daweil da auf die
111 Kinder schaut?

112 E: Genau. Wenn wir zu, wir sind an einem Tag zu dritt und da hab ich dann die
113 Möglichkeit, dass ich mit den Kind rübergeh.

114 I: Okay. Ja.

115 E: Ich versuch halt im ständigen Kontakt mit der neuen Betreuerin, neuen
116 Erzieherin zu sein.

117 I: Ja. Ja.

118 E: Wie's ihm halt geht oder halt was er braucht, dass er los, dass ihm das leichter
119 fällt.

120 I: Das heißt so einen Schnuppertag wie man's ja oft hört, gibt's beim
121 Übergangsprozess dann

122 E: Nein, das ist meistens, meistens eine Stunde am Anfang.

123 I: Ja.

124 E: Dann wenn er halt alleine bleibt, dann bring ich ihn rüber zur Türe, dann
125 verabschiede ich ihn und sag ihm, ich dich wieder ab und dann hol ich ihn am
126 Vormittag oder nach ein, zwei Stunden wieder ab.

127 I: Ja, okay. Ahm, wenn Sie so, Sie haben gesagt, Sie beobachten dann das Kind.
128 Wie werden die Kinder in der neuen Gruppe aufgenommen? Was können Sie da
129 beobachten? Oder wie geht's dem Kind am Anfang in der neuen Gruppe?

130 E: Ahm, die großen Kinder sind halt meistens sehr laut und sehr wild, da hält sich
131 das Kind eher noch zurück, aber ich hab auch schon Kinder gehabt, die sofort mit
132 den anderen Kindern gespielt haben, die gar kein Problem gehabt haben, die auch
133 nicht bei mir gewesen sind, die haben, die haben einfach zu spielen begonnen.

134 I: Okay. Und ahm, was glauben Sie welche Gefühle haben die Kinder, wenn jetzt
135 der Übergang, da so quasi vor der Türe steht und es soweit ist. Mit welchen
136 Gefühlen reagieren sie da

137 E: Also ich muss sagen, es ist schon, es ist was gro, es sich schon, es ist halt was
138 großes für sie, weil sie gehören dann schon zu den großen halt.

139 I: Ja.

140 E: mh, vielleicht noch ängs, noch Angst am Anfang, was wird mich da erwarten,
141 was wird auf mich zu kommen

142 I: Ja.

143 E: Wie werden mich die anderen aufnehmen, Ja, aber wenn sie dann merken,
144 also, dass die Erzieherin eben auch ganz lieb ist und dass sie auf das Kind auch zu
145 geht

146 I: Ja.

147 E: Dass es ihnen dann leichter fällt.

148 I: Ja.

149 E: Wenn sie sich dann nur mit dem Kind beschäftigt, in der Zeit in dem er eben,
 150 während dem Übergang.

151 I: Okay. Und ahm, werden an das Kind dann auch irgendwelche Anforderungen
 152 gestellt bei dem Übergang? Irgendwas was es leisten muss oder können muss?

153 E: Nein, nein eigentlich nicht. Also das lernt es eigentlich alles schon bei
 154 uns.

155 I: Ja.

156 E: Von selbstständigen trinken bis. Die meisten haben halt noch eine Windel,
 157 deswegen ist das, also, aber sie müssen auch noch nicht sauber sein, wenn sie
 158 rüber, also ja.

159 I: Okay. Ahm, können Sie sich vielleicht noch an einen Übergang erinnern, wo Sie
 160 sagen, das ging besonders gut oder das ging besonders schlecht?

161 E: Ich hab eigentlich bis jetzt nur gute Übergänge gehabt. Also nicht, dass ich
 162 mich jetzt erinnere. Also, dass ein Kind geklammert hat oder so, nein. Das hat
 163 eigentlich von Anfang an, bis jetzt von Anfang an immer funktioniert. Auch ohne
 164 Weinen.

165 I: Ja. Ahm, sehen Sie das vielleicht auch als Vorteil, dass die, Sie im selben Haus
 166 sind wie der Kindergarten? Kann das da vielleicht

167 E: Ich denk schon, ja, doch, irgendwie kennen, sehen sie die anderen Kinder dann
 168 doch und die Betreuerinnen gehen auch immer wieder vorbei. Also ich denk schon,
 169 dass das einfacher ist, dann.

170 I: Ja.

171 E: Es ist zwar eine andere Gruppe, aber es ist trotzdem noch diese Umgebung,
 172 wo sie ja sowieso jeden Tag sind.

173 I: Ja, ja. Ahm, wie ist dann da der Austausch und die Zusammenarbeit mit den
 174 Eltern während dem Übergang?

175 E: Ja, ich berichte ihnen dann, ahm. Ja, am Anfang ist es so, dass ich eine
 176 Woche, also ein Tag immer rüber geh und ich berichte ihnen dann immer am Ende
 177 des Tages wie es dem Kind gegangen ist und sie bekommen von mir, ahm, bevor
 178 der Übergang ist, so ein Schreiben, wo auch nochmal alles drinnen steht, wie das
 179 funktioniert .

180 I: Ja.

181 E: Genau. Und das wir eben den Kontakt zu der Erzieherin halten dann und uns
 182 regelmässig austauschen. Genau, also ich berichte ihnen dann immer.

183 I: Ja, okay. Und mit welchen Gefühlen reagieren da die Eltern auf das? Weil es ist
 184 doch eine große Veränderung für die Eltern.

185 E: Ja, nein, sie sind meistens sehr positiv, sehr positiv gestimmt ja. Wenn sie
186 hören, dass er schon alleine drüben geblieben ist oder dass er sich schon gut mit
187 den anderen versteht, ja.

188 I: Ja, und haben Sie das Gefühl, dass die Eltern da vielleicht auch irgendwelche
189 Erwartungen haben an Sie oder an den Kindergarten?

190 E: Nein.

191 I: Sie haben vorhin gesagt, Sie haben ein Kind mit einer Behinderung in der
192 Gruppe, haben Sie da schon mal den Übergang begleitet.

193 E: Noch nicht, nein, dieses Monat. Also er ist noch dieses Monat da und ja, also.

194 I: Das heißt in den Sommerferien findet dann

195 E: Nein, dieses Monat noch. In den Sommerferien ist er gar nicht mehr da.

196 I: Okay.

197 E: Ja.

198 I: Und ist da der Übergang quasi wirklich an das Alter gebunden, mit 2,5 kommt
199 der Wechsel

200 E: An und für sich schon, ja. Ganz selten, dass sie bis 3 Jahre da bleiben. Nur in
201 Ausnahmefällen.

202 I: Also das Kindergartenjahr noch fertig machen und dann im September

203 E: Nein, nein, also dieses mal ist es so, dass er im September wechselt, aber an
204 und für sich ist es auch unterm Jahr.

205 I: Ja, also der Stichtag

206 E: So bald er 2,5 ist

207 I: ist wirklich 2,5?

208 E: Ja, genau, ja.

209 I: Ja. Und wie sagen Sie ist da die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten? Wie
210 funktioniert die?

211 E: Speziell jetzt auf den Übergang bezogen?

212 I: Ja, genau, im Bezug auf den Übergang.

213 E: Ja, also ich find sehr gut. Also ich besprich das dann immer vorher mit der
214 neuen Erzieherin von dem Kind, wie wir das dann halt machen in nächster Zeit und
215 wie sie sich das halt auch vorstellt. Ja. Funktioniert eigentlich ganz gut. Also.

