



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Professionalisierung durch Akademisierung?
Inwiefern gelingt Professionalisierung durch Akademisierung im
Kontext der Elementarpädagogik?

verfasst von / submitted by

Carina Kromoser, BA

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

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

UA 066848

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

Masterstudium
Bildungswissenschaft UG2002

Betreut von / Supervisor:

Assoz. Prof. Dott.ssa.mag. Dott.
ric. Evi Agostini

Danksagung

Zu Beginn dieser Arbeit möchte ich meinen Dank aussprechen. Ich möchte mich herzlich bei Assoz. Prof. Dott.ssa.mag. Dott. ric. Evi Agostini für die Betreuung und Unterstützung bei meinem Vorhaben bedanken. Ein großer Dank gilt auch meiner besten Freundin, die während meines Arbeitsprozesses immer an meiner Seite stand und mich in schwierigen Phasen unterstützte. Besonders danken möchte ich meinem Partner, der mir immer wieder Mut und Kraft gegeben hat. Die größte Unterstützung erfuhr ich durch meine Eltern, denen ich für die Möglichkeit, diesen Bildungsweg zu absolvieren, dankbar bin. Besonders meine Mama konnte mich auf vielfältige Weise unterstützen und somit zur Erreichung meiner Ziele wesentlich beitragen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Die Entwicklung der Pädagogik – Über die Erziehung im Elternhaus zur Kinderbewahranstalt bis hin zum Kindergarten	7
1.1. Die Pädagogik in ihren Anfängen – Von der Antike bis zur Aufklärung.....	7
1.2. Bildungs- und Erziehungswesen im 19. Jahrhundert.....	9
1.3. Bildungs- und Erziehungswesen im 20. Jahrhundert – Von der Reformpädagogik zur antiautoritären Bildung und Erziehung	11
1.4. Bildungs- und Erziehungswesen im 21. Jahrhundert.....	14
2. (Aus-)Bildungswege von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* – ein geschichtlicher Abriss und der Blick darüber hinaus	15
2.1. Historische Entwicklung der Elementarpädagogik in Österreich.....	15
2.1.1. Die Anfänge einer fachlichen Ausbildung im Kindergartenwesen	16
2.1.2. Die Ausbildung zur Kindergärtnerin an zweijährigen Bildungsanstalten	18
2.1.3. Die Ausbildung an der Fachschule für Kindergärtnerinnen	19
2.1.4. Die Entwicklung der Ausbildung zur dreijährigen Bildungsanstalt.....	20
2.1.5. Die Ausbildung des Kindergartenpersonals nach dem Schulorganisationsgesetz.....	21
2.2. Exkurs: (Aus-)Bildung in anderen europäischen Ländern.....	23
3. Gesellschaftliche Veränderungen und Anforderungen an die Elementarpädagogik...	26
3.1. Veränderungen von Familienstrukturen	27
3.2. Höhere Besuchsquoten und Ausbau von Plätzen	28
3.3. Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan als leitendes Konzept für Pädagoginnen und Pädagogen*	30
3.3.1. Transitionen und Vernetzung	31
3.3.2. Das verpflichtende letzte Kindergartenjahr	31
3.3.3. Frühe sprachliche Förderung	32
4. Professionalisierung in der Elementarpädagogik	33

4.1.	Professionalisierungsmodelle	35
4.2.	Zum Stand der Professionalisierung in Österreich	38
5.	Sekundäre und tertiäre (Aus-)Bildungsinhalte im Vergleich	39
5.1.	Methodik	39
5.2.	Bildungsanstalt für Elementarpädagogik	40
5.3.	Hochschullehrgang Elementarpädagogik	44
5.4.	Ergebnisdarstellung	46
5.4.1.	Kleinkindbetreuung	46
5.4.2.	Letztes Kindergartenjahr	48
5.4.3.	Sprache	48
5.4.4.	MINT	50
5.4.5.	Transitionen und Vernetzung	51
5.4.6.	Reflexion	53
6.	Professionalisierung durch Akademisierung?	54
6.1.	Methodik	54
6.2.	Ergebnisdarstellung	58
6.2.1.	Qualifikation	58
6.2.2.	Anforderungen	60
6.3.	Gütekriterien	68
7.	Diskussion	69
8.	Resümee und Ausblick	76
9.	Literaturverzeichnis	80
10.	Abbildungsverzeichnis	87
11.	Anhang	88
11.1.	Kategoriensysteme	88
11.1.1.	Lehrplan bzw. Curriculum	88
11.1.2.	Interviews	104
11.2.	Interviewleitfaden	123

11.3.	E-Mail – Forschungsvorhaben	127
11.4.	Einverständniserklärung.....	128
11.5.	Transkriptionsregeln.....	129
11.6.	Transkriptionen	130
11.6.1.	Interview A	130
11.6.2.	Interview B	137
11.6.3.	Interview C	142
11.6.4.	Interview D	150
11.6.5.	Interview E.....	161
11.6.6.	Interview F	166
11.7.	Zusammenfassung	175
11.8.	Abstract	176

Einleitung

„Die Akademisierung der Elementarpädagogik ist nicht nur notwendig zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in Kindergärten und Krabbelstuben, sondern wichtig für die gesellschaftliche Anerkennung einer anspruchsvollen Arbeit mit Kindern“ (Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, 2023).

Die Elementarpädagogik stellt in Österreich neben anderen Bildungssystemen einen eigenständigen Bildungsbereich dar, welcher darauf ausgerichtet ist, Kinder bis zum Schuleintritt bezüglich ihrer jeweiligen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse zu begleiten (Hartel et al. 2019, 183). Im Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen vom Amt der NÖ Landesregierung (2010) werden die Rolle des Kindes und die erforderlichen Erziehungskompetenzen zur Bewältigung des breiten Aufgabenfeldes der Elementarpädagogik behandelt. Erziehung, insbesondere auch die institutionelle Erziehung und Bildung, hat sich jedoch im Laufe der Zeit durch politische, gesellschaftliche und soziale Gegebenheiten verändert, worauf entsprechend reagiert werden muss (Knapp & Salzmann 1995, 41). Die Anforderungen an die frühkindliche Pädagogik seitens der Gesellschaft steigen also an. Das frühkindliche Bildungssystem soll durch die gleichzeitige Betreuung, Bildung und Erziehung Chancengleichheit ermöglichen, zur sozialen Inklusion beitragen sowie Beruf und Privatleben vereinbar machen (Eichen & Krenn-Wache 2020, 265). Eine ganzheitliche Förderung der kognitiven sowie der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen der Kinder sollen laut Blossfeld und Roßbach (2012, 202f) im Fokus stehen. Die elementarpädagogische Einrichtung hat zudem die Aufgabe, schulvorbereitend zu arbeiten, was unter anderem in der frühen Sprachförderung abgebildet ist. Kinder mit Migrationshintergrund sollen davon besonders profitieren. Die gesellschaftlichen Veränderungen zeichnen sich ebenso in den höheren Besuchsquoten und dem Ausbau von Plätzen ab, was flexiblere Altersgrenzen der Kindergruppen nach sich zieht. Kinder besuchen zunehmend früher und dementsprechend auch länger die vorschulische Institution, wodurch die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ermöglicht werden soll (ebd.). Durch den Ausbau des frühkindlichen Bildungsbereiches ist die Qualifikation der Fachkräfte in den Fokus gerückt und daher wird eine Diskussion über die Weiterentwicklung in der Professionalisierung von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* geführt (ebd., 203). Um näher auf die Professionalisierung im elementarpädagogischen Bereich eingehen zu können, bedarf es jedoch eines Blickes auf das österreichische (Aus-)Bildungssystem.

Angehende Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* in Österreich absolvierten bis Oktober 2018 die Ausbildung ausschließlich in sekundären und postsekundären Einrichtungen. Einerseits konnte die Qualifikation durch die berufsbildende höhere Schule mit einem Reife- und Diplomabschluss nach fünf Jahren erworben werden, andererseits durch ein zweijähriges berufsbegleitendes Kolleg nach einem Maturabschluss (Eichen & Krenn-Wache 2020, 265, 271). Die „Schlüsselzahlen zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa“ zeigen, dass Österreich im Jahr 2018/19 zu den wenigen Ausnahmeländern zählte, in denen keine hohen Anforderungen an die Arbeit im frühkindlichen Bildungssystem gestellt wurden (Europäische Kommission, EACEA & Eurydice 2019, 14). In den Nachbarländern, wie Deutschland und Slowenien, wird vergleichsweise ein Bachelorabschluss als Mindestqualifikation ausgewiesen (ebd., 15). Portugal und Island schreiben einen Masterabschluss für die Beschäftigung im frühkindlichen Bereich vor (ebd.). Die Europäische Kommission, EACEA und Eurydice (ebd., 14) begründen die Mindestqualifikation im tertiären Sektor als entscheidenden Faktor für gute Qualität, mit dem Wissen, dass sich die Tätigkeiten im frühkindlichen Bereich auf die Entwicklung und Bildung der Kinder nachhaltig auswirken. Außerdem solle eine hohe Qualifikation mit einer Aufwertung des Status und der Bezahlung einhergehen (ebd.). Peter Jensen und Astrid Würtz Rasmussen (2019, 3) sehen ebenso in ihrer europaweiten Studie zur beruflichen Weiterbildung im frühkindlichen Bereich eine förderliche Wirkung der professionellen Entwicklung auf Kinder: „Thus, there is a lot of variation in the outcomes investigated. Despite the small number of studies included and the wide variety of outcomes, our results show a significantly positive effect of PD¹ on child outcomes“ (Jensen & Würtz Rasmussen 2019, 3). Der Ruf nach pädagogischer Professionalisierung wird dementsprechend immer lauter und eine hohe Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen wird auch in Österreich erwartet. Sowohl im öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs kommt dem Thema der Elementarpädagogik eine zunehmende Bedeutung zu (Eichen & Krenn-Wache 2020, 265). In vielen Ländern Europas ist die (Aus-)Bildung im Hochschulbereich angesiedelt (Europäische Kommission, EACEA & Eurydice 2019, 14f). In Österreich gelang dieser Schritt jedoch nicht, da die Bildungsreform „PädagogInnenbildung NEU“, welche einen Entwurf für ein gemeinsames Bachelorstudium für den Elementar- und Primarbereich vorgestellt hat, scheiterte (Schnider et al. 2011, 8; Hartel et al. 2019, 197). Im Wintersemester 2018/19 wurde dann das erste tertiäre Studium an den Pädagogischen

¹ PD = Professional Development

Hochschulen der Verbünde Nord-Ost (Niederösterreich, Wien), Mitte (Oberösterreich, Salzburg) und Süd-Ost (Burgenland, Kärnten, Steiermark) eingeführt (Hartel et al. 2019, 197). Der Bachelorstudiengang der Elementarpädagogik ist berufsbegleitend und richtet sich überwiegend an Pädagoginnen und Pädagogen* sowie an das Leitungspersonal (ebd.).

Die Handlungsempfehlungen für formale Professionalisierung² in Österreich sind klar strukturiert (Hartel et al. 2019, 208). Die Bildungsanstalt für Elementarpädagogik soll als Grundausbildung bestehen bleiben, sollte aber durch eine verpflichtende akademische Bildung erweitert werden, um zur Professionalisierung beizutragen (ebd.). Die Frage, die durch die zahlreichen Beiträge nicht beantwortet werden kann, ist, worin der Mehrwert der Akademisierung aus Sicht der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* liegt, denn Befunde zur kompetenz-, handlungs- und evidenzbasierten Professionalisierung liegen in Österreich kaum vor (ebd.). Außerdem wurden noch keine Erkenntnisse dazu erhoben, ob die komplexe Alltagswelt tatsächlich durch eine akademische Bildung besser bewältigt werden kann (ebd., 199). Die Frage lautet also: Muss eine Pädagogin und ein Pädagoge* studiert haben?

Das Forschungsinteresse liegt nun darin, herauszufinden, mit welchen Anforderungen sich Pädagoginnen und Pädagogen* aktuell konfrontiert fühlen und welche (neuen) Ansprüche an sie herangetragen werden. Ziel soll es sein, zu erforschen, inwiefern der sekundäre Ausbildungsweg die notwendigen Kompetenzen zur Berufsausübung nicht mehr (vollständig) abdecken kann. Es stellt sich zudem die Frage, worin die Chancen und vermeintlichen Defizite in der sekundären im Vergleich zur tertiären (Aus-)Bildung liegen.

Infolge dieser Unklarheiten ist eine Auseinandersetzung mit der sekundären und tertiären (Aus-)Bildung der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* in Österreich notwendig. Aufgrund der aktuellen Debatte um die Professionalisierung im Bereich der Elementarpädagogik sollen folgende Forschungsfragen bearbeitet werden:

Inwiefern gelingt Professionalisierung durch Akademisierung im Kontext der Elementarpädagogik?