216 I: Okay. Haben Sie da auch regelmäßige Teammeetings gemeinsam oder
217 Besprechungen?

218 E: Wir haben immer ein Pädagoginnenteam, ja.

219 I: Okay.

220 E: Wo wir alle Pädagoginnen zusammen sitzen, wo wir so was auch ansprechen
221 können.

222 I: Gibt's da auch in der Konzeption ahm Überlegungen wo quasi festgelegt ist, wie
 223 man das handhabt?

224 E: In der Kindergartenkonzeption ... oja, oja, steht auch drinnen, der Übergang, ja.

225 I: Okay. Das heißt Sie besprechen dann jedes Kind individuell mit der Pädagogin
 226 noch mal von vorne wie Sie das handhaben wollen?

227 E: Genau, ja.

228 I: Okay. Ahm, gibt's da auch irgendwelche Schwierigkeiten, Hindernisse in der
 229 Zusammenarbeit? Gibt's da manchmal Probleme oder?

230 E: Bis jetzt nicht, nein. Bis jetzt immer reibungslos funktioniert der Übergang.

231 I: Ja, also auch die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten?

232 E: Ja.

233 I: Ja. Gibt's etwas wo Sie sagen, dass könnte man dennoch noch verbessern,
 234 damit diese Übergänge sowohl für das Personal, also für Sie, für den Kindergarten
 235 und für die Kinder, Eltern besser funktioniert?

236 E: Vielleicht mehr Zeit, jetzt ist es so, dass wir eben einen Tag in der Woche zu
 237 dritt sind. Vielleicht, dass man, dass das Kind am Anfang zum Beispiel auch zwei
 238 Tage in der Woche mit mir rüber gehen kann. Zu sagen, nicht nur einen Tag. Das
 239 wir mehr Zeit machen können.

240 I: Das heißt sie machen wirklich nur von Woche zu Woche einen Tag?

241 E: Ja, weils schwierig ist, ja es wär halt besser. Weil ich halt aus der Gruppe auch
 242 raus gehen könnte mit dem Kind.

243 I: Weil da dann der Abstand dazwischen.

244 E: Ja, genau das dann, das wäre schon

245 I: kleiner. Ja. Das heißt Sie bräuchten mehr Personal.

246 E: Ja, dann wär das einfacher. Genau.

247 I: Ja. Okay, super, dann sind wir auch schon ziemlich am Schluss angelangt.
 248 Gibt's noch etwas was Sie dazu sagen möchten, was Ihnen jetzt noch einfällt im
 249 Bezug auf Eingewöhnung oder Übergang? Was Sie noch gerne sagen würden?

250 E: Ja, ich finds schön, wenn das Kind bis drei Jahre in der Gruppe wär und nicht
 251 schon mit 2,5 wechseln würde.

252 I: Warum?

253 E: Ich find, ich weiß nicht, ich find das irgendwie schöner. Also ich hab gehört,
 254 dass es in anderen Kindergarten auch so gibt, dann hätten, ja. Ich gib die Kinder
 255 also dann so ungern in die große Gruppe. Das ist halt manchmal schon schwierig
 256 sie loszulassen

257 I: Aber nicht, weil sie von Alter her zu jung wären oder?

258 E: Nein, nein

259 I: Sondern, weil Sie sich mit dem Loslassen schwer tun.

260 E: Ja.

261 I: Ja.

262 E: Speziell jetzt bei dem Hörbeeinträchtigten Kind ist es voll so. Der hängt halt

263 sehr an mir, das ist halt.

264 I: Und da gibt's keine Ausnahmeregelung, dass man sagt, er kann vielleicht noch

265 ein Jahr länger bleiben?

266 E: Nein, er braucht jetzt schon die Unterstützung auch von der

267 Sonderkindergärtnerin im Kindergarten. Also

268 I: Okay, haben Sie da in der Gruppe eine Stützkraft für ihn?

269 E: Nein, nein.

270 I: Würden Sie eine benötigen?

271 E: Nein, das hat eigentlich sehr gut mit ihm funktioniert, außer eben das mit dem

272 Beißen, aber an und für sich bin ich sehr gut mit ihm klar gekommen. Ja.

273 I: Okay. Darf ich Sie jetzt noch am Schluss ein paar Fragen fragen

274 E: ja

275 I: für die Statistik. Darf ich fragen wie alt Sie sind?

276 E: 25

277 I: Ahm, welche Ausbildung haben Sie gemacht?

278 E: Ahm, Betreuungsperson für Tagesbetreuungseinrichtungen

279 I: Wie lange sind Sie schon als pädagogische Fachkraft tätig?

280 E: Hier in diesem Haus jetzt im September 2 Jahre.

281 I: Waren Sie vorher schon mal?

282 E: Ja, ich war Springern. Ich war Betreuerin davor, also ich war in den

283 verschiedenen Kindergärten Springerin.

284 I: Okay.

285 E: Und bei der Stadt Wien.

286 I: Okay, also im Kindergarten Betreuerin und dann haben Sie die Ausbildung

287 gemacht

288 E: Genau. Ja, genau. Während ich schon hier angefangen hab, nebenbei.

289 I: Okay. Und sie haben gesagt, seit September also 2 Jahre arbeiten sie da.

290 E: Ja.

291 I: Super, dann vielen Dank

1 **Thema des Interviews:** Übergang von der TBE in den KIGA
2 **Ort des Interviews:** Büro der Leiterin
3 **Dauer des Interviews:** 35min 21sek
4 **I =** Interviewerin
5 **F =** Erzählerin / Interviewte / Leiterin der KIGA

6 I: Können Sie mir zuerst einmal ihre Einrichtung beschreiben, wie viele Gruppen,
7 Kinderanzahl? Gibt es Kinder mit einer Behinderung? Integrationsgruppen?
8 F: Also wir haben 6 Kindergartengruppen, sind Familiengruppen von 2,5 bis 6
9 jährige Kinder sind in einer Gruppe, also 20 Kinder pro Gruppe und eine
10 Kleinkindbetreuungseinrichtung, die hat jetzt 15 Kinder maximal und derzeit ist eben
11 in der Kleinkindgruppe ein Kind mit Hörbehinderung.
12 I: Ja.
13 F: Und sonst haben wir also keine beeinträchtigten Kinder, also körperlich oder
14 geistig oder
15 I: Ja.
16 F: geistige Beeinträchtigungen, ja.
17 I: Ahm, wie sieht so bei Ihnen ein Arbeitsalltag aus mit Tätigkeiten, Aufgaben.
18 Was kommt da, was fällt da alles an an einem Tag?
19 F: Im Kindergartenbereich?
20 I: Ja. Kindergarten, ja.
21 F: Ahm, also von der Gruppe her ist es, wir habens so, dass die Sammelgruppe
22 eine fixe Gruppe, dass die Kinder dann einfach eine Regelmäßigkeit im Alltag
23 haben, dass sie immer wissen in der Gruppe werde ich willkommen, also gibt ja
24 auch wo die Kinder dann zusammengefasst werden, wenn die gruppenführende
25 Pädagogin oder Betreuer noch nicht da ist, dass ist mir als Leitung sehr wichtig. Das
26 die Kinder hier immer einen fixen Anlaufpunkt haben, wo sie abgegeben werden
27 von ihrer Familie und dass da eine Beständigkeit, eine Regelmäßigkeit da ist. Das
28 ist find ich meiner Meinung nach auch wichtig für junge Kinder, dass die einfach
29 dann, sich nicht an mehrerer Personen ahm ahm gewöhnen müssen, sondern dass,
30 da war's mir auch wichtig, dass immer die gleiche Person in der Früh den
31 Frühdienst macht, dass die Kinder dann eine, eine Person als Vertrauensperson in
32 der Früh haben. Und dann is so, zwischen, also wir sperren um halb sieben auf also
33 da macht phu wer die Frühbetreuung
34 I: Zeitig
35 F: bis sieben, dann kommt die Pädagogin, ist auch noch Sammelbetreuung und
36 ab halb acht werden dann die anderen Gruppen auf, geöffnet und dann geht man in
37 die eigene Gruppe. Wir haben auch in der Früh eine Stunde gruppeübergreifenden
38 Turnsaal, wo immer die Kinder von, 2 von jeder Gruppe den Turnsaal besuchen
39 können. Da macht ah eine halbe Stunde eine Betreuerin Turnsaaldienst, also von

40 halb acht bis acht und dann von acht bis halb neun eine andere Betreuerin. Wir
41 haben zwei Turnsäle.

42 I: Ohhh.

43 F: Einen mit Hängekonstruktionen, wo halt ganz viel ah so Schaukelfunktionen
44 drauf gehängt werden können, so, auch mit Kletterseil und Tau und auch so ahm
45 ein Tuch, dass über den Raum gespannt werden kann, ein Netz, also da kann man,
46 da können die Kinder irrsinnig viel sich körperlich austoben

47 I: Ja.

48 F: Auch mit Bällebad, also da braucht man nicht selber viel anregen, sondern da
49 können die Kinder einfach selbst sich körperlich testen und

50 I: Ja.

51 F: ihre Erfahrungen sammeln und ja der andere Turnsaal ist ein klassischer
52 Turnsaal, wo man einfach dann mit Sprossenwand, Langbänken und so eine
53 Turneinheit machen kann, aber auch wo man dann Laufspiele machen kann. Die
54 haben wir eingeteilt die Turnsäle, dass jeder einfach die Räumlichkeiten so gut wie's
55 möglich ist täglich nutzen kann. Also jeder hat einen fixen Turntag, dass jeder auch
56 mit Umkleiden für seine Gruppe zwei Stunden Zeit hat, gibt's einen Tag. Wir haben
57 eben auch eine Halle, die nützen wir (I lacht) für Bewegungsangebote, wo ma dann
58 zwischen 9 und 11 die Halle öffnen, wo dann eben die Rutsche besucht werden
59 kann von den Kindern, auch von, die Halle, dass mit Fahrzeugen der Gang benützt
60 werden kann, dass sie sich wirklich körperlich ah austoben können oder eben, es
61 sind auch, man kann auch, in der Halle haben wir zum Beispiel auch einen
62 Kaufmannsladen oder ein Rondou, wo man dann auch Spielbereiche, einfach, das
63 verändern wir immer, so wie es für uns gut passt oder aufgrund des Interesses der
64 Kinder. Und wir haben auch ein rießiges Gartenareal, also da nützen wir den Garten
65 am Vormittag oder auch die Terrasse. Jeder hat direkt von seiner Gruppe einen
66 Zugang auf die Terrasse, da kann man dann wirklich einfach am Vormittag den
67 Außenbereich schon mitnützen.

68 I: Ja.

69 F: Weil direkt eine Tür in den Außenbereich ah geht. Sonst ah, also wir haben
70 gleitende Jause, dass die Kinder einfach ihre mitgenommene Jause einfach
71 einnehmen können am Vormittag. Also uns is wichtig auch, dass die Kinder eine
72 sehr tolle vorbereitete Umgebung haben. So dass die Spiele in Ordnung sind, dass
73 die Kinder wissen wo finden sie welche Materialien. Also unser Haus ist auch so
74 konzipiert, dass es ganz viele Rückzugsbereiche gibt, also jede Gruppe hat, ist
75 anders aufgebaut

76 I: Okay.

77 F: Das spiegelt auch die Individualität vom Menschen wieder, jeder ist anders und
78 das soll auch ein Highlight sein, dass die Kinder auch wenn sie eine andere Gruppe
79 besuchen, dann auch ein Reiz da ist und sich da in der Höhle verkriechen oder äh,
80 so ein Podest spielen oder ahm ja. Also eine andere, eine zweite Ebene, da gibt's
81 verschiedene ja Sitznischen und so Rückzugsbereiche, aber auch
82 Verbindungsräume. Es gibt Nebenraum, der verbindet den anderen Gruppenraum,
83 kann man gemeinsam nutzen oder der wird auch gerne als Rückzugsbereich zu
84 Mittag genützt, dass die Kinder, dass die auch einfach noch schlafen, ein
85 Schlafbedürfnis haben, dass sie sich dorten einfach zurückziehen und auch
86 ausrasten können, schlafen können oder einfach nur in Ruhe auf dem Bett
87 verweilen. Also wenn sie das möchten. Das ist keine fixe Schlafstunde, sondern
88 einfach nur ein Angebot, wir haben Matratzen, die Eltern können was mitbringen für
89 die Kinder und wer möchte oder wenn es die Eltern wünschen, dann bietet man das
90 den Kindern an. Am Vormittag ist's so, dass wir einfach ahm den Kindern viel
91 Freispielphase ermöglicht und dass dann einfach ja Impulse von der Pädagogin
92 kommen oder eben Situationen von den Kindern aufgegriffen werden und dann
93 einfach auch Impulse stattfinden oder sich Prozesse entwickeln.

94 I: Ja.

95 F: Wir nutzen auch die Ortschaft, dass man spazieren geht oder das man ah zur
96 Schlossinsel einen Ausflug macht

97 I: Ja.

98 F: oder Eis essen oder in den Wald geht oder in die Au. Ah, was auch noch toll ist,
99 dass wir mit den Eltern gut kooperieren, also die bringen Obst und Gemüse mit

100 I: Ah, schön

101 F: Das wird dann bei der Jause frisch mit teilweise mit den Kindern einfach
102 aufgeschnitten, dass die Kinder einfach erleben, das muss man waschen, wie
103 funktioniert das, aufschneiden, dass sie einfach einen Bezug zur Nahrung haben.
104 Manche ah Gruppen machen das auch, dass sie wirklich mit den Kindern Speisen
105 zubereiten, oder Getränke, Smoothies

106 I: Ja

107 F: Also das find ich total toll, weil i, weil der Bezug zur Nahrung ist auch so wichtig,
108 dass man auf sich selbst schaut und einfach sich selbst gut versorgt und einfach
109 nicht, nicht der Bezug zur Nahrung verloren geht, wie wie wird das überhaupt
110 zubereitet, ja.

111 I: Ja.

112 F: Ja, das wird eigentlich ganz toll gehandhabt und wir haben auch in jeder
113 Gruppe so eine Küchenzeile wo die Kinder auch erleben, man kann das auch

114 wieder abwaschen oder man macht das Kastl auf und da sind einfach dann die
115 Teller drinnen, da sind die Becher drinnen, da ist das Besteck in der Lade und auch
116 worauf wir Wert legen, diese Tischkultur, dass wir zu Mittag Tisch decken mit
117 Tischsets und wo die Kinder das miterleben einfach solche Dinge. Also uns ist auch
118 sehr wichtig, dass die Kinder ganz viele Handlungen selbsttätig tun können ja, also
119 einen Einblick haben, wie funktioniert der Alltag, wie funktioniert das Leben ja und
120 auch, dass man dann sagt, wenn man, wenn's einem nicht gut geht oder man ein
121 Problem hat oder streitet nicht die Kinder dann trennt und irgendwo hinsetzt,
122 sondern was ist das Problem, ja, wie geht's dir und ah, wie hast du das gesehen
123 oder was wünschst du dir und dass man das einfach so kommuniziert, miteinander
124 und das die Kinder ein Feedback geben wie haben sie was erlebt oder was
125 wünschen sie sich

126 I: Ja.

127 F: Dass ist schon uns einfach ganz wichtig.

128 I: Ja, das versteh ich, das klingt sehr, sehr gut. Ahm, wenn ich ihnen das Wort
129 Eingewöhnung sage, was fällt ihnen dazu ein?