Was bedeutet Professionalisierung im Kontext der Elementarpädagogik?

Inwiefern erscheint der sekundäre Ausbildungsweg von Elementarpädagoginnen und

² Durch formale Professionalisierungsmodelle wird über die jeweilige Formalqualifikation, die an Ausbildungs- und Studienabschlusszertifikate gebunden ist, informiert (Smidt et al. 2017, 123).

Elementarpädagogen bezüglich der notwendigen Kompetenzen zur Berufsausübung defizitär?*

Inwiefern sollte die sekundäre Ausbildung laut den Erfahrungsberichten der Pädagoginnen und Pädagogen durch die tertiäre Weiterbildung ergänzt werden?*

Welche Kompetenzen werden von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen zur Berufsausübung im Zuge der gesellschaftlichen Anforderungen benötigt? Inwiefern können diese Kompetenzen über den tertiären Bildungsweg erlangt werden?*

Als Teildisziplin der Bildungs- und Erziehungswissenschaft soll die Pädagogik der frühen Kindheit mit Blick auf die Professionalisierung der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* in den Fokus der Betrachtung rücken. Die Arbeit soll an die gegenwärtige Professionalisierungsdebatte rund um die neuen Anforderungen, insbesondere im Bereich der Elementarpädagogik, anknüpfen und einen Diskussionsbeitrag zu den (Aus-)Bildungsmodalitäten der Elementarpädagogik leisten. Aufgrund gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozesse, welche sich unter anderem in der frühen Erwerbstätigkeit junger Mütter und Väter sowie der damit einhergehenden Institutionalisierung der Kindheit abzeichnen, wird der Pädagogik der frühen Kindheit mehr Beachtung geschenkt (Bloch et al. 2020, 10). Zudem kann die Forderung nach einer Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit auf ganzheitlicher Ebene beobachtet werden (Blossfeld & Roßbach 2012, 202f). Infolge der quantitativen Erweiterungen im Bereich der Elementarpädagogik wird der Ruf nach einem qualitativen Ausbau lauter (Bloch et al. 2020, 10). Auf einer konzeptionellen Ebene wird die Entwicklung pädagogischer Konzepte und neuer Rahmenpläne für die Erziehung, Bildungs- und Betreuungsarbeit sichtbar, was demnach zur Weiterentwicklung des pädagogischen Fachpersonales hin zur Professionalisierung aufruft (ebd.). Durch die wissenschaftliche Bearbeitung in Verbindung zur empirischen Perspektive wird es möglich, einen erweiterten Blick zu erhalten, die Qualität im Bildungssystem zu beurteilen, sicherzustellen und zu notwendigen Veränderungen beizutragen (Speth 2010, 108).

Für die Bearbeitung der aufgezeigten Forschungsfragen soll zunächst ausgewählte wissenschaftliche Literatur herangezogen werden und diese als Grundlage zur Beantwortung der Frage, inwiefern Professionalisierung durch Akademisierung im Kontext der Elementarpädagogik gelingt, dienen.

Im empirischen Teil kann grundsätzlich zwischen einem qualitativen und quantitativen Design unterschieden beziehungsweise eine Mixed-Methods-Methode angewandt werden. Da die Fragestellung jedoch keine Bestimmung einer Häufigkeit verlangt, soll in diesem Fall eine qualitative Erhebung angestrebt werden (Poscheschnik 2014, 86). Ein qualitatives Design ist dabei hilfreich, subjektives Erleben zu erfahren und dessen Einfluss auf den Alltag zu erkennen (ebd.). Für die Fragestellung ist dies insofern relevant, als dass die gesellschaftlichen Anforderungen und der Umgang damit in der Praxis erforscht werden. Außerdem soll eine Beurteilung seitens der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* über den jeweiligen (Aus-)Bildungsweg zur Kenntnis gebracht werden. Mit der qualitativen Erhebungsmethode wird es also möglich, auf verschiedene Sichtweisen und Begründungen von Personen einzugehen und diese im jeweiligen Kontext zu betrachten (ebd.).

Im ersten Schritt soll im Rahmen dieser Arbeit die Erhebungsmethode der Dokumentenanalyse herangezogen werden, welche sich durch das Zusammentragen von bereits bestehenden Daten auszeichnet (ebd., 82). Somit kann der sekundäre sowie tertiäre (Aus-)Bildungsweg anhand des Lehrplanes beziehungsweise des Curriculums untersucht werden. Im zweiten Schritt soll es mit einem teilstrukturierten Leitfadeninterview gelingen, die Perspektiven von Pädagoginnen und Pädagogen* aufzuzeigen. Im Rahmen dieser Arbeit werden sechs Personen für das Gespräch auf der Grundlage eines Leitfadens herangezogen. Ein Teil der Interviewpartner*innen soll die elementarpädagogische Situation nach einem sekundären Ausbildungsweg beurteilen, während die anderen Teilnehmer*innen bereits eine akademische Weiterbildung abgeschlossen haben oder diese derzeit absolvieren.

Die Auswertung beider Erhebungsmethoden erfolgt mithilfe der qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring. Anhand eines Kategoriensystems wird ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen möglich (Mayring 2015, 50f). Außerdem bietet die Kategorisierung die Möglichkeit zur Vergleichbarkeit der Ergebnisse, was für die Betrachtung des sekundären und tertiären (Aus-)Bildungsweges wesentlich ist (ebd., 52).

Mit Hilfe der ausgewählten Methoden soll es gelingen, nach der Einführung des Hochschullehrgangs der Elementarpädagogik im Jahr 2018 einen Einblick in die elementarpädagogische Situation in Österreich zu gewinnen. Die dafür erforderlichen Erziehungs- und Bildungskompetenzen in einer theoretischen Ausarbeitung mit Ergänzung einer Dokumentenanalyse zu bestimmen sowie diese mit der Beurteilung der

Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* zu verknüpfen, werden als Ziele ausgemacht.

1. Die Entwicklung der Pädagogik – Über die Erziehung im Elternhaus zur Kinderbewahranstalt bis hin zum Kindergarten

Um verstehen zu können, wie es zur derzeitigen Professionalisierungsdebatte im Bereich der Elementarpädagogik gekommen ist, bedarf es einer Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld der Elementarpädagogik. Der geschichtliche Abriss soll einen Überblick über die Veränderungen im Kindergartenwesen bieten und die veränderte Sicht auf Bildung und Erziehung im Elternhaus bis hin zur heutigen Sicht auf Bildung und Erziehung im Kindergarten aufzeigen. Im Fokus der nachfolgenden Betrachtung steht auch das jeweilige Bild vom Kind, um die Rolle der Erzieherin und des Erziehers und die Ansätze eines bestimmten Zeitalters nachvollziehbar zu machen.

1.1. Die Pädagogik in ihren Anfängen – Von der Antike bis zur Aufklärung

Der Beginn der Pädagogik kann in der griechischen Antike verzeichnet werden (Kuhlmann 2013, 14). Erstmals erfolgte laut Carola Kuhlmann (ebd., 13f) eine Hinwendung des Menschen zur Vermittlung von gesellschaftlichen Werten und Traditionen zum Wohle des Gemeinwesens. Der Begriff der Pädagogik leitet sich aus dem griechischen Wort „paideia“ ab (ebd., 13). Einerseits wird der Terminus für die Erziehung zur Tüchtigkeit – also den Bildungsvorgang – und andererseits für den Inhalt der Erziehung – für das Ergebnis des Erziehungsprozesses – verwendet. „Pais“ bezeichnet das griechische Wort für Kind beziehungsweise für den Knaben, denn Bildung war in der Antike nur für das männliche Geschlecht gedacht (ebd., 13, 16). Der „Paidagogos“, auch Sklave genannt, hatte die Aufgabe der Führung der Kinder. Er begleitete den Knaben auf seinem Weg zur Schule oder außerhäuslichen Tätigkeiten und beschützte ihn (ebd., 13).

Bis heute gelten die Schriften der griechischen Antike, welche über Jahrhunderte überliefert wurden, als relevant für die Pädagogik. Auch Platon (427 v. Chr.-347 v. Chr.), ein bedeutender griechischer Philosoph, beschäftigte sich mit Bildung und Erziehung und seine pädagogischen Ideen sind bis heute bekannt (ebd., 14). Platon sieht im Philosophen den wahren Führer des Volkes, da nur ein Philosoph im Stande sei, die Wahrheit zu erkennen (ebd., 15). In seinem Höhlengleichnis beschrieb er die Bildung der unwissenden Menschen (Höhlenbewohner) hin zur Erkenntnis, welche zuvor die Schattenbilder mit der Wahrheit gleichsetzten (ebd.). Außerdem entwarf Platon einen Fächerkanon, welcher als Grundlage der Erziehung dienen sollte, um zur reinen Idee und zur Tüchtigkeit zu gelangen (ebd., 16). Latein- und Klosterschulen übernahmen den Fächerkanon in

weiterentwickelter Form und vermittelten das Wissen in den „Sieben freien Künsten“ der Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie, so Kuhlmann (ebd.).

Pädagogische Themen finden sich ebenso in den wenigen überlieferten Schriften des Mittelalters, wie die Autorin (Kuhlmann 2013, 19) weiter ausführt. Es kann jedoch festgehalten werden, dass in Abgrenzung zur Antike die Wahrheit in den Hintergrund rückte und dem Glauben mehr Beachtung geschenkt wurde. Mit der Ausbreitung des Christentums wurde die Frage der Erziehung im Mittelalter also zu einer Frage des Glaubens. Bildung und Erziehung fanden überwiegend in Klosterschulen statt und zeichnete sich durch die Erziehung zum Gehorsam aus (ebd.). Wie auch in der Antike, wurde den Kindern im Mittelalter keine besondere Stellung zugesprochen, sie wurden nicht als Familienangehörige, sondern als Standesangehörige und kleine Erwachsene angesehen, was sich jedoch im 16. Jahrhundert, im Zeitalter der Renaissance, ändern sollte (ebd., 20).

Durch einige gesellschaftliche Umbrüche, wie neue Erfindungen und Erkenntnissen im Bereich der Naturwissenschaften, wurde im Zeitalter der Renaissance das katholische Weltbild in Frage gestellt (ebd.). Viele Humanisten schlossen sich im deutschsprachigen Raum der von Martin Luther gegründeten Reformationsbewegung, einer kirchlichen Erneuerungsbewegung, die zur Spaltung des Christentums beitrug, an (ebd.). Norbert M. Seel und Ulrike Hanke (2015, 226) fügen hinzu, dass im Zuge der Gegenreformation sogenannte Jesuitenorden entstanden. Da sich Jesuiten stark auf die Bildung und Erziehung der Kinder konzentrierten, wurden neben den bestehenden Pfarr- und Lateinschulen sogenannte Jesuitenschulen gegründet (ebd., 227).

Einen Umbruch gab es auch hinsichtlich der Stellung des Kindes, wie mit Kuhlmann (2013, 20) weiter ausgeführt werden kann. Das Kind und seine Erziehung rückten in den Mittelpunkt der bürgerlichen Familie. Die Bemühungen im Kontext der Erziehung können auch durch bedeutende Erziehungstheoretiker vermerkt werden (ebd.). Mapheus Vegius (1406-1458) verfasste beispielsweise einen Erziehungsratgeber, worin er die Bedeutung der Nachahmung eines Vorbildes betont (ebd., 21). Pädagogische Vorstellungen und Ziele wurden zudem auch von Desiderius Erasmus von Rotterdam (1466/69 – 1536) beschrieben, was Norbert M. Seel und Ulrike Hanke (2015, 222) weiter darstellen. Laut dem Humanisten Erasmus von Rotterdam sollte Erziehung bereits in frühen Lebensjahren beginnen (ebd., 223). In einem seiner Werke betont er die Erziehung zu guten Manieren.

Gutes Benehmen und Selbstdisziplin werden dabei als Voraussetzung für das Leben als Heranwachsende gesehen (ebd.).

Allgemein lässt sich sagen, dass mit dem Zeitalter der Aufklärung die Überzeugung einherging, der Mensch würde nur durch Erziehung zum Menschen werden (Kuhlmann 2013, 31). Einer der Vorreiter der Aufklärungspädagogik war Johann Amos Comenius (1592-1670). Comenius forderte, dass Wissen allen Menschen zugänglich sein sollte, so Seel und Hanke (2015, 229). Seine Forderungen schrieb Comenius in seinem Hauptwerk „Didactica magna“ nieder und setzte sich dabei dafür ein, Kinder aller Geschlechter und Stände zu unterrichten (ebd., 230). Johann Amos Comenius gilt auch als Begründer der ersten Mutterschule, die Kinder bereits im Vorschulalter bis zum sechsten Lebensjahr besuchen konnten. Das altersgerechte Lernen und das Lernen mit allen Sinnen zeichneten die Pädagogik von Comenius aus (ebd.).

Mit Carola Kuhlmann (2013, 34) soll ein weiterer Vertreter der Aufklärungspädagogik beleuchtet werden. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) stellte in seinem Werk „Emile“ seine Ansichten über die Erziehung vor. Rousseau plädiert dabei für die Selbsttätigkeit des Zöglings, doch die eigentliche Kunst der Erziehung bestehe darin, so Rousseau, dass der Wille des Kindes mit dem des Erziehers³ übereinstimmt (Kuhlmann 2013, 34f). In Bezug auf die außerhäusliche beziehungsweise institutionelle Erziehung und Bildung ist hierbei noch erwähnenswert, dass Rousseau die öffentliche Erziehung ablehnt und lediglich von einem Verhältnis zwischen dem Erzieher und Zögling ausgeht (ebd., 36). Seel und Hanke (2015, 250) befassen sich mit Heinrich Pestalozzi (1746-1827), der ebenso in der „Wohnstube“ das Fundament jeder weiteren Erziehung sah. Pestalozzi versuchte den Gedanken einer allgemeinen Volksbildung zu verwirklichen. Seine Idee der Elementarbildung von der Schule im Elternhaus wird mit dem Leitspruch „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ dargelegt (ebd.).

1.2. Bildungs- und Erziehungswesen im 19. Jahrhundert

Gerade als Rousseau das Eigenrecht des Kindes in den Mittelpunkt stellte, schaffte das Industriezeitalter die Kindheit für große Teile der Bevölkerung ab. Viele Minderjährige arbeiteten unter lebensunwürdigen Bedingungen in Fabriken, bis schließlich Sozialreformen im Laufe des 19. Jahrhunderts die Kinderarbeit allmählich einschränkten

³ Ohne andere Geschlechter ausschließen zu wollen, wird hier lediglich vom Erzieher in der männlichen Form gesprochen, da in den Quellen dezidiert das männliche Geschlecht angeführt wird. In diesen Fällen wird auch im weiteren Verlauf diese Sprachform berücksichtigt.

(Kuhlmann 2013, 55). Frühkindliche Institutionen wurden aufgrund der veränderten Erwerbstätigkeit und somit der fehlenden Aufsicht durch beide Elternteile notwendig (ebd., 56).

Um vor allem benachteiligten und Kindern aus ärmeren Verhältnissen Bildung und Pflege zu ermöglichen, gründete Josef Ritter von Wertheimer gemeinsam mit Pfarrer Josef Lindner im Jahre 1830 die erste Kinderbewahranstalt in Wien, worauf Christa Baltruschat (1986, 9) näher eingeht. Zur Überwachung wurde 1831 in Wien der sogenannte „Centralverein für die Kinderbewahranstalten“ gegründet (Baltruschat 1986, 9). Der Verein sorgte für die Aufsicht von Frauen- und Pfarrvereinen, die Neugründungen von Bewahranstalten anstrebten (ebd.). Außerdem oblag dem Verein die Verwaltung der finanziellen Mittel sowie die Einstellung von Personal. Das Motiv hinter einer Gründung entsprang meist aus einem Wohltätigkeitsgedanken heraus, weil die Bewahranstalten vor Kriminalität und Verwahrlosung bewahren sollten und den Kindern Eigenschaften zur späteren Lebensversorgung mit auf den Weg geben wollten (ebd., 10).

Neben der Entstehung von zahlreichen Bewahranstalten in Österreich entwickelte der Wegbereiter der institutionellen Kindergartenerziehung, Friedrich Fröbel (1782-1852), ein weiteres Konzept der außerhäuslichen Erziehung in Deutschland, so Kuhlmann (2013, 57). 1840 gründete er in Blankenburg den ersten Kindergarten nach seiner Idee der behüteten und beschützenden Erziehung (ebd., 57f). Laut Fröbel haben die Erzieherin und der Erzieher als Gärtnerin und Gärtner zu fungieren, die die Kinder mit einem freien Willen zum Blühen bringen (ebd., 60). Fröbel definierte keine bestimmte Zielgruppe für seinen Kindergarten, weil Kinder zuallererst als Mensch und nicht als Angehörige einer Schicht angesehen werden sollten (ebd.). Verbreitet wurde Fröbels Konzept unter anderem durch die Herstellung und den Vertrieb seiner spezifischen Spielmaterialien (ebd., 57). Baltruschat (1986, 17) bezieht sich auf die Umsetzung in Österreich, weil sich auch hierzulande das Konzept von Friedrich Fröbel um 1860 im Kindergartenwesen stark ausbreitete. 1863 gründete Georg Hendl einen der ersten von vielen weiteren Privatkindergärten in Anlehnung an Friedrich Fröbel in Wien (ebd.). Im Unterschied zu den Bewahranstalten entstanden diese jedoch nicht aus sozialen Motiven heraus, sondern als notwendiges Fundament für den Schulbesuch (ebd.).

Es bestanden nun verschiedene Formen der institutionellen Kleinkindererziehung, wie Wilma Aden-Grossmann (2011, 35) ausweist. Dabei wurde zwischen Kinderbewahranstalten, die die Pflege der Kinder aus Arbeiterklassen anstrebten, und den

Kindergärten, die die Kinder der wohlhabenden Bürgerschaft auf die Schule vorbereiten sollen, unterschieden. Der Ruf nach einer Bildung für alle wurde jedoch von Seiten der liberalen Vertreter immer lauter (ebd.). Somit fanden die Konzepte Fröbels allmählich Eingang in die Kinderbewahranstalten, was zur Zusammenführung der Aufgaben der Kinderbewahranstalten und des Kindergartens beitrug (ebd., 36). Bewahranstalten hatten nun nicht mehr nur die Aufgabe der Beaufsichtigung, sondern auch die der pädagogischen Arbeit mit Kindern nach den Methoden Fröbels. Damit eine Absetzung von den Kinderbewahranstalten einerseits sowie von den bürgerlichen Kindergärten andererseits gelingen konnte, wurden diese Einrichtungen ab 1860 als „Volkskindergärten“ bezeichnet und verbreitet (ebd.).

1.3. Bildungs- und Erziehungswesen im 20. Jahrhundert – Von der Reformpädagogik zur antiautoritären Bildung und Erziehung

Ende des 19. Jahrhunderts kam es zu vielfältigen internationalen Reformbewegungen. Im Kontext der Bildung und Erziehung zeichnete sich die Reformpädagogik vor allem durch die Hinwendung zum Kind und der Abwendung von der sogenannten „Schwarzen Pädagogik“ aus, die im Laufe des 19. Jahrhunderts weit verbreitet war, was Kuhlmann (2013, 82f, 91) deutlich macht. Der Begriff der „Schwarzen Pädagogik“ wurde durch Alice Miller bekannt, die damit Erziehungsmethoden beschreibt, welche Gewalt als pädagogische Mittel vorsehen (Kuhlmann 2013, 83). Die Bedeutung der Kindheit wird in der Reformpädagogik vor allem durch Ellen Keys (1849-1926) Werk „Das Jahrhundert des Kindes“ deutlich (ebd., 91). Sie betont die Wichtigkeit der häuslichen Erziehung vor allem durch die Mutter, damit das Kind sich optimal entwickeln kann (ebd., 93). Auch Maria Montessori (1870-1952), deren pädagogische Ansätze bis heute gültig sind, vertrat die Ansichten Ellen Keys. Sie stellt ebenso das Kind und seine Individualität in den Mittelpunkt (ebd., 104). Die Erzieherin und der Erzieher sollen demnach dem Kind die Möglichkeit geben, sich nach seinem inneren Bauplan, welcher in jedem Menschen vorliegt, zu entwickeln und sich eigenverantwortlich Selbstständigkeit anzueignen (ebd., 105). Als weitere bekannte Vertreter weist die Autorin (ebd., 114f, 119, 123) Janusz Korczak (1878-1942), der die Rechte des Kindes in den Mittelpunkt seiner pädagogischen Arbeit in Waisenhäusern stellte, sowie Rudolf Steiner (1861-1925), den Begründer der Waldorfpädagogik, aus.

Gisela M. Gary (1995, 69) führt an, dass hinsichtlich des Kindergartenwesens in der Zwischenkriegszeit die gesetzlichen Verordnungen von 1872, welche das

Kindergartenwesen offiziell regelten, weiterhin gültig waren. 1920 wurde das Kindergartenwesen jedoch als staatliche Angelegenheit geführt und dem Sozialministerium unterstellt (Lex-Nalis & Rösler 2019, 66). Es wurde eine „Krippen- und Kindergartenverordnung“ erlassen, die für alle elementarpädagogischen und außerhäuslichen Einrichtungen gültig war (ebd.). Als Vorschrift galt die fachliche Aufsicht durch die Bezirksschulbehörde, was besonders in Wien, Niederösterreich und Kärnten auf Kritik stieß, da man Inspektorinnen und Inspektoren* aus dem eigenen Fachbereich forderte (ebd., 66f). Letztendlich ging damit auch der Anspruch auf Anerkennung der Institution des Kindergartens einher (ebd.). Neben dem beschlossenen Jugendwohlfahrtsgesetz 1928, das beispielsweise den Begriff der „Kinderbewahranstalten“ außen vorließ und die Altersangabe bei Eintritt in den Kindergarten auf drei Jahre festlegte, konnten die Bundesländer unterschiedliche Regelungen einführen (ebd., 67). Niederösterreich beispielsweise regelte den Kindergartenbetrieb im Landesgesetzblatt Nr. 171 „Normalstatut für die niederösterreichischen Landeskindergärten“ (Lex-Nalis & Rösler 2019, 67). Je nach Träger der einzelnen Kindergärten gab es auch verschiedene Zielsetzungen und Bildungsaufträge (ebd., 71).

Seel und Hanke (2015, 287) bestimmen das Ende der Reformpädagogik mit dem Aufkommen des Nationalsozialismus ab 1933. Die Autoren beschreiben als Ziel der nationalsozialistischen Pädagogik den Kampf gegen Überfremdung des deutschen Volkes. Zu bilden war der Mensch, der rassistisch gesund ist, sprich dem Bild des arischen Volksgenossen entsprach (ebd.). Der Ansatz einer „totalen Erziehung“ begann bereits im Vorschulalter (ebd.). Da die Kindergärten in Österreich verschiedenen Trägern angehörten, war eine Kontrolle des gesamten Kindergartenwesens unmöglich, was Rösler und Forstner (2019, 94) feststellen. Dennoch sollten möglichst alle Einrichtungen der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt, die der NSDAP angehörte, unterstellt werden (ebd.). Ziel war es, so Seel und Hanke (2015, 289), in den elementarpädagogischen Einrichtungen den „neuen Menschen“ hervorzubringen. Jungen sollten zu Soldaten, Mädchen zu guten deutschen Müttern herangezogen werden. Jüdische sowie dem Volk als unnütz ausgewiesene Kinder wurden aus dem Kindergarten- sowie Schulwesen ausgeschlossen (ebd.). Der körperlichen Entwicklung wurde im Kindergarten besondere Aufmerksamkeit geschenkt, wie Dr. Med. Richard Benzing (1941, 11, 14) ausweist. Die körperliche Kräftigung erfolgte unter anderem in den Turn- und Gymnastikstunden, wobei Wettbewerbsspiele an oberster Stelle standen (ebd., 16). Zur nationalsozialistischen Ideologie wurden die Kinder durch die Formung ihres Charakters gelenkt (ebd., 14).

Lieder, Verse und Gedichte zu Ehren des Führers fanden vermehrt Platz im pädagogischen Alltag, um eine emotionale Bindung zum Führer herzustellen (ebd., 42f).