130 F: Eingewöhnung, ja ist immer schön, man muss sich an irgendetwas gewöhnen,
131 was momentan neu ist, ja, und das bringt ja auch verschiedene Emotionen mit sich.

132 I: Ja.

133 F: Es betrifft, wenn man sagt Eingewöhnt, betrifft ja mehrerer, wenn man jetzt vom
134 Kindergarten ausgeht ist es immer für's Personal eine Herausforderung, weil wieder
135 etwas neu beginnt, man weiß nicht, wie ist das Kind, was für Erwartungen haben die
136 Eltern, also hat ganz viel auch mit dem Personal zu tun. Man denkt sich immer, es
137 hat nur mit dem Kind zu tun.

138 I: Ja.

139 F: Das Kind ist auch, ah wichtig, das hat auch einen wichtigen Aspekt, dass das
140 Kind gut aufgenommen wird und gut ankommt, aber auch, find ich, ah, dass die
141 Eltern auch ah eine große Rolle spielen, weil die erleben auch eine Eingewöhnung,
142 die müssen ihr Kind irgendwo abgeben und darauf vertrauen, dass es gut
143 aufgehoben ist.

144 I: Ja.

145 F: Also ich denk ma, dass da verschiedene Aspekte gibt, wo man ganz genau
146 hinschauen sollte und eben auch das eigene Bedürfnis, was hab ich bei der
147 Eingewöhnung, wie geht's mir damit

148 I: Ja.

149 F: Das thematisieren oder was brauch ich, dass das gut gelingt, dass das Kind
150 sich natürlich gut, sich wohlfühlt. Dann wissen, was hat das Kind vielleicht schon

151 erlebt oder auch in der Schwangerschaft, wie is da Mama gegangen, wie war die
152 Geburt, ist ja auch sehr prägend, war ja auch eine Eingewöhnung ins Leben.

153 I: Ja.

154 F: Und diese Eingewöhnung, je nachdem wie das ins Leben stattgefunden hat,
155 spiegelt sich halt auch immer wieder in der Eingewöhnung und wenn man das weiß,
156 kann man da schon gut drauf eingehen und was ist auch die Geschichte der Eltern
157 und da kann man wieder mit guten Information, wenn die Einschreibung stattfindet,
158 schon sehr viel einfach ahm, ausgleichend wirken und einfach viele Ängste oder
159 Anspannungen lösen.

160 I: Ja. Sie haben jetzt schon sehr viel angesprochen. Sie haben gemeint,
161 Erwartungen der Eltern. Das macht mich jetzt sehr neugierig, Mit welchen
162 Erwartungen kommen denn die Eltern in den Kindergarten?

163 F: Naja, Erwartungen, ich glaub eher, dass sie ganz viel, für sie ist es ganz viel
164 Veränderung. Also sie wissen, es ist eine Veränderung und die wollen, die Eltern
165 wollen sicher, dass das Kind gut andockt an den Kindergarten und da ist die
166 Erwartung, hab ich mein Kind, indirekt wahrscheinlich oder unbewusst, hab ich mein
167 Kind gut vorbereitet, funktioniert mein Kind gut, dass es da einfach kindergartenreif
168 ist oder da kindergruppenfähig ist. >Tür ging auf, Kollegin verabschiedete sich< Und
169 ahm, das bringt auch Ängste, so Unsicherheit und Spannung, das erzeugt ja auch
170 einen Druck.

171 I: Ja.

172 F: Wie wichtig ist mir das, dass mein Kind einfach gut, ein gutes Bild macht, ja.
173 Aber ich denk mir, dass ist sehr viel unbewusst auch. Natürlich erwarten sich die
174 Eltern auch, dass das Kind gut aufgehoben ist, dass es sehr gut gefördert wird,
175 dass es wahrgenommen wird mit seinen Bedürfnissen, dass es afoch, dass jemand
176 da ist, wenn's, wenn's dem Kind nicht gut geht, dass wir das Kind afoch, ja, in Arm
177 nimmt und dem Kind Trost gibt als Ersatz, wenn ich jetzt nicht da bin, ja.

178 I: Ja, ja.

179 F: Und das ich verständigt werde, wenn's dem Kind ned guat geht. Das ich die
180 Infos habe, was erlebt das Kind, weil ich muss jetzt eine zeitlang ohne dem Kind
181 sein und weiß nicht, was es erlebt und diese Info ist den Eltern am Anfang auch
182 sehr sehr wichtig.

183 I: Und wie gestalten Sie die Eingewöhnung dann mit dem Kind? Wie läuft das ab?

184 F: Ja, sehr unterschiedlich. Also Eingewöhnung, die erste, ist ja auch schon mal
185 das andocken, dass die Familie kommt und sich einfach einschreibt in den
186 Unterlagen, sie bekommen einen Brief von der Gemeinde und da praktizieren wir es
187 so, dass wirklich nur vier pro Tag sind und dass die wirklich ganz lange Zeit haben,

188 dass wir ein Gespräch führen, die Unterlagen sind schon ausgefüllt, die gehen wir
189 durch, dann bekommen die Eltern ein Heft über unseren Kindergarten, weil die
190 ganzen Infos nur so mitbekommen, wenn man eh nervös ist, da geht viel Wissen
191 wieder verloren, das gehen wir gemeinsam durch, die Eltern können das zu Hause
192 noch einmal nachlesen, damit sie wirklich an guaden Einblick in unsere Institution
193 haben und dann mach ich's gerne so, dass ich durchs Haus gehe und den Eltern
194 alles noch einmal zeige, also dass sie auch da schon mal einen Eindruck visuell
195 haben, also nicht nur akustisch und auch ihre Fragen stellen können und ah und
196 dann ist es so, dass sie dann direkt, entweder fragen sie nach wo kommt dann mein
197 Kind hin, wenn's dann mal so weit ist oder eben sie werden dann im Herbst zum
198 Elternabend eingeladen oder beginnen dann eh mit Kindergartenjahr neu oder eben
199 die Pädagogin tritt in Kontakt und sagt, sie starten bald, es gibt dann die
200 Möglichkeit, dass man einen Schnuppertag nutzt, also das heißt bevor mein Kind
201 einfach kindergartenreif ist, dass es dann schon einmal mit dem Elternteil besuchen
202 kam, besuchen kommen kann eine Stunde. Ahm, da handhabt's jeder anders. Also
203 manche bieten's wirklich nur einmal an, manche, ich neig dazu, dass ich's gerne
204 öfters anbiete, weil ich merke, überhaupt wenn's schwierig ist oder wo die Kinder
205 klammern oder auch die Eltern sehr viel Unsicherheit mitbringen, wenn die einfach,
206 ja, regelmässig ganz egal, also bevor das Kind startet einmal im Monat vorbei
207 kommt

208 I: Ja.

209 F: eine Stunde, das tut mir nicht weh. Ich sag jetzt, alle zwei Wochen, eine
210 Stunde, wenn das vom Zeit, von der Zeit her passt

211 I: Ja.

212 F: tut es mir nicht, dass die Eltern erleben die Gruppe, man merkt sie entspannen
213 sich, das Kind entspannt sich, die die Eltern kriegen einen Einblick, also eine
214 Stunde, das muss man halt wirklich gut abstecken. Das heißt nicht den ganzen Tag,
215 dass die da sind.

216 I: Ja

217 F: Wenn man sagt, eine Stunde und wir haben ein gutes Gefühl, wo ist mein Kind,
218 wie gehen die da mit den Kindern um, ah, und können auch gut Vertrauen und
219 wenn das Vertrauen da ist, kann das Kind auch gut andocken und auch die Kinder,
220 die sich schwer tun, dass die dann einfach langsam die Beziehung zum Personal
221 aufbauen können.