Nach der NS-Zeit 1933-1945 folgte ein langes Schweigen über die Geschehnisse des Nationalsozialismus, das laut Rösler, Strohwasser und Albrecher (2019, 106) bis in die 1980er Jahre hineinreichte. Nach dem Krieg wurden Bildungs- und Erziehungseinrichtungen wieder bedeutsamer, da auch Frauen, meist aus finanziellen Gründen, einer Erwerbstätigkeit nachgehen mussten (ebd., 109). In den 1960er Jahren war der Kindergarten schließlich geprägt von Innovationen und neuen Impulsen (ebd., 112). Es galt nun, dem Kind einen Erfahrungsraum zu bieten, um ganzheitliches Lernen zu ermöglichen. Dennoch gelang es nur schrittweise, den Kindergarten als bedeutende Bildungsinstitution zu etablieren (ebd.). Laut Rösler, Strohwasser und Albrecher (ebd., 113) war das Bundesministerium für Unterricht für das Kindergartengesetz verantwortlich. Die zentralen Aufgaben der jeweiligen Kindergärten fand man jedoch in den Landesgesetzen der neun Bundesländer in Österreich. Die Vermittlung gesellschaftlicher Normen und Werte im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt vertraten jedoch alle Bundesländer (ebd.). Auf der einen Seite wurde der Förderung der fünf- bis sechsjährigen Kinder eine hohe Bedeutung zugesprochen, um eine Grundlage für die Schule zu schaffen (ebd., 115). Auf der anderen Seite wurden Kinderkrippen für Kinder unter drei Jahren, besonders in großen Städten, wichtig (ebd.). Die Nachfrage von berufstätigen Müttern sowie alleinerziehenden Eltern war bereits in den 1950er Jahren groß (ebd., 115f). Im Unterschied zu den Kindergärten sah man die Kinderkrippen jedoch weniger als Bildungsinstitution, sondern vielmehr als Aufbewahrungsstätte und Notlösung an (ebd., 116).

Ende der 1960er Jahre kam es zu Veränderungen in der Gesellschaft in Hinblick auf das Bildungs- und Erziehungswesen, wie mit Rösler, Strohwasser und Albrecher (ebd., 117) weiter ausgeführt werden kann. Im Zusammenhang mit der Studentenbewegung blühte die antiautoritäre Erziehung auf. Der traditionellen Erziehung wurde ein Modell einer von Zwängen und vorgegebenen Normen weitgehend befreiten, „repressionsfreien Erziehung“, entgegengestellt. Aus diesem Ansatz heraus entstanden sogenannte Kinderläden als Alternative zum traditionellen Kindergarten (ebd.). Charakteristisch an den Ansätzen war auch die Akzeptanz der kindlichen sexuellen Selbstregulierung im Sinne eines Wachlassens des freien Kindes, wie Kuhlmann (2015, 198) ergänzt. Das bedürfnisorientierte Handeln in den Kinderläden sollte zur Selbstbestimmung der Kinder beitragen und so die

autonome Persönlichkeitsbildung fördern (Rösler, Bleicher & Groh 2019, 148). Im Laufe der 1970er Jahre verebbte die Bewegung allmählich (ebd.).

Ein konträres Bild vom Kind und von der Erzieherin und des Erziehers kann mit Rösler, Bleicher und Groh (2019, 141f) um die 1970er und 1980er Jahre in Österreich verzeichnet werden. Einerseits lag ein autoritäres Verhältnis zwischen dem Kind und dem Erwachsenen vor, andererseits wurden Veränderungen im Erziehverhalten möglich (ebd., 142f). Die Wendung hin zum Kind mit seinen individuellen Fähigkeiten kann hier genannt werden. Besondere Förderung erhielten die Vorschulkinder, damit ein guter Schulstart gelingen konnte (ebd.). 1975 erfolgte die Einführung des Bildungsrahmenplans „Bildung und Erziehung im Kindergarten“, welcher als Grundlage für die Unterrichtsgegenstände an den Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen bis 1990 bestehen blieb, so Heidemarie Lex-Nalis (2018, 25). 1980 fand die Kindergartenpädagogik allmählich Anklang im wissenschaftlichen Bereich, wie die Autorin (ebd., 67) weiter ausführt. Dadurch stieß auch der Rahmenplan an seine Grenzen, da neue, dialoghafte sowie bedürfnisorientierte Vorgehensweisen im Bildungswesen gefordert wurden (Rösler, Bleicher & Groh 2019, 157). An diesem Punkt flammten die reformpädagogischen Ansätze erneut auf. Die Ideen der Montessori Pädagogik, der Reggio Pädagogik und vielen weiteren reformpädagogischen Konzepten wurden im Kindergartenwesen umgesetzt und prägen bis heute die Bildungs- und Erziehungsinstitutionen (ebd.).

1.4. Bildungs- und Erziehungswesen im 21. Jahrhundert

Nach dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union im Jahr 1995 weckte man mit der Formulierung der Barcelona Ziele der Europäischen Kommission und dem erhöhten Forschungsaufkommen im Bereich der Pädagogik die gesellschaftliche Aufmerksamkeit bezüglich der Bildungseinrichtungen, so Hartel et al. (2019, 184). Im Regierungsprogramm der Österreichischen Bundesregierung im Jahr 2003 (Österreichische Bundesregierung 2003, 31) werden die EU-Ziele diesbezüglich unter dem Punkt „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ zur Sprache gebracht, welche sich unter anderem im Ausbau von Bildungs- und Betreuungsplätzen niederschlagen.

Eine erneute Bildungsdebatte lösten die schlechten Ergebnisse von Schüler*innen im „Programme for International Student Assessment“ (PISA) aus, worüber sich Rösler, Schwab und Sild (2019, 182) sowie Smidt (2017, 624) einig sind. Die Überprüfungen in den Jahren 2000 und 2003 zeigten eine große sozioökonomische Benachteiligung in Österreich (Rösler, Schwab und Sild 2019, 182; OECD 2016, 221). Die Bildung sowie das

Einkommen der Eltern wirken sich demnach stark auf die Leistung von Schüler*innen aus (ebd.).

In den Regierungsprogrammen von 2007 und 2008 konnte eine starke Konzentrierung auf Themen des Kindergartenwesens verzeichnet werden. Die Ziele wurden unter anderem im Ausbau von Plätzen und der Einführung eines verpflichtenden Kindergartenjahres definiert (Österreichische Bundesregierung 2008, 155). Außerdem wird im Regierungsprogramm die Einführung einer akademischen Bildung für Pädagoginnen und Pädagogen* genannt (ebd., 204). Seit 2007 wird der Kindergarten auch in den Regierungsprogrammen als Bildungseinrichtung anerkannt (Hartel et al. 2019, 184). 2009 erfolgte die Umsetzung der Einführung des verpflichtenden letzten Kindergartenjahres (Smidt 2017, 625). Für Kinder im Vorschulalter ist somit der Kindergartenbesuch verpflichtend (ebd.). Gemeinsam mit dem Charlotte Bühler Institut konnte das Ziel eines bundesländerübergreifenden Rahmenplans im Jahr 2009 verwirklicht werden (Rösler, Schwab & Sild 2019, 184). Dieser soll als Grundlage für elementarpädagogische Bildungsprozesse dienen sowie zur Qualitätssicherung in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen beitragen (Amt der Niederösterreichischen Landesregierung 2010, 1). Das Kind wird laut dem Bildungsrahmenplan als kompetentes Individuum beschrieben und soll die Möglichkeit zum Lernen unter dem Ansatz der Ko-Konstruktion erhalten (ebd.). Aufgrund föderaler Zuständigkeiten im Kindergartenwesen der einzelnen Bundesländer ist der gemeinsame Bildungsrahmenplan jedoch rechtlich lediglich in zwei Modulen bindend, weshalb ebenso individuelle Bildungspläne in den einzelnen Bundesländern vorliegen (Rösler, Schwab & Sild 2019, 184). Der Kindergarten in Österreich kann sowohl von einem öffentlichen als auch von einem privaten Träger geführt werden (Smidt 2017, 625). Öffnungszeiten und Kosten variieren daher auch nach Träger und Bundesland (Hartel et al. 2019, 184).

2. (Aus-)Bildungswege von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* – ein geschichtlicher Abriss und der Blick darüber hinaus

2.1. Historische Entwicklung der Elementarpädagogik in Österreich

Im ersten Abschnitt wurde die Entwicklung der Pädagogik ausführlich beschrieben. Vor allem das Kindergartenwesen und der Weg von der Bewahranstalt zum Kindergarten wurde in den Fokus der Betrachtung gerückt. Nun soll der Schwerpunkt auf die Entwicklungsgeschichte des Berufes der Kindergärtnerin und des Kindergärtners* in

Österreich gelegt werden, bevor auf die gegenwärtige Situation in Österreich Bezug genommen werden kann. Wie das erste Kapitel deutlich zeigt, ist seit Beginn der Pädagogik von Erzieher*innen, insbesondere jedoch von Erziehern, die Rede. Bereits in der griechischen Antike werden die Kinder von den „Paidagogos“ auf ihrem Weg begleitet, wie Carola Kuhlmann (2013, 13) ausweist. Dennoch wird im Laufe der Geschichte der Kindheit zunächst kein besonders hoher Stellenwert zugesprochen und die Kinder als kleine Erwachsene behandelt (ebd., 20). Mit Erasmus von Rotterdam sowie Johann Amos Comenius änderte sich dies. Erasmus von Rotterdam sprach der Erziehung in der frühen Kindheit einen hohen Wert zu, so Seel und Hanke (2015, 223). Weiters sprechen die Autoren (ebd., 230) davon, dass mit Comenius eine bedürfnisorientierte Erziehung gelingen konnte. Seine didaktischen Überlegungen schrieb er in seiner „Didactica magna“ nieder, worin er den Wert der altersgerechten Wissensvermittlung betont (Aden-Grossmann 2011, 15). Im Zuge der Aufklärungspädagogik wurde durch Pädagogen wie Rousseau sowie Pestalozzi und später auch durch Fröbel, die Kleinkinderpädagogik wesentlich beeinflusst (Kuhlmann 2013, 34; Seel & Hanke 2015, 250). Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts lagen also bedeutende Erkenntnisse zur frühen Kindheit vor, die zur intentionalen Erziehung führten, so Wilma Aden-Grossmann (2011, 16).

2.1.1. Die Anfänge einer fachlichen Ausbildung im Kindergartenwesen

Institutionelle Erziehung wurde im Laufe des 19. Jahrhunderts besonders durch gesellschaftliche Bedingungen notwendig, wie mit Aden-Grossmann (ebd.) gezeigt werden kann. Die Industrialisierung trennte Familie und Produktionsstätte, was zur fehlenden erzieherischen Funktion der Familie selbst führte. Auch die Entstehung des Proletariats brachte negative Auswirkungen mit sich. Eine hohe Kindersterblichkeit sowie ein sinkendes Bildungsniveau der Kinder waren die Folgen (ebd.). Die Entstehung von Kinderbewahranstalten sollte diesen Auswirkungen entgegenwirken (ebd., 17). Die erste Kinderbewahranstalt wurde 1830 von Ritter Josef von Wertheimer und Pfarrer Johann Lindner gegründet, wie bereits mit Baltruschat (1986, 9) erwähnt wurde. Ein Erlass von 1832 übertrug den Pfarr- und Frauenvereinen die Aufnahme von geeignetem Personal für die Bewahranstalten (ebd., 11). Bevorzugt wurden Lehrerinnen oder Lehrer, denen eine „Kindeswärterin“ zur Seite stand (ebd.). Chimani Leopold, ein Lehrerbildner, entwickelte einen Leitfaden für Lehrer*innen in Bewahranstalten, welcher sowohl theoretische als auch praktische Methoden für die Arbeit mit Kindern beinhaltete (ebd., 12). Obwohl die Vereine, die zur Errichtung der Kinderbewahranstalten befugt waren, einen vorschulischen

Unterricht ablehnten, wurde im halbstunden Takt mit den Kindern gelernt, da keine alternativen Vorschläge zur Erziehung der Kinder vorlagen. Der Ruf nach einer fachlichen Ausbildung von Betreuungspersonen wurde demnach immer lauter. Eine fachspezifische Ausbildung wurde jedoch erst 1868 angeboten (ebd.).

Stunden-Eintheilung Vormittag							
	Eine halbe Stunde.	Eine halbe Stunde.	Eine halbe Stunde.	Eine halbe Stunde.	Eine halbe Stunde.	Eine halbe Stunde.	Eine halbe Stunde.
Montag.	Gebeth oder Gesang.	Unterhaltungen über Gott.	Gedächtnisübungen.	Körperliche Übungen.	Buchstabenkennen und Buchstabieren.	Essen und Handarbeiten.	Spiel.
Dinstag.	--	Biblische Erzählungen.	Übungen des Erkenntnisvermögens.	--	Rechnen.	--	--
Mittwoch.	--	Moralische Erzählungen.	Verstandesübungen.	--	Gesang.	--	--
Donnerstag.	--	Unterhaltungen über Gott.	Gedächtnisübungen.	--	Buchstabenkennen und Buchstabieren.	--	--
Freitag.	--	Biblische Erzählungen.	Übungen des Erkenntnisvermögens.	--	Rechnen.	--	--
Sonabend.	--	Moralische Erzählungen.	Verstandesübungen.	--	Gesang.	--	--

Nachmittag							
	Eine halbe Stunde.	Eine halbe Stunde.	Eine halbe Stunde.	Eine halbe Stunde.	Eine halbe Stunde.	Eine halbe Stunde.	Eine halbe Stunde.
Montag.	Gebeth oder Gesang.	Moralische Erzählungen.	Übungen des Erkenntnisvermögens.	Körperliche Übungen.	Gesang.	Essen und Handarbeiten.	Spiel.
Dinstag.	--	Unterhaltungen über Gott.	Übungen des Verstandes.	--	Buchstabenkennen und Buchstabieren.	--	--
Mittwoch.	--	Biblische Erzählungen.	Gedächtnisübungen.	--	Rechnen.	--	--
Donnerstag.	--	Moralische Erzählungen.	Übungen des Erkenntnisvermögens.	--	Gesang.	--	--
Freitag.	--	Unterhaltungen über Gott.	Übungen des Verstandes.	--	Buchstabenkennen und Buchstabieren.	--	--
Sonabend.	--	Biblische Erzählungen.	Gedächtnisübungen.	--	Rechnen.	--	--

Abbildung 1: Leitfaden für Lehrer*innen in Kinderbewahranstalten nach Leopold Chimani (Baltruschat 1986, 13)

Am 5. September 1868 gelang der Durchbruch der Erkenntnis, dass Erzieher*innen für Kleinkinder eine fachliche Ausbildung benötigen (Baltruschat 1986, 15). Nach einem Ansuchen von Ritter Josef von Wertheimer in Niederösterreich wurde die Errichtung einer „Bildungsanstalt für Kindermädchen, Bonnen und Gehilfinnen an Bewahranstalten“ genehmigt, wie Baltruschat (ebd.) erläutert. Die Kindermädchen waren für die jüngsten Kinder mit bis zu zwei Jahren tätig, während die sogenannten Bonnen für die Betreuung der älteren Kinder in Familien zuständig waren. Die dritte Gruppe der Gehilfinnen, welche auch bereits als Kindergärtnerinnen betitelt wurden, sollten eine Kindergruppe

leiten und führen können. Voraussetzung für die Ausbildung war ein Mindestalter von siebzehn bis zwanzig Jahren und die Freude an der Arbeit mit Kindern. Außerdem sollte man Fähigkeiten im Gesang und im Klavierspiel mitbringen. Gelehrt wurden unter anderem die Fächer Erziehungslehre, deutsche Sprache, Naturkunde, Raumkunde sowie Gesang und Turnen. Der Fächerkanon beinhaltete ebenso die Ansätze von Friedrich Fröbel und die praktische Arbeit mit Kindern. Nach elf Monaten konnte man die Ausbildung mit einer Prüfung abschließen (ebd.).

1872 wurde das Kindergartenwesen nach einem Antrag der österreichischen Berufsvereinigung von Kindergärtnerinnen gesetzlich neu regelt, was mit Gisela M. Gary (1995, 91) sowie Baltruschat (1986, 19) dargelegt werden kann. Die Bestimmungen regelten sowohl die Organisation und Gestaltung eines Kindergartens sowie die Ausbildung von Kindergärtnerinnen, welche in vier Varianten erfolgen konnte (Baltruschat 1986, 19). Wie im Ministerial Erlass von 1872 beschrieben ist, konnte erstens die Ausbildung im Zuge einer Bildungsanstalt für Lehrerinnenbildung im letzten oder vorletzten Jahrgang erworben werden (ebd., 21). Zweitens war es möglich, einen einjährigen Kurs speziell für Kindergärtnerinnen, welche meist an Lehrerinnenbildungsanstalten angesiedelt waren, zu besuchen. Mit einer Genehmigung war es drittens möglich, einjährige Kurse auch an öffentlichen oder privaten Kindergärten abzuschließen, wenn der Lehrplan sich mit dem der Lehrerinnenbildungsanstalten deckte. Viertens konnte die Ausbildung im Zuge eines Privatstudiums und einer Hospitation im Kindergarten sowie einer Abschlussprüfung an einer Bildungsanstalt für Lehrerinnen absolviert werden (ebd.).

2.1.2. Die Ausbildung zur Kindergärtnerin an zweijährigen Bildungsanstalten

Mit der Zeit wurde die Ausbildung um einige Fächer, wie beispielsweise Religion, ergänzt – eine wesentliche Verbesserung des Lehrplanes gelang jedoch erst 1881, so Baltruschat (ebd., 36). Durch die Berufsvereinigung der Kindergärtnerinnen in Österreich kam die Forderung zur Erweiterung der Fachausbildung auf, welche sich unter anderem in einer veränderten Bezeichnung der Ausbildung bemerkbar machte. Aus den damaligen „Cursen“ wurden die sogenannten „Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen“ (ebd.). An diesem Punkt kann erstmals ein Schritt in Richtung „Professionalisierung“ gesehen werden, da unter anderem die Ausbildungsdauer auf zwei Jahre erweitert wurde, um das Niveau zu heben (ebd., 36f). Die Verbesserung erfolgte auch hinsichtlich der Einführung neuer Fächer, wie Handarbeiten und nicht-verbindlicher Unterrichtsgegenstände (ebd., 37).

Außerdem wurden die Fächer Erziehungslehre und Kindergartenlehre voneinander differenziert (ebd.).

	Wöchentliche Stundenanzahl im	
	I. Jahrgg.	II. Jahrgg.
Religion	1	1
Erziehungslehre	2	2
Kindergartenlehre	1	1
Praktische Übungen im Kindergarten	6	6
Unterrichtssprache	3	3
Sachunterricht	2	2
Freihandzeichnen und Modellieren	2	2
Formenarbeiten	2	2
Weibliche Handarbeiten	2	2
Gesang	2	2
Turnen	2	2
Zusammen	25	25 Stunden
Fremde Sprache	3	3
Violinspiel	2	2
Klavierspiel	2	2
Im Ganzen	32	32 Stunden

Abbildung 2: Stundentafel einer zweijährigen Ausbildung (Baltruschat 1986, 37)

Aus den bisherigen Darstellungen kann der Schluss gezogen werden, dass in den ersten Kinderbewahranstalten sowohl Frauen als auch Männer im Kinderdienst tätig waren. Das kann unter anderem daran festgemacht werden, dass im Zuge des Erlasses von 1832 sowohl von Lehrerinnen als auch von Lehrern gesprochen wird (Baltruschat 1986, 11). Mit der Einführung der Bildungsanstalt für Kindermädchen, Bonnen und Gehilfinnen an Bewahranstalten änderte sich das und es wird ausschließlich von Kindergärtnerinnen berichtet (ebd.). Gisela M. Gary (1995, 70) erläutert diesbezüglich, dass um 1900 die Kindergärten meist von einem männlichen Leiter geführt wurden. Für die pädagogische Arbeit im Kindergarten war jedoch eine Kindergärtnerin vorgesehen. Die Überwachung der Kindergärten wurde durch einen Besuch der Inspektoren ausgeführt. Ab 1912 ist auch von Kindergarteninspektorinnen die Rede (ebd.). In der Zwischenkriegszeit gab es jedoch kaum Veränderungen bezüglich der Ausbildung, so Baltruschat (1986, 42). Erwähnenswert ist lediglich die Integration der Hortausbildung sowie die Festlegung von Vorschriften für die Schlussprüfung (ebd., 42f).

2.1.3. Die Ausbildung an der Fachschule für Kindergärtnerinnen

Die politischen Ereignisse ab 1938 veränderten das Kindergartenwesen sowie die Ausbildung grundlegend (ebd., 52). Ziel war die reichseinheitliche Ausbildung, was jedoch aufgrund der Vielfalt an Vereinen und Erhaltern in Österreich unmöglich war (ebd.; Aden-Grossmann 2011, 81). 1939 wurde ein Rahmenlehrplan erstellt, welcher den Berufstitel der

„Hortlerin“ abschaffte und die Bezeichnung der „Kindergärtnerin“ für alle sozialpädagogischen Tätigkeitsfelder einführte (Baltruschat 1986, 52f). Besonders in der Zeit des Nationalsozialismus galt der Beruf der Kindergärtnerin weiterhin als Frauenberuf, so Aden-Grossmann (2011, 81). Baltruschat (1986, 53) führt an, dass für die Aufnahme in die Bildungsanstalt ein Praxisjahr im hauswirtschaftlichen Bereich, in einem Kindergarten oder einer Familie, eine Mitgliedschaft im Bund der deutschen Mädchen sowie eine arische Abstammung vorausgesetzt wurde. Entgegen den vorherigen Konzepten baute die Erziehung im Kindergarten nicht auf die Ansätze Fröbels auf, sondern folgte der nationalsozialistischen Ideologie einer autoritären Erziehung, was auch an den Unterrichtsgegenständen erkennbar war (ebd.; Aden-Grossmann 2011, 83). Mit einem Runderlass im Jahr 1942 wurde die Bezeichnung der Bildungsanstalt durch den Begriff der „Fachschule für Kindergärtnerinnen“ abgelöst (Baltruschat 1986, 53).

Unterrichtsfächer	Stundenanzahl 1. und 2. Jahr
I. Nationalpolitische Erziehung: Reichskunde Heimatkunde und Volkstumspflege Deutsch	5
II. Sozialpädagogische Erziehung: Erziehungslehre mit Psychologie Berufskunde Volkspflege Jugendschrifttumskunde Kinderspiel und Kinderarbeit Naturkunde	12
III. Gesundheitserziehung und Gesundheitspflege: Leibeserziehung (Gymnastik, Volkstanz, Sport, Spiel) Leibesübungen mit Kindern Gesundheitslehre, Körperpflege und Kinderpflege	8
IV. Werkliche und musische Erziehung: Hauswirtschaft (Hauswerk und Handarbeit) Werkarbeit Zeichnen und Formen Musik	9
V. Praktische Erziehungsarbeit: Kindergarten, Hort, Heim	
	34

Abbildung 3: Stundentafel der Fachschule für Kindergärtnerinnen (Baltruschat 1986, 54)

2.1.4. Die Entwicklung der Ausbildung zur dreijährigen Bildungsanstalt

Nach der NS-Zeit wurde der Versuch unternommen, das Schulwesen in Österreich neu aufzubauen (Baltruschat 1986, 56). Im Zuge der Lehrer*innenausbildung orientierte man sich an Leitsätzen und Richtlinien der Ersten Republik. Auch im Kindergartenwesen erfolgte eine Reorganisation. Als gesetzliche Grundlage für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen wurde die Verordnung von 1914 erneut aufgenommen. Für die Hortausbildung zog man den Erlass von 1931 heran (ebd.). Um jedoch den

fachspezifischen Charakter der Bildungsanstalt aufrechtzuerhalten und den externen Ausbildungsweg abzuschaffen, wurden durch ein Verordnungsblatt von 1954 neue Voraussetzungen erlassen, so Baltruschat (ebd.). Das Mindestalter zur Vollendung der Ausbildung wurde auf 18 Jahre angehoben sowie die Praxisstunden erhöht. Außerdem konnte man nur durch die zweijährige Ausbildung an der Bildungsanstalt, nach dem Volksschullehramt durch eine Nachtragsprüfung sowie durch eine Privatisten-Befähigungsprüfung zum Beruf der Kindergärtnerin gelangen (ebd.). Es folgten einige Abänderungen des Lehrplanes sowie die Einführung von Vorbereitungslehrgängen, was zu einer Ausbildungsdauer von drei Jahren führte (ebd., 56f). In weiterer Folge wurden die Lehrpläne in Richtung einer vertiefenden Berufsbezogenheit neugestaltet. Auch das Theorie-Praxis-Verhältnis wurde angepasst, was mit dem Unterrichtsfach „Praktische Erziehungsarbeit“ gelingen sollte (ebd., 59).