222 I: Ja.

223 F: Aber das möchte ich auch nicht strikt vorgeben, sondern das soll jeder einfach
224 selber mit seinen Eltern so pflegen, wie's für's Team passt.

225 I: Ja.

226 F: Und dann ist es wirklich so, dass wir es langsam angehen, also wir haben jetzt
227 nicht, ah, ein spezielles Konzept ah, halten, weil es kommen manche Kinder, die
228 kommen von der TB, dass die umgewöhnt werden in den Kindergartengruppe oder
229 das sie einfach schon in einer Privatinstitution waren, in einer Krippe privat, also

230 I: Ja.

231 F: privat wo, oder bei einer Tagesmutter, da is dann auch, dass die Eingewöhnung
232 anders ist, aber wir sagen schon dazu es ist auch wieder eine Eingewöhnung und
233 dass sich die Eltern Zeit nehmen und umso, ja, sanfter das passiert umso einfach ist
234 es. Dann ist es früher einfach abgeschlossen, ja.

235 I: Ja.

236 F: Ich mein, auch wenn's nach außen hin schon abgeschlossen aussieht, ja, ist
237 es noch immer messbar, dass es ein Stress ist, wenn man in einer fremden
238 Umgebung ist oder Situationen anders sind im Tagesablauf, aber da handhaben wir
239 es wirklich, dass die Eltern erst die Gruppe mit dem Kind kennenlernen, auch sich
240 dann, dann ah wenn die Eltern bereit sind, dann a Viertelstunde alleine in der
241 Gruppe das Kind is und wieder abgeholt und wenn's abgeholt ist, geht die Familie
242 nach Hause, dann eine halbe Stunde, eine Stunde, zwei Stunden und dann dehnt
243 man das aus. Und manchmal bleibt man auch mal längere Zeit auf zwei Stunden
244 steht, da muss man dann schauen

245 I: Ja.

246 F: wie, wenn das Kind erschöpft ist von den ganzen Eindrücken, macht's nicht
247 Sinn, wenn es für die Familie passend ist, dann, da ist es sehr individuell.

248 I: Ja.

249 F: Auch wie's für's Kind passt und für die Familie.

250 I: Ja. Können Sie sich dann oder haben Sie schon mal eine Eingewöhnung erlebt,
251 wo Sie sagen, dass hat dann überhaupt nicht funktioniert?

252 F: Ich persönlich nicht (F lacht)

253 I: Ich hab's mir fast gedacht. (F und I lachen) Nachdem Sie so individuell arbeiten,
254 kann man dann wahrscheinlich jedes Kind eingewöhnen.

255 F: Ja, das ist wirklich so, ja.

256 I: Ja.

257 F: Und es war auch wirklich so, dass manche Eltern dann gesagt haben, woah
258 das hätte ich mir nicht gedacht und und bei manchen Kindern merkt man auch, dass
259 sie mehr brauchen und ahm. Manchmal brauchen die Leute mehr, dass man mit
260 ihnen redet und manchmal und dass man ihnen sagt, dass wir, dass ist, dass merkt
261 man auch und was was was braucht das Kind oder was hat das Kind für Interessen

262 und wenn dann auch die Materialien da sind, dass auch das Kind gerne hat, wo's
 263 schon daheim, also wo's einfach was vertrautes ist oder ich weiß nicht. Oder dass
 264 man auch sagt, ja ok, es steht ja auch dem Kind zu, dass es traurig ist, aber in der
 265 Zeit, wenn das eine Viertelstunde ist, ich bin jetzt da. Oder wenn das das Kind, dass
 266 man sagt, dann geht die Mama noch kurz rein und wir schauen was du findest und
 267 das und dann sag ma da Mama tschüss. Mach ma das so, dann sagt das Kind ja
 268 und dann mach ma das so. Dann ist das eine Abmachung

269 I: Ja.

270 F: und dann funktioniert das aber auch.

271 I: Schön.

272 F: Man muss auch schauen, was braucht die Mama oder der Elternteil, die
 273 Familie, was braucht das Kind, dass man das auch, also ich kommuniziere auch
 274 gern mit dem Kind und sag, was machen wir und dann nimm das Kind als Objekt,
 275 sondern dass man wirklich sagt auch dass, das Kind ah schon miteinbezogen wird,
 276 ist das für dich ok, mach ma das so?

277 I: Ja, ja.

278 F: Weil oder heute darfst du eine halbe Stunde mit rein, sitzt dann da und wir
 279 schauen oder mach ma das was ma gestern auch gemacht haben oder wirklich
 280 auch schon anknüpfen.

281 I: Und ahm, wenn das die Eingewöhnung abgeschlossen ist oder besser gesagt,
 282 Sie bekommen ja, Sie haben vorhin ja schon gesagt ahm Kinder auch von der
 283 Tagesbetreuungseinrichtung, dass ist ja dann keine Eingewöhnung mehr, sondern
 284 ein Übergang. Wie läuft das dann ab?

285 F: Also wir sagen, ja ein Übergang ja, eine Umgewöhnung. Das haben wir ahm, es
 286 ist ja auch für's Personal manchmal belastend, wenn Eltern da sind, also jeder hat
 287 ein anderen Umgang mit ja mit den Bezugspersonen, obwohl die auch ein wichtiger
 288 Part sind, dass das gut funktioniert und dass es nicht zusätzlichen Stress auch
 289 wieder im Alltag macht, haben wir das jetzt auch so und die Eltern, also die Kinder
 290 sind ja eingewöhnt ja.

291 I: Ja.

292 F: Handhaben wir das jetzt so und das funktioniert find ich sehr gut, dass bevor
 293 das Kind jetzt regulär startet in der Kindergartengruppe, dass dann die Kollegin eine
 294 Umgewöhnung statt, also das die Umgewöhnung durch sie stattfindet. Sie geht
 295 dann am Vormittag eine Stunde mit dem Kind in die Gruppe, wo sie

296 I: Ja

297 F: zugeteilt ist das Kind und begleitet das Kind im Ersatz der Mama

298 I: Ja

299 F: in der Gruppe, besucht die Gruppe, die Pädagogin versucht wieder Kontakt
300 aufzubauen, eine Beziehung zu knüpfen, auch die Betreuerin und hält, haltet sich
301 wirklich im Hintergrund und wenn das passt, dann begleitet sie das Kind nur rüber
302 und geht dann auch wieder. Also dass ist wirklich so, dass es ein Monat oder zwei
303 Monate vorher, dass man immer wieder versucht einmal in der Woche in der
304 Gruppe, wo das Kind dann startet, einfach hinüber zu gehen und Beziehung
305 aufbauen und dann ist auch wieder Zeit, wo man das verarbeiten kann als Kind und
306 die Kinder, weil dadurch dass es nur eine Stunde ist, ist es für das Kind gut
307 verdaubar, ja. Die Eltern haben ahm einen Brief, die haben eine Information wie die
308 Umgewöhnung stattfindet und das ist für viele Eltern dadurch dass sie jetzt
309 berufstätig sind auch eine Erleichterung.

310 I: Ja.

311 F: Und es ist schon, dass man dann auch sagt, ja es wäre gut, wenn sie es in der
312 ersten Zeit, wenn's um, wenn das Kind dann ah umgewöhnt, also eine Stunde
313 schon gewohnt ist, dass man dann auch vielleicht wenn's vielleicht, wenn es zu
314 viele Eindrücke, dass man sagt, ja am Anfang, tun zwei Stunden in der regulären
315 Gruppe

316 I: Ja.

317 F: Oder nur bis zu Mittag, als, da lassen sich manche Eltern vielleicht nicht so gut
318 drauf ein, aber dann, ja dass ist ihr Entscheidung und wenn sie das dem Kind
319 zumuten dass es momentan überfordert wird, da können wir dann leider einfach
320 nicht ja, da sind uns eh die Hände gebunden, aber ja. Meistens, also das
321 funktioniert ganz gut, dass diese Umgewöhnung, ja.