Lehrgegenstände	Zahl der Wochenstunden im			Verlauf der Ausbildung
	1. Ausbildungsjahr	2.	3.	
Religion	2	2	2	6
Erziehungslehre	—	3	3	6
Spezielle Berufskunde				
Praktische Erziehungsarbeit	4	8	10	22
Deutsch	4	3	3	10
Mathematik	2	2	2	6
Geographie				
Geschichte				
Staatsbürgerkunde und Rechtskunde	3	3	2	8
Naturkunde				
Somatologie und Gesundheitslehre	3	2	2	7
Bildnerische Arbeit				
Werken	5	5	5	15
Handarbeit	2	2	2	6
Gesang und Musiklehre	1	2	2	5
Instrumentalmusik	2	1	1	4
Hauswirtschaft	4	—	—	4
Leibesübungen	3	2	2	7
	35	35	36	106
Unverbindliche Lehrgegenstände:				
Lebende Fremdsprache	2	2	2	6
Kurzschrift	2	—	—	2
Instrumentalmusik	—	1	1	2

Abbildung 4: Stundentafel der dreijährigen Ausbildung (Baltruschat 1986, 58)

2.1.5. Die Ausbildung des Kindergartenpersonals nach dem Schulorganisationsgesetz
Mit dem Schulorganisationsgesetz, das im Bundesgesetzblatt 1962 beschlossen wurde, erfolgte die Erweiterung zur vierjährigen Ausbildung, welche nach der 8. Schulstufe besucht werden konnte, wie Baltruschat erläutert (1986, 64). Neben der Voraussetzung der allgemeinen Schulpflicht wurde ein Eignungstest an der Bildungsanstalt durchgeführt,

welcher Kenntnisse in Bereich der Sprache, der körperlichen Belastbarkeit sowie im musikalisch-kreativen Bereich forderte (ebd.).

Pflichtgegenstand	Für die Ausbildung zur Kindergärtnerin Horterzieherin zus.				
	Wochenstundenanzahl				
	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	4. Kl.
Religion	2	2	2	2	—
Pädagogik	—	1	3	3	1
Spez. Berufskunde	—	2	2	2	1
Kindergartenpraxis	3	4	6	6	—
Hortpraxis	—	—	—	—	2
Deutsch	4	3	3	3	1
Mathematik	2	2	1	—	1
Geschichte und Sozialkunde	—	2	2	2	—
Geographie und Wirtschaftskunde	2	2	—	—	—
Rechtkunde	—	—	—	2	—
Naturkunde	2	2	2	—	—
Gesundheitslehre	—	—	—	2	—
Musikerziehung	2	2	2	2	—
Gitarre	2	1	1	1	—
Instrumentalmusik	—	—	—	—	—
Flöte	—	1	1	—	—
Bildnerische Erziehung	2	2	2	2	—
Werkerziehung	3	3	2	2	—
Mädchenhandarbeit	2	2	—	—	—
Hauswirtschaft	4	—	—	—	—
Leibeserziehung	3	3	3	3	—
Ergänzende Unterrichtsveranstaltungen	—	—	2	1	1
Gesamtwochenstundenanzahl	33	34	34	33	7
Freigegegenstand:					
Englisch	2	2	2	2	—
Slowenisch	2	2	2	2	—
Kroatisch	2	2	2	2	—
Ungarisch	2	2	2	2	—
Instrumentenbau	2	—	—	—	—
Rhythmisch-musikalische Erziehung	—	2	2	1	—
Stenotypie	2	—	—	—	—

Unverbindliche Übungen:	Für die Ausbildung zur Kindergärtnerin Horterzieherin zus.				
	Wochenstundenanzahl				
	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	4. Kl.
Chorgesang	1	1	1	1	—
Spielmusik	—	1	1	1	—
Literaturpflege	—	—	1	1	—
Darstellendes Spiel	2	2	2	2	—
Sprecherziehung	—	2	—	—	—
Leibeserziehung	1	1	1	1	—
Förderunterricht:					
Deutsch	(2)	(1)	(1)	(1)	—
Mathematik	(2)	(1)	(1)	—	—
Musikerziehung	(1)	(1)	—	—	—

Abbildung 5: Stundentafel der vierjährigen Ausbildung (Baltruschat 1986, 65)

Im Zuge der Ausbildung zur Kindergärtnerin bestand durch zusätzliche Unterrichtsgegenstände in der letzten Klasse die Möglichkeit zur Ausbildung zur Horterzieherin (ebd.). Eine besondere Erweiterung kann in den berufsbildenden Fächern erkannt werden. Im Fach „Pädagogik“, „Spezielle Berufskunde“ sowie „Kindergartenpraxis“ sollte eine intensive Theorie-Praxis-Verknüpfung gelingen (ebd., 66f). Die Befähigungsprüfung wurde zu einem späteren Zeitpunkt durch das Verordnungsblatt im Jahr 1972 geregelt, so Baltruschat (ebd., 67). Die Prüfung bestand aus einer Kombination einer schriftlichen und mündlichen Klausur in den Fächern „Pädagogik“, „Spezielle Berufskunde“ und „Deutsch“ im schriftlichen Teil sowie „Pädagogik“, „Spezielle Berufskunde“ und einem freiwilligen Pflichtfach im mündlichen Bereich (ebd., 67f).

1982 erfolgte durch die 7. Schulorganisationsgesetz-Novelle die Umwandlung zur „höheren Schule“, was die Bildungsdauer auf fünf Jahre an hob und eine Reifeprüfung vorsah (ebd., 69f). Außerdem wurde die „Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen“ 1985/86 zur „Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik“ umbenannt. Damit geht die Tatsache einher, dass auch männliche Auszubildende zugelassen wurden. Auch die Befähigung zur

Hochschulberechtigung, die damit einhergeht, trug zur Weiterentwicklung im Bereich der Kindergartenpädagogik bei (ebd.).

2016 wurde im Schulorganisationsgesetz beschlossen, die „Bildungsanstalt der Kindergartenpädagogik“ zur „Bildungsanstalt der Elementarpädagogik“ umzuwandeln (Rechtsinformationssystem des Bundes 2022). Bezüglich der Lehrpläne erfolgten immer wieder Änderungen (ebd.). Eine genaue Analyse des aktuellen Lehrplanes wird jedoch mithilfe einer Dokumentenanalyse im methodischen Teil dieser Arbeit angestrebt. Im Rahmen der Bildungsreform „PädagogInnenbildung NEU“ wurde als eines der letzten Länder Europas ein Entwurf für ein gemeinsames Bachelorstudium für den Elementar- und Primarbereich vorgestellt (Koch 2019, 32; Schnider et al. 2011, 8). Umgesetzt wurde dieser Vorschlag jedoch nicht (Hartel et al. 2019, 197). Bis 2018 absolvierten angehende Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* die Ausbildung ausschließlich in sekundären Einrichtungen (Bildungsanstalten für Elementarpädagogik) und im postsekundären Bereich (zweijährige Kollegs nach Maturaabschluss) (Eichen & Krenn-Wache 2020, 265, 271). Im Wintersemester 2018/19 wurde dann ein erstes tertiäres Studium an elf Hochschulen in Österreich eingeführt (Koch 2019, 32). Zugangsvoraussetzung ist die positive Absolvierung einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (ebd.). Einen Masterabschluss im Bereich der Elementarpädagogik gab es bis zum Wintersemester 2022 nicht. An der Universität Graz ist es nun jedoch möglich, ein zweijähriges Masterstudium zu absolvieren (Universität Graz 2022, 4). Grundständige Studiengänge für die Tätigkeit als Elementarpädagogin und Elementarpädagoge* finden sich in Österreich jedoch bis dato nicht (Eichen & Krenn-Wache 2020, 9). Um einen Einblick in das Curriculum der Hochschullehrgänge zu bekommen, wird auch der Lehrplan der Studiengänge im Bereich der Elementarpädagogik zur Analyse im empirischen Teil herangezogen.

2.2. Exkurs: (Aus-)Bildung in anderen europäischen Ländern

In Hinblick auf die Geschichte der (Aus-)Bildung zur Elementarpädagogin und zum Elementarpädagogen* kann festgemacht werden, dass es mit dem Beginn der Zweiten Republik immer wieder zu Umstrukturierungen und Neuordnungen der (Aus-)Bildung gekommen ist. Das Ziel dahinter war die entsprechende Reaktion auf pädagogische Situationen, um den gestellten Anforderungen an den Kindergarten gerecht zu werden (Baltruschat 1986, 69). Ein wesentlicher Meilenstein hin zur Weiterentwicklung im Elementarbereich in Österreich erfolgte 1985/86, da mit der Einführung der „höheren

Schule“ nun auch die Hochschulberechtigung erlangt werden konnte (ebd., 69f). Immerhin wird in Diskussionen rund um die Akademisierung der (Aus-)Bildung in Österreich der Standpunkt vertreten, bessere Qualifikation führe zu besserer Qualität in den Kindergärten und zu positiven Auswirkungen auf Kinder, so Peter Jensen und Astrid Würtz Rasmussen (2019, 3) sowie Smith et al. (2017, 121). Auch im Eurydice-Bericht (2019) beschäftigen sich die Europäische Kommission, EACEA und Eurydice mit den Schlüsselzahlen zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa. Unter anderem wird dabei die Qualifikation von Fachkräften im Bereich der Elementarpädagogik in Europa angesprochen, worauf in diesem Abschnitt Bezug genommen werden soll.

a) Einrichtungen für Kinder im Alter unter drei Jahren b) Einrichtungen für Kinder im Alter ab drei Jahren

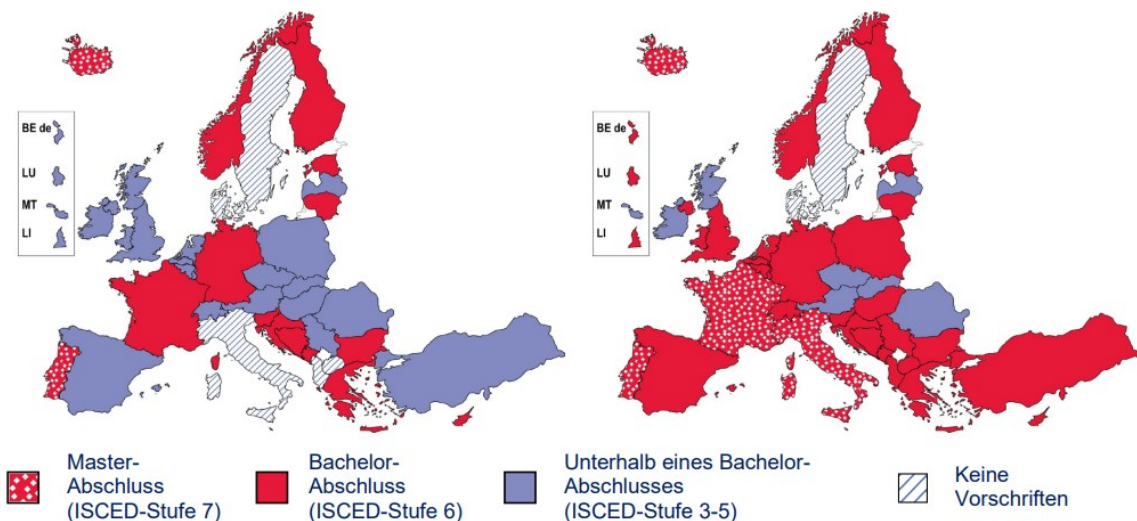


Abbildung 6: (Aus-)Bildungsniveau im Elementarbereich in Europa 2018/2019 (Europäische Kommission, EACEA & Eurydice 2019, 72)

Die Abbildung von Eurydice bestätigt die Tatsache, dass Österreich besonders in den institutionellen Einrichtungen für Kinder ab drei Jahren in den Jahren 2018/2019 zu den wenigen Ausnahmeländern zählt, in denen die Mindestanforderungen für frühkindliches Personal unterhalb eines Bachelorabschlusses liegen (Europäische Kommission, EACEA & Eurydice, 72). Aus der Abbildung kann ebenso entnommen werden, dass das Personal für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren nur in ca. einem Drittel der elementarpädagogischen Einrichtungen in Europa einen Bachelorabschluss vorweisen muss (ebd., 73). Im Bereich der pädagogischen Arbeit mit Kindern ab drei Jahren wird im Durchschnitt eine höhere Qualifikation gefordert. Wie anhand der Grafik ersichtlich, gilt ein Bachelorabschluss in drei Viertel der europäischen Länder als Mindestvoraussetzung in institutionellen frühkindlichen Einrichtungen. In Frankreich, Italien, Portugal und Island haben angehende Fachkräfte einen Masterabschluss vorzulegen. Lediglich in Österreich,

Tschechien, Irland, Lettland, Malta, Rumänien, Slowakei und dem Vereinigten Königreich – Schottland liegt die Mindestqualifikation im gesamten Elementarbereich in den Jahren 2018/2019 unterhalb eines Bachelorniveaus (ebd.).

Strebt man eine Position als Leitungskraft im Kindergarten an, so wird in einem Drittel der europäischen Länder eine zusätzliche Weiterbildung verlangt (ebd., 77). Da Leitungskräfte mit sehr unterschiedlichen Anforderungen, wie unter anderem der Planung und Organisation von Aktivitäten im Kindergarten, der finanziellen Verwaltung sowie der Lösung von Fragen, konfrontiert werden, haben diese in neun europäischen Ländern, zu denen auch Österreich zählt, einen weiterführenden (Aus-)Bildungsweg zu absolvieren. Die (Aus-)Bildung variiert jedoch in ihrem Umfang von einigen Tagen bis zu mehreren Jahren. In Einrichtungen mit Kindern ab drei Jahren erhöht sich die Anzahl der Länder mit Zusatzqualifikation auf zwölf, wie einer weiteren Grafik von Eurydice entnommen werden kann (ebd.). Außerdem müssen angehende Führungskräfte in zwei Drittel der Länder eine Berufserfahrung unterschiedlichen Ausmaßes aufweisen (ebd., 78).

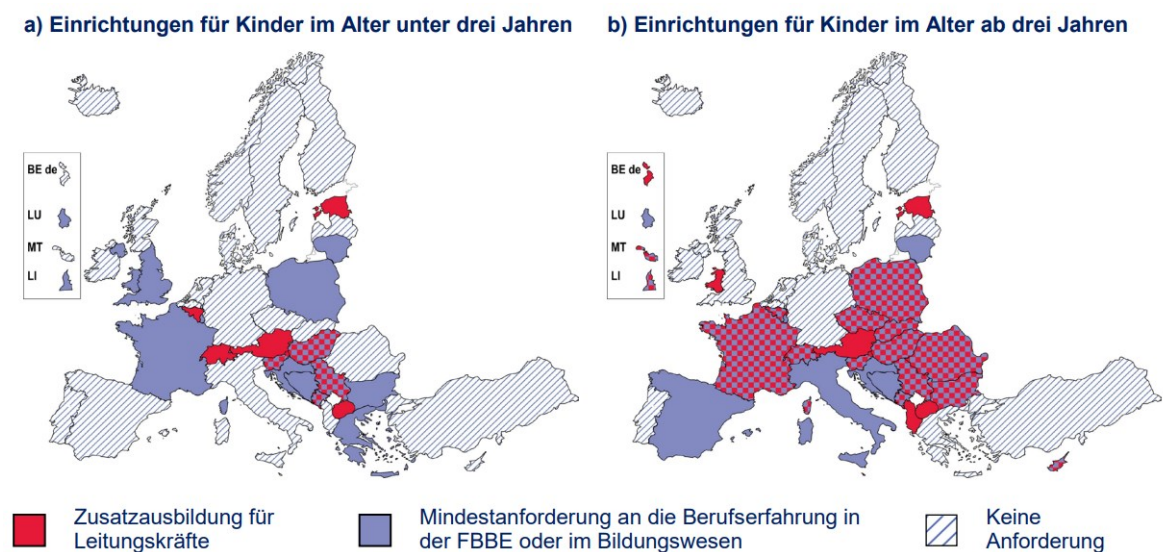


Abbildung 7: Anforderungen für Leitungskräfte im Elementarbereich in Europa 2018/2019 (Europäische Kommission, EACEA & Eurydice 2019, 77)

Der Bericht von 2018/2019 gewährt ebenso Einblick in die berufliche Weiterbildung des pädagogischen Personals. Lediglich in einem Viertel der Bildungssysteme in Europa besteht die Verpflichtung zur Weiterbildung im Bereich der elementarpädagogischen Arbeit mit Kindern unter drei Jahren (ebd., 83). Die Zahl erhöht sich bei Einrichtungen mit Kindern ab drei Jahren, liegt jedoch dennoch unter der Hälfte aller europäischen Bildungssysteme (ebd.). Auch Österreich zählt zu den Ländern mit verpflichtender beruflicher Weiterbildung (ebd., 153). Die Dauer der Fortbildung beschränkt sich jedoch

lediglich auf sechzehn Stunden pro Jahr und liegt demnach weit hinter den anderen untersuchten Ländern zurück (ebd.).

Damit jedoch die Erwartungen, die an das pädagogische Personal herangetragen werden, erfüllt werden können, wird zunehmend Anspruch auf verbesserte Quantität und Qualität in der Arbeit mit Kindern erhoben, so Blossfeld und Roßbach (2012, 203). Die Autoren sind sich jedoch einig, dass die institutionellen Einrichtungen nicht nur mehr Personal benötigen, sondern vor allem „hinreichend pädagogisch ausgebildetes Fachpersonal“ (Blossfeld & Roßbach 2012, 203) vorhanden sein sollte. Was führte jedoch zu dieser Erkenntnis? Wie ist es zur aktuellen Professionalisierungsdebatte gekommen? In einem nächsten Schritt sollen diese Fragen aufgeworfen und anhand des Aufzeigens gesellschaftlicher Veränderungsprozesse diskutiert werden.

3. Gesellschaftliche Veränderungen und Anforderungen an die Elementarpädagogik

Der Kindergarten ist besonders in den letzten Jahren, vor allem aber nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Jahr 2000, in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt. Das schlechte Abschneiden der Schüler*innen führte zu einer bildungspolitischen Diskussion in Österreich (Schneeberger & Kastenhuber 2002, 5). Die Anforderungen und Aufgabenstellungen an institutionelle Bildungseinrichtungen sind in diesem Zusammenhang ebenso gestiegen (Knapp & Salzmann 1995, 41). Nicht nur die Schule als institutionelle Bildungseinrichtung, sondern auch der Kindergarten muss nun den Erwartungen, welche von unterschiedlichen Seiten herangetragen werden, entsprechen (Knapp & Salzmann 1995, 41; Hartel et al. 2019, 185). Der verstärkte Fokus auf den elementarpädagogischen Bildungsbereich und der damit einhergehende Bedarf an qualifiziertem Personal kann unter anderem durch die Veränderung von Familienstrukturen sowie die damit einhergehenden höheren Besuchsquoten und den Ausbau von Plätzen ausgemacht werden (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 10). Ein weiterer Anspruch wurde mit der Einführung des bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplans an Pädagoginnen und Pädagogen* herangetragen. Dieser soll als Grundlage für die Arbeit im Kindergarten dienen und die Qualität von elementaren Bildungsprozessen sicherstellen (Charlotte Bühler Institut 2009b, 1). Neue Anforderungen lassen sich zudem im Bereich der frühen Sprachförderung feststellen, um Defiziten frühzeitig entgegenwirken zu können (Blossfeld & Roßbach 2012, 201f). Zur Chancengerechtigkeit soll auch das verpflichtende

letzte Kindergartenjahr beitragen, so Hartel et al. (2019, 189). Die Autoren beschreiben eine Studie von Haas et al. (2012), worin ein positiver Effekt auf die Gesundheit von Kindern durch das verpflichtende Kindergartenjahr verzeichnet werden konnte – allerdings nur unter den Voraussetzungen einer guten Qualität der Einrichtung (Hartel et al. 2019, 189).

3.1. Veränderungen von Familienstrukturen

Margit Schratzenstaller (2011, 33) sieht einen gesellschaftlichen Wandel, welcher mit einem Ausbruch aus den vorherrschenden Normen einhergeht. Die Autorin spricht von einer Veränderung traditioneller Familienformen und geht auf deren Auflösung ein. Außerdem nimmt sie auf einige Ziele der Familienpolitik Bezug, welche sich unter anderem in der Gleichstellung der Geschlechter ausdrücken (ebd.).

Nicht nur Margit Schratzenstaller, sondern auch Gerald Knapp und Gerald Salzmann (1995) zeichnen den Wandel der Familienformen nach. Bis zur Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts galt die „Ehe als Lebensform für alle“ (Knapp & Salzmann 1995, 26). Innerhalb der Lebensform der Ehe sollten Kinder geboren werden und darin aufwachsen. Seither kann jedoch ein Wandel konstatiert werden, denn es ist zu einer Relativierung dieser vorherrschenden Familienstruktur gekommen (ebd.). Mit Rüdiger Peuckert (2019, 11f) kann ergänzt werden, dass die moderne Kleinfamilie nun nur mehr eine der vielfältigen Lebensformen ist. Verheiratete Paare mit und ohne Kinder, Paare ohne Eheschließungen und Ein-Eltern-Familien existieren unter anderem als neue Lebensformen nebeneinander (ebd., 26). Außerdem kann auch in der Struktur der Kleinfamilie ein Wandel gesehen werden. Hierbei erwähnt Peuckert (ebd., 11f) die Familiengröße, die Arbeitsteilung und auch die Veränderungen bezüglich der Machtstruktur. Markus Kaindl und Rudolf Karl Schipfer (2021, 12) befassen sich mit den aktuellen statistischen Informationen zur Familiensituation in Österreich. Die Autoren (ebd.) beziehen sich auf eine Untersuchung der Statistik Austria (2021) zu Familienformen mit Kindern unter fünfzehn Jahren. Während die Anzahl an Alleinerziehenden mit Kindern unter fünfzehn Jahren um 7,6% sowie die Anzahl an Ehepaaren und eingetragenen Partnerschaften um 1,2% gesunken sind, kann ein Anstieg von 26,1% der nichtehelichen Lebensgemeinschaften von 2010 bis 2020 verzeichnet werden (Kaindl & Schipfer 2021, 12). Beziehungen zeichnen sich demnach durch eine gewisse Flexibilität und Instabilität aus, wie Agwi et al. (2011, 181) annehmen. Bezüglich der Veränderung von Machtstrukturen wird eine zunehmende eigenständige Erwerbstätigkeit von Frauen

angestrebt und die Selbstverständlichkeit von Frauen in Führungspositionen im veränderten Familienmodell betont (ebd.).

Zielsetzung der Familienpolitik sei es also, so Schratzenstaller (2011, 35), zur Geschlechtergleichstellung beizutragen. Die Erwerbstätigkeit der Frau soll durch quantitativen und qualitativen Ausbau der Kinderbetreuung gesichert werden. Hinsichtlich der Quantität ist einerseits die Erwerbsbeteiligung, andererseits das Ausmaß der Erwerbstätigkeit zu berücksichtigen. Die Qualität schlägt sich unter anderem in der Entlohnung, den Aufstiegs- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie in der Arbeitsplatzsicherung nieder (ebd.). Bezüglich der Erwerbstätigkeit von 25-49-jährigen Frauen mit Kindern unter fünfzehn Jahren gehen Kaindl und Schipfer (2021, 15) auf ein Ergebnis der Statistik Austria im Jahr 2021 ein und legen dar, dass der Anteil der erwerbstätigen Frauen von 2010-2020 um 2,5% gestiegen ist.

Die Veränderung von Familienstrukturen sowie das erhöhte Aufkommen der Erwerbstätigkeit von Frauen nehmen also bedeutenden Einfluss auf die Kinderbetreuungsquote. Im nächsten Abschnitt soll nun näher auf die Folgen der veränderten Familienformen eingegangen und die erhöhten Besuchsquoten in elementarpädagogischen Einrichtungen erklärt werden.

3.2. Höhere Besuchsquoten und Ausbau von Plätzen

Als eine der wesentlichen Voraussetzungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gilt die Schaffung eines ausreichenden Kinderbetreuungsangebots, so Schratzenstaller (2011, 46). Auch für die Erwerbstätigkeit von Frauen ist der Ausbau von institutionellen elementarpädagogischen Einrichtungen unabdingbar, wenn nicht sogar „eine der wichtigsten Determinanten der Erwerbsbeteiligung von Müttern“ (Schratzenstaller 2011, 46). Qualitativ hochwertige Betreuungseinrichtungen gelten daher als Schlüsselfaktor für die Teilnahme am Erwerbsleben, wie die Europäische Kommission (2018, 2) ausweist. Im Rahmen der Barcelona Ziele im Jahr 2002 wurden daher konkrete Ziele zur Umsetzung vorgestellt. Für 90% der Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt sowie für 33% aller Kinder unter drei Jahren sollen Betreuungsplätze verfügbar sein (ebd., 1). In einigen Mitgliedstaaten wurden die Zielvorgaben nur teilweise erfüllt, in anderen Staaten blieben sie unerfüllt (ebd.). Daher wurden die Vorgaben in einem „Pakt für die Gleichstellung der Geschlechter“ und in der „Strategie Europa 2020“ erneut festgeschrieben (ebd., 3).