322 I: Das heißt Sie machen das dann wie bei der Eingewöhnung langsam die Zeit
323 immer verlängern wie sich das Kind grad wohlfühlt?

324 F: Ja.

325 I: Und es grad braucht?

326 F: Ja, ich muss sagen machen die haben auch wirklich sich schon gefreut und die
327 haben dann, dann war das nicht nur den einen Tag, sondern dann hat die Kollegin
328 angerufen, passt das, dass er jetzt zu rüber kommt und das war dann wirklich so
329 wie ein sanfter Übergang.

330 I: Ja.

331 F: Ja.

332 I: Ahm, was glauben Sie welche, mit welchen Gefühlen kommen denn die Kinder
333 rüber in den Kindergarten?

334 F: Ja, manchmal ist es schon auch, wenn man, also das ist ja sehr familiär drüben
335 in der Gruppe und es wird ja auch sehr schön praktiziert auch der Abschied, was

336 auch schön ist, dass die Kinder auch wirklich so feierlich verabschiedet werden und
 337 jetzt bist du groß, jetzt bist du ein Kindergartenkind, aber es ist auch gut, wenn man
 338 sagt, da ist die Verabschiedung zum Beispiel am Freitag und da dann das
 339 Wochenende dazwischen ist und man, nicht das Verabschieden müssen und sofort
 340 gleich rüber, da muss ein bisschen ein Cut sein. Ah, aber manche haben sich schon
 341 auf am Anfang schwer getan, weil das ist so, so ah, man fühlt sich zu Hause und
 342 wenn man dann vorbei geht und eigentlich geht ma gar nicht mehr in die Gruppe
 343 hinein, das ist auch mit Schmerzen verbunden, das ist auch wenn man jetzt, wenn
 344 man. Ich mein, bei der, bei dem Kind war das jetzt nicht so gut, es kommt jetzt
 345 immer drauf an wie gut sind die Eltern auch, wie die Zeit ist mit der Umgewöhnung.
 346 Also die letzten haben sehr gut funktioniert. Manche wollen halt, ja, das Kind schafft
 347 das und wird halt einfach, da wird dem Kind halt leider nicht die Zeit gegeben oder
 348 ist jetzt nicht so, ahm, aber man merkt schon, natürlich oder die Beziehung ist noch
 349 oder im Garten wenn man besuchen kommt und so
 350 I: Ja.
 351 F: Dass es nicht immer leicht ist und ah, dass ah, das mit Tränen verbunden ist
 352 oder der Schmerz ist trotzdem da. Wäre jetzt
 353 I: Ja.
 354 F: Dass man sagt, das wäre jetzt so easy und dass da einfach keine Emotionen
 355 da sind, dass die Kinder dann ah müde sind oder ah dann zu Mittag einfach dann
 356 schon erschöpft sind, das ist auf jeden Fall gegeben, weil's einfach ja das Ambiente
 357 ist auch viel größer und viel mehr Reize und einfach man muss viel mehr, man ist
 358 nicht mehr klein, man muss viel mehr selbstständig machen.
 359 I: Ja.
 360 F: Aber manchen ist schon, dass man ja, Freu, es ist schon eine Freude auch da
 361 ja, aber es ist halt natürlich, wenn man jetzt 20 Kinder hat oder ob man jetzt
 362 vielleicht nicht alle 15 da sind, sondern nur 12 da sind. Das macht einen
 363 Unterschied, ja.
 364 I: Ja. Und haben Sie dann schon mal erlebt, dass ein Kind beim Übergang, ich
 365 sag jetzt einmal gestreikt hat, dass es überhaupt nicht wollte?
 366 F: Naja, es war ein Kind gegeben, dass ist glaub ich im ja im Jänner hat das
 367 gewechselt, dass war aber in der Kleinkindgruppe auch immer, also man hat nicht
 368 gewusst, weint's weil's müde ist, weint's weil's an Hunger hat, dann hat die Kollegin
 369 auch schon mit Fläschchen probiert und weiß Gott was und also, das ist auch ein
 370 mehrsprachiges Kind. Es war nicht klar, also, von der Familie auch, man hat nicht
 371 gewusst, warum weint das Kind ab 10 Uhr zum Beispiel.
 372 I: Ja.

373 F: Und das hat man dann auch schon gemerkt, dass da auch ein bissl, ja es war
374 schon ein bissl ein schwieriger. Also das Weinen, dass ist halt, war jetzt natürlich
375 auch dorten drüben gegeben, aber das wird jetzt vielleicht nicht nur von dem
376 gewesen sein, ja.

377 I: Das heißt, da war eine gewisse sprachliche Barriere auch mit den Eltern da
378 oder konnten die Eltern Deutsch?

379 F: Nein, die Eltern konnten schon gut sprechen, aber das ist irgendein, irgendein
380 Ding, vielleicht ist es ja auch wirklich, weil den ganzen und jetzt ist genug, das Kind
381 denkt sich wah ich weine, weil ich brauch eigentlich meine Ruhe, ja.

382 I: Ja, ja.

383 F: Das weiß man ja nicht und so junge Kinder sagen ja auch nicht, nein, eigentlich
384 hab ich genug, ich will mich alleine wo zurückziehen, ja. Ich hab ein Kind hy, so
385 willig, so hyperaktiv war und das war schon schwierig, da wollten wir, da wollt die
386 Familie nicht warten mit der Eingewöhnung bis die Gruppe da ist, die Pädagogin,
387 weil im Sommer haben wir ja nicht alle 6 Gruppen offen, sondern immer nur 3 und
388 die wollten das im Sommer, weil's ihnen zusteht, er ist 2,5, wechseln. Die haben
389 sich per du nicht abbringen lassen und dann war er halt im Sammelbetrieb in der
390 einen Gruppe und dann, und dann erst bei der regulären Pädagogin, wo er eben
391 jetzt ist. Ich mein fürs Kind, er hat das ausgehalten, aber es ist halt auch sehr
392 anstrengend, weil wenn ein Kind eh hyperaktiv ist, diese ganzen, dauernd
393 irgendwas anderes, das ist phuu. Das ar auch

394 I: Ja, daas sind sehr viele Eindrücke.

395 F: Ja und das ist halt, man wird als schwieriges Kind, also man spürt das ja auch,
396 auch wenn ma' jetzt vielleicht nicht kommuniziert, ah, anstrengend empfunden und
397 hat auch so ein Pickerl vielleicht ah, ja,

398 I: Ja

399 F: aber das ist, weil das Umfeld einfach auch anstrengend ist. Wenn man wartet
400 und man kann starten dort wo man hingehört, dann is einfach, da gehör ich hin,
401 aber jetzt bin ich da, jetzt bin ich da gewesen ein paar Monate, jetzt bin ich da drei
402 Wochen, dann ist Pause, dann bin ich auf einmal da. Das ist

403 I: Ja.

404 F: Ja, aber er ist, ja. War jetzt nicht so eine gute Umgewöhnung. Also die zwei
405 waren bis her, hat's a bissl länger braucht.

406 I: Ja. Und wie sehen da die Eltern diesen Übergang? Haben die vielleicht
407 Erwartungen, Wünsche, mit welchen Gefühlen reagieren die?

408 F: Hm, also, die haben das jetzt sehr gut angenommen und ah, ich glaub sie sind
409 auch erleichtert, dass ihnen das vielleicht auch ein bisschen abgenommen wird,

410 dass das nicht, dass sie nicht wieder da. Es ist so schwierig, weil vielleicht hat ma
411 da nicht die Zeit, dann ist man ungeduldig, man muss da wieder neu starten, man
412 muss sich Urlaub nehmen oder vielleicht ist es auch fu für die Eltern schwierig, weil
413 man doch wieder das Kind, ja, da lassen oder muss oder so irgendwie. Also ich hab
414 ein sehr gut Gefühl und es funktioniert sehr harmonisch. Also ich hab, ja, ich erleb's
415 sehr gut.

416 I: Ja.

417 F: Also ich hätte da jetzt nicht, dass die Eltern das irgendwie nicht gut finden, dass
418 das jetzt so intern gelöst wird.

419 I: Ja, ja.

420 F: Es ist ja auch ein großes Entgegenkommen und auch Zeit, die die Kollegin
421 haben muss.

422 I: Natürlich, ja, ja. Ahm, wie funktioniert da die Zusammenarbeit im Team? Gibt's
423 da in der Konzeption Überlegungen dazu, wie man diesen Übergang gestaltet?
424 Oder handhabt das jede Pädagogin individuell?

425 F: Da gibt's schon einen Punkt in der Konzeption und es war auch, es ist auch, es
426 sind ja Kindergarten und Kleinkindgruppe, Tagesbetreuungseinrichtung sind ja zwei
427 Paar Schuhe, zwei Institutionen und natürlich wie wir die dazu bekommen haben,
428 war's natürlich, hab ich schon gespürt, ah, das manche sich denken, whaa, haben
429 die Eltern jetzt ein Bild, da kann ich jeder hineinstellen, weil die haben nicht die
430 pädagogische Ausbildung, die haben eine andere Ausbildung und so a bissl Sorge
431 und ich wollt einfach nicht, dass wir so, ja, also so zwei konträre Institutionen
432 darstellen oder das es da Spannungen gibt und wir handhaben es so, dass die
433 Kollegin immer auch beim Team dabei ist. Also wir haben in der Früh die
434 Betreuerinnen, da ist die eine Kollegin dabei und beim Pädagogenteam ist eben die
435 andere Kollegin dabei, die gruppenführende Funktion hat und dass die dabei sind
436 und da nimmt man auch schon viel Wind aus den Segeln, dass nicht übereinander
437 geredet wird, sondern miteinander und da hört die Kollegin auch viele Dinge wie sie
438 bei uns funktionieren, ja.

439 I: Ja.

440 F: Und eben die Eingewöhnung hab ma schon generell so, wie ich's ihnen eh
441 erzählt habe und da auch, dass manche wollen das halt nicht, dass die Eltern so oft
442 kommen ja,

443 I: Ja.

444 F: die wollen dann wirklich erst einmal vorher Schnuppern und dann kommen die
445 mit 2,5 und da, das lass ich ihnen offen, weil ja, es ist, es ist so wie man es selber
446 will und möchte das, dann kann man das auch gut vertreten und wenn einer das

447 nicht haben möchte und warum auch immer, dann wird er das nicht, dann wär, das
448 wäre nicht passend, das würde man auch spüren in der Gruppe.

449 I: Ja, muss sich ja jeder wohlfühlen bei dem
450 F: Ja, genau.
451 I: dem Prozess.
452 F: Genau, genau.

453 I: Ja, ahm, das heißt die Zusammenarbeit mit der Tagesbetreuungseinrichtung
454 funktioniert auch sehr gut. Gibt's da, wenn's da so um diesen Übergang geht, gibt's
455 da vielleicht extra noch Gespräche wie man das speziell mit dem einen Kind das
456 macht oder gibt's da so jetzt einen Plan, der eben in der Konzeption festgelegt ist
457 und so macht man das?

458 F: Nein, einen Plan, es gibt gar nicht einen Plan. Es ist sowieso, dass wir ahm
459 dass das dann eh eben, es ist von Kind zu Kind unterschiedlich ja.

460 I: Ja.
461 F: Also jetzt war's auch einer Mutter wichtig ihm, die, wo die Hörbeeinträchtigung
462 da ist, wäre das Kind eigentlich in einer Gruppe eingeteilt von der, ja, der Familie
463 und jetzt haben wir entschieden, es wäre gut, wenn er bei einer anderen Kollegin
464 ist, weil die einfach eine zusätzliche Ausbildung macht und auch selber Erfahrungen
465 hat mit so einer Behinderung und äh, da wars dann so, dass ich ah Kontakt
466 aufgenommen hab nochmal mit der Familie und ihr das erklärt hab und gefragt hab,
467 ob das für sie ok wäre, das war dann aber auch ok und hat dann auch vertraut, dass
468 die Entscheidung guat ist. Und ihr war's dann nur wichtig, dass also im Sommer ist
469 er nicht da, also zwei Monate und geht das trotzdem, dass er im Juni schon einfach
470 Kontakt knüpft und dass ist einfach, ja, wenn sich, wenn das für die Familie ah, toll
471 ist oder dass der Wunsch da ist, dass man das dann trotzdem handhabt, auch wenn
472 da jetzt zwei Monate Pause dazwischen sind. Oder wir haben's dann auch schon so
473 gehabt, dass Eltern sich das überhaupt nicht vorstellen haben können, er wechselt
474 jetzt in den Kindergarten und dass er dann und wenn die Eltern das zahlen wollen
475 die Kosten dann können, kann das Kind auch, wenn der Platz gegeben ist auch
476 länger in der Kleinkindgruppe bleiben.

477 I: Ja.
478 F: Ja. Und so spezielle Gespräche, dass wird dann einfach, werden die
479 Kolleginnen ah, ja, miteinander führen.

480 I: Ja.
481 F: Es ist auch nicht bei jedem Kind gleich, dass der jetzt drei mal rüber geht oder
482 der acht mal oder fünf mal, das ist wirklich einfach, kommt auf die Situation drauf an,
483 auf die Zeit, wie viel Zeit hat man, ja, wie geht man, wie wirkt sich das auf's Kind aus

484 und dass man dann schon gemeinsam einfach reflektiert und schaut, was sich auch
485 von der Zeit her ausgeht.

486 I: Ja.

487 F: Wie ist es angekommen und da hab ich schon vom Team einen guten, gutes
488 Feedback erhalten, dass das gut ist, wie es gehandhabt wird, das einfach die
489 gruppenführende Kollegin einfach mit dem Kind rüber geht, sich sehr zurückzieht,
490 das Kind kann einfach dann dort Kontakt knüpfen und die Gruppe kennenlernen und
491 ist noch da.

492 I: Ja, fein.

493 F: und zieht sich langsam zurück.

494 I: Ja, ja. Würden Sie, also sehen Sie trotzdem vielleicht irgendwo ahm
495 Verbesserungsbedarf, wo man sagt, dass könnt ma vielleicht verbessern, dass?

496 F: Den Übergang von der Kleinkindgruppe. Also was auch sehr toll wäre, schön
497 wäre, wenn wir einfach, wir haben, habens ein bissl, ein bisschen haben, dass muss
498 man immer irgendwie an anleiten und an ja, an ja,ja. Die Impulse setzen. Wenn
499 einfach die Kindergartenkinder einfach in die Kleinkindgruppe schon rüber gehen,
500 auch auf Besuch, dann haben die da schon eine Beziehung und ich hab gemerkt,
501 dass, also wir in der Gruppe haben das, hat sich einfach schon so mal ergeben,
502 dass da dann die Großen, pfau das ist eine andere Gruppe und sie kümmern sich
503 um die Jüngeren und so hätten halt die Jüngeren auch schon eine Beziehung
504 einfach zu den Größeren.