Kaindl und Schipfer (2021, 21) erkennen anhand der Statistik Austria im Jahr 2021 dementsprechend einen drastischen Anstieg im Bereich der Kinderbetreuungsquoten. Die Autoren zeigen auf, dass die institutionelle Betreuungsquote bei Kindern unter drei Jahren vom Jahr 2010 bis zum Jahr 2020 um 27,6% gestiegen ist. Bei den drei- bis sechsjährigen kann ein Anstieg von 1,6% verzeichnet werden (ebd.). Die Statistik Austria (2022, 9) spricht im Berichtsjahr 2021/22 von 9627 institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen. Davon gibt es 4599 Kindergärten sowie 2550 Kinderkrippen und Kleinkinderbetreuungseinrichtungen. Dennoch zeigt die Statistik Austria (ebd.), dass der Ausbau der Einrichtungen für Kleinkinder gegenüber den Kindergärten stark zunimmt. Daraus kann gefolgert werden, dass Kinder demnach früher und somit auch länger eine institutionelle Betreuungseinrichtung besuchen. Die pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren nimmt also zu und kann somit zu den aktuellen Professionalisierungsbestrebungen gezählt werden (Wildgruber & Becker-Stoll 2011, 71).

Betrachtet man die Betriebszeiten von elementarpädagogischen Einrichtungen genauer, kann davon ausgegangen werden, dass Kleinkinderbetreuungseinrichtungen die wenigsten Schließtage im Jahr aufzeigen (Statistik Austria 2022, 10). Hinsichtlich der Öffnungszeiten sind Kleinkinderbetreuungseinrichtungen im Ausmaß von 88,9% und Kindergärten zu 93,9% vor halb acht Uhr geöffnet (ebd., 10). 33,3% der Kindergärten kann in Österreich bis siebzehn Uhr besucht werden, während 42,5% der Kleinkinderbetreuungseinrichtungen ebenfalls bis siebzehn Uhr geöffnet haben (ebd., 11).

Der Auftrag, der an die frühkindlichen Einrichtungen herangetragen wird, betrifft somit nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität. Bereits im Jahr 2018 forderte die Kommission im „Paket für Bildungsziele“ die Unterstützung im Bereich der Verbesserung der Qualität (Europäische Kommission 2018, 5). Ausgangslage dafür sind die Annahmen, dass besonders in den frühen Lebensjahren Kompetenzen für spätere Leistungen geprägt werden (ebd.).

Für die Zukunft der Elementarpädagogik werden bereits entsprechende Maßnahmen durchgeführt, um mit der Ausbauinitiative in den verschiedenen Bereichen der elementarpädagogischen Einrichtungen starten zu können (Amt der NÖ Landesregierung 2022). Das Land Niederösterreich beschloss am 17. November 2022 eine Änderung des Kinderbetreuungsgesetzes, um das Angebot für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gewährleisten zu können. Eine Veränderung gibt es hinsichtlich des Eintrittsalters in den Kindergarten. Kinder sollen bereits ab dem zweiten Geburtstag den Kindergarten besuchen

können, um die Lücke zwischen dem Ende der Karenzzeit und dem Kindergarteneintritt zu schließen. Außerdem sollen nicht nur der Kindergarten, sondern auch die Vormittagsbetreuungsangebote für Kleinkinder kostenlos sein, um einen schnellen Einstieg in den Beruf zu gewährleisten. Durch kleinere Gruppen kann eine intensive Betreuung möglich werden, so das Amt der NÖ Landesregierung (ebd.). Ein weiteres Ziel findet sich im Bereich der Öffnungszeiten. In Zukunft wird die Schließzeit des Kindergartens in den Sommerferien statt drei Wochen auf eine Woche gekürzt. Zusätzlich soll eine Anpassung der Betriebszeiten, hinsichtlich einer Verlängerung dieser, stattfinden (ebd.).

Um die Einhaltung der Qualität zu gewährleisten, werden weitere Ansprüche, die an das elementarpädagogische Personal gestellt werden, im bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan ausgedrückt.

3.3. Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan als leitendes Konzept für Pädagoginnen und Pädagogen*

Dass institutionelle Einrichtungen einen großen Bedarf an qualifiziertem Personal haben, konnte bereits festgestellt werden. Ein weiterer Anspruch an die Bildungseinrichtungen und vor allem an die Pädagoginnen und Pädagogen* geht mit dem allgemeingütigen Rahmenkonzept einher. 2009 wurde der „Bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ eingeführt und gilt seither als Grundlage der Bildungsprozesse im Kindergarten (Hartel et al. 2019, 188). Das Kind wird darin als neugierige Persönlichkeit beschrieben, welche im Sinne der Ko-Konstruktion handelt (Charlotte Bühler Institut 2009b, 1). Das hohe Lernpotenzial, das das Kind aufweist, soll in frühen Bildungsprozessen gefördert werden, um dem pädagogischen und gesellschaftlichen Auftrag gerecht zu werden. Wie die Umsetzung erfolgt, entscheidet das fachliche Personal in den Einrichtungen. Der Rahmenplan bietet jedoch die nötige Unterstützung, um die Qualität zu sichern (ebd.). Ausgehend von diesem konstruktivistischen und kompetenzorientierten Lernverständnis beinhaltet der Rahmenplan einen Einblick in das Bild vom Kind und das Rollenverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen*. Ein Fokus wird zudem auf die Entwicklung von Kompetenzen gelegt und dennoch der Wert des selbstbestimmten, freien Spiels als wichtigste Form des Lernens betont (ebd.). Da Bildungsprozesse in sämtlichen Bereichen stattfinden, werden die einzelnen Bildungsbereiche im Bildungsrahmenplan skizziert (ebd., 9). Einen weiteren wesentlichen Punkt stellt das Kapitel der Transitionen dar (ebd., 22). Die pädagogische Qualität wird im letzten Kapitel des Rahmenplans angesprochen (ebd.,

25). Die Qualität in den Einrichtungen ist ausschlaggebend für die Entwicklung der Kompetenzen und die Bildungsbiografie von Kindern, was zu einem gesamtgesellschaftlichen Benefit führt, wie im Bildungsrahmenplan beschrieben wird (ebd.).

3.3.1. Transitionen und Vernetzung

Transitionen sind im Leben eines Menschen als Entwicklungsaufgabe zu verstehen (Amt der NÖ Landesregierung 2010, 28). Das Gelingen von Übergängen steht in der Verantwortung der institutionellen Einrichtungen und der Familie, weshalb eine Auseinandersetzung damit grundlegend ist (ebd.). Wenn sich die Kinder und auch die Familie dem neuen System anpassen und darin selbstbestimmt handeln können, gilt eine Transition als gelungen (ebd., 29).

Damit es zur Bewältigung des Übergangs kommen kann, wird eine gute Kommunikation und Zusammenarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen* mit den Eltern der Kinder vorausgesetzt (ebd.). Außerdem trägt eine flexible und offene Art beider Seiten sowie ein regelmäßiger Austausch zur gelingenden Eingewöhnung bei (ebd.). Nicht nur bei Transitionen zwischen der Familie und der elementarpädagogischen Einrichtung, sondern auch bei Übergängen in weitere Einrichtungen ist eine professionelle Gestaltung unabdingbar (ebd., 30). Es werden gemeinsame Ziele formuliert und Erwartungen ausgesprochen. Da die Volksschule an erworbene Kompetenzen des Kindergartens anschließt, gilt die Zusammenarbeit der Einrichtungen als wesentliche Grundlage für weitere Bildungsprozesse (ebd.). Somit zählt zu den pädagogischen Aufgabenbereich sowohl die Begleitung der Kinder und der Eltern als auch die Vernetzung mit beteiligten Institutionen und die Moderation des gesamten Transitionsprozesses (ebd., 31).

3.3.2. Das verpflichtende letzte Kindergartenjahr

Aufbauend auf dem bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan wurde ein „Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ erstellt. Darin wird die Bedeutung der qualitativ hochwertigen Arbeit, besonders für Kinder im Vorschulalter, betont (Charlotte Bühler Institut 2010, 6). Im Kindergartenjahr 2008/2009 wurde die Einführung des verpflichtenden letzten Kindergartenjahres durchgeführt, wie mit Smidt (2017, 625) angemerkt werden kann. Das Charlotte Bühler Institut (2010, 6) ergänzt dazu, dass das verpflichtende Ausmaß von sechzehn bis zwanzig Wochenstunden zur Chancengleichheit beitragen soll. Außerdem geht damit der Anspruch einher, eine Grundlage für spätere Lernprozesse zu schaffen (ebd.).

Das Modul beinhaltet Anregungen für Bildungsprozesse und bietet die Möglichkeit auf Interessen, Begabungen und Benachteiligungen der Kinder einzugehen. Dennoch soll das Konzept nicht als ein Lehrplan für Kinder betrachtet werden, sondern es soll auf das individuelle Tempo der Kinder Rücksicht genommen werden. Im Modul für das letzte Kindergartenjahr wird besonders auf die lernmethodische Kompetenz und die Metakompetenz Rücksicht genommen (ebd.). Nicht nur der Bildungsrahmenplan, sondern auch das ergänzende Modul sprechen die unterschiedlichen Bildungsbereiche an (ebd., 7). Der Anspruch der angeführten pädagogischen Impulse zeugt jedoch nicht von Vollständigkeit, da es je nach kindlicher Erfahrung und den bereits erlernten Kompetenzen einer differenzierten Förderung bedarf. Die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität in institutionellen Einrichtungen wird durch eine reflexive Auseinandersetzung mit der Prozess-, Orientierungs-, und Strukturqualität ermöglicht, welche im Modul angesprochen werden (ebd.). Für die Thematik der Professionalisierung ist die Orientierungsqualität erwähnenswert. Diese bezieht sich auf Vorstellungen über das Bild vom Kind und über die Rolle der Pädagogin und des Pädagogen* in der Bildungsarbeit (ebd., 53). Eine Weiterentwicklung in diesen Bereichen wird durch Fortbildungen des pädagogischen Personals angestrebt (ebd.). Ob die Qualitätsansprüche durch eine sekundäre Ausbildung abgedeckt werden können oder der Bildungsweg an einer akademischen Einrichtung einen Mehrwert erzielt, wird sich in der Auseinandersetzung mit dem Lehrplan der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und dem Curriculum der Hochschule im empirischen Teil dieser Arbeit zeigen.

3.3.3. Frühe sprachliche Förderung

Ein bundesweiter Qualitätsrahmen soll auch durch die frühe sprachliche Förderung gelingen. Der „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ wurde 2009 in aktualisierter Version veröffentlicht und bildet ein Fundament für die sprachbezogene Arbeit in den pädagogischen Einrichtungen (Charlotte Bühler Institut 2009a, 7). Der Bildungsplan-Anteil soll zur Unterstützung des Spracherwerbs beitragen, indem auf die Interessen der Kinder eingegangen wird. Außerdem beinhaltet er wesentliche Informationen zur Mehrsprachigkeit und dem Umgang damit in elementarpädagogischen Einrichtungen. Wie Kommunikation im Alltag gelingen kann, wird durch das Konzept ebenso aufgezeigt. Mit dem Wissen, dass sich Medien zur Anregung von sprachbezogenen Bildungsprozessen im besonderen Maße eignen, trägt der Bildungsplan-Anteil zur Unterstützung im Bereich der Buchkultur bei (ebd.).

Die Impulse des Bildungsplan-Anteils sind wiederum lediglich als Anregungen zu verstehen, die auf die individuellen Persönlichkeiten angepasst werden müssen (ebd., 8). Das Charlotte Bühler Institut meint dazu: „Erst durch die Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen wird eine Umsetzung vor Ort möglich, die am Potenzial des einzelnen Kindes orientiert ist und die frühe Sprachförderung zu einer Bereicherung werden lässt“ (Charlotte Bühler Institut 2009a, 8).

Die Frage, die dabei unerwähnt bleibt, ist, wie diese Professionalität erreicht werden kann, um entsprechend handeln zu können. In den vorangegangenen Studien bleibt zudem häufig unscharf, was konkret unter Professionalisierung verstanden wird. In einem weiteren Schritt soll nun auf den Begriff Bezug genommen und dieser im Kontext der Elementarpädagogik betrachtet werden.

4. Professionalisierung in der Elementarpädagogik

„Professionalisierung erfolgt dort, wo die Aufgaben mit dem Wohl der menschlichen Entwicklung und ihren demokratischen Rechten zu tun haben. Sie meint auf den Menschen bezogene Tätigkeiten auf einem hohem [*sic*] wissenschaftlichen Niveau mit der Notwendigkeit von relativ großer Entscheidungsunabhängigkeit der dort Tätigen, bedingt durch die Spezifik der Situationen und Fälle, bezogen auf menschliches Handeln, menschliche Befindlichkeiten und spezifische Reaktionen“ (Gieseke 2018, 1052).

Mit diesem Zitat von Gieseke kann der Begriff der Professionalisierung in vielerlei Hinsicht gut erfasst werden. Die Autorin (ebd., 1052f) geht davon aus, dass Professionalisierung im Zusammenhang mit individuellem Handeln und hohem fachlichen Wissen gesehen werden kann, welches in spezifischen