505 I: Zu den größeren.

506 F: Das wär wirklich ganz ganz toll. Oder wir haben dann einfach, jetzt vor ein paar
507 Wochen war es so, da war ein Mädchen, dass hat sich schwer getan mit der
508 Eingewöhnung, das war dann immer von sieben bis halb acht alleine in der
509 Kleinkindgruppe und da hab ich mir gedacht, ja gut, sie spricht eine andere
510 Sprache, kann ma dem Kind einfach Lieder in der Muttersprache vorspielen.

511 I: Ja.

512 F: Das war dann aber auch spannend, paar Lieder hat sie dann auch gekannt, hat
513 die Mama gesagt. Das war sehr beruhigend fürs Kind oder ich hab dann gesagt, na
514 wenn's daran liegt, sie weint, weil sie alleine ist, dass wir dann einfach fragen, ob
515 wer von der Sammelgruppe rüber möchte. Das war für mich ganz spannend, weil
516 ich hab mir gedacht, okay, ich frag da wen und da ist nur ein Bub gstanden und hab
517 den gefragt und der hat sich nur gedacht, mh, das mach ich nicht (I lacht) und ein
518 Mädchen haben wir, dass ist sehr vertieft immer in ihre Sachen und hört auch oft
519 nicht, also sehr vertieft. Wo manchmal die Leute sagen, ich red sie an und sie
520 reagiert nicht. Und sie hat gemerkt, dass ich den Jungen frage und ich mir die Frage

521 stelle, wen kann ich fragen und sie schaut mich an und sagt, ich möchte hinüber
 522 gehen.

523 I: Ohh.

524 F: Und ich hab mir gedacht, wow, echt ganz ganz toll und sie ist rüber gegangen und
 525 war einfach in der Gruppe und ich hab mir gedacht, wenn das, sie ist ja auch ein
 526 Vorschulkind, wenn das für sie ok ist, wenn das für die Kollegin ok ist, dann kann
 527 man das ja, also die ist ja wirklich jeden Tag in der Früh da ab sieben und wenn sie
 528 um sieben kommt, dann wäre das ja auch schön, wenn immer die gleiche, das
 529 gleiche Kind und ja, genau.

530 I: Ja, schön.

531 F: Ja, das war wirklich auch schon und solche Dinge könnte man noch mehr
 532 machen, ja.

533 I: Ja.

534 F: Wäre auch sicher eine Erleichterung für die Gruppe und auch für die Kinder,
 535 dass man da auch schon größere Kinder ein bisschen.

536 I: Und die Großen sind dann wahrscheinlich ganz stolz, weil sie konnten da jetzt h
 537 helfen und.

538 F: Ja, ja.

539 I: Ja. Ja, schön. Ahm, wir sind jetzt auch schon am Schluss vom Interview. Gibt's
 540 noch etwas wo sie sagen, dass würden Sie noch gerne sagen, dass haben Sie
 541 vielleicht vergessen oder wäre noch wichtig zu erwähnen?

542 F: Hm, nein, fällt mir jetzt gar nichts ein (F lacht) Nein

543 I: Darf ich jetzt noch ein paar Fragen für die Statistik stellen?

544 F: Ja.

545 I: Darf ich fragen wie alt Sie sind?

546 F: Ich bin 40.

547 I: Ahm, welche Ausbildung haben Sie gemacht?

548 F: Ich hab die no, die BAKIP gemacht, also auch Frühförderung,
 549 Kindergartenpädagogik und Horterzieherin, dann hab ich einen Diplomlehrgang für
 550 Montessori gemacht, einen einen Diplomlehrgang für Sprachförderung, ah, ein
 551 Studium auf der FH Sozialmanagment in der Elementarpädagogik, ah, eine
 552 Ausbildung zu potenzialfokussierte Pädagogik und eben ja von den
 553 Weiterbildungen, die eben vom Land angeboten werden auch.

554 I: Ja, das sind ja auch eine gewisse Stundenanzahl vorgegeben oder?

555 F: Nein, nicht das wir fix müssen, das ist jetzt nicht so.

556 I: Okay, ja.

557 F: Ja.

558 I: Und wie lange sind Sie schon ahm als Leiterin tätig?
559 F: Seit 2011
560 I: Okay, und allgemein als Kindergartenpädagogin?
561 F: Seit 1998 (I und F lachen)
562 I: Und in dem Haus?
563 F: In dem Haus, also das Haus hat mit 2011 geöffnet
564 I: Ja.
565 F: Und vorher war ich hier in der Ortschaft drei Jahre in einem Container. Also es
566 waren drei, im alten Gebäude bei der Schule drei Gruppen und 2008 wurde ein
567 Container aufgestellt mit zwei Gruppen und da war ich dann drei Jahre, hab ich eine
568 Gruppe gehabt mit jüngeren auch Kindern, da waren keine Vorschulkinder drinnen,
569 also 2,5 jährige, 3,5 jährige, ja.
570 I: Ja.
571 F: Und dann nach den drei Jahren, also es ist dann das Gebäude errichtet
572 worden mit fünf Gruppen. Da hat sich dann die Leitung beschlossen sich zu
573 verändern und so, dann hatte ich die Ehre (F und I lachen) diese Funktion
574 einnehmen durfte und dann seit vorigem Jahr sind wir aber siebengruppig.
575 I: Ja, darf ich noch fragen, reine Neugierde, wie viele Leiterstunden haben Sie da
576 dann bei so vielen Gruppen
577 F: Aaah, 21, nein 22.
578 I: Okay, na das ist eh nicht so schlecht. Ja.
579 F: Ja, man muss
580 I: Ja, man hört ja, bei vier Gruppen sind es nur 4 Stunden
581 F: Genau
582 I: und das ist halt dann schon, pff, bissl sehr wenig.
583 F: Ja, aber ich muss sagen, jetzt von den Leitungsstunden hat sich nichts
584 verändert ja, Also eigentlich sind es 21,5, 18,5 sinds Kinderstunden. 21,5 sind's
585 genau. (F und I lachen) Ah, wenn ich's jetzt richtig im Kopf hab. Ahm, dass es von
586 den Stunden jetzt nicht mehr worden sind. Also es ist egal, ich hab am Anfang 13
587 Leute gehabt, jetzt hab ich 20 Leute im Haus, ja, zwei Gruppen mehr, viel mehr
588 Eltern und viel mehr Kinder und die Zeit ist gleich geblieben. Ich find, wenn man
589 jetzt wirklich die Dinge wie Einschreibung, wo es wichtig ist, dass die Eltern gut
590 informiert sind, wo ich pro Elternteil eine Stunde brauche oder wo ich auch ja. Es ist
591 auch wichtig Gespräche zu führen, Mitarbeitergespräche oder auch eben
592 Teamgespräche, ah, man muss auch diese Dinge, die Organisation eben. Bei so
593 einem großen Haus ist immer, will immer irgendwer Urlaub haben möchte, früher
594 gehen möchte. Das Organisatorische, also ich finde.

595 I: Ja, sehr zeitintensiv
596 F: Also die Zeit ist schon für so ein großes Haus zu wenig.
597 I: Zu wenig, ja, ja. Ja, das glaub ich ihnen. Jetzt so wie das so gesagt haben.
598 F: Das sind ja nur ein paar Dinge. Mit Gruppeneinteilung und Dienstplan
599 I: Ja, da kommt ja dann einiges zusammen, ja.
600 F: Ja, weil eigentlich haben die Eltern alle drei Monate die Möglichkeit, dass sie
601 die Bedarfszeiten ändern, dann muss ich alle drei Monate einen anderen Dienstplan
602 erstellen.
603 I: Dienstplan erstellen, ja.
604 F: Ich muss schauen wie sich das ausgeht.
605 I: Ja. Wahnsinn. Nagut, dann sag ich vielen Dank fürs Interview.
606 F: Ja, bitte.
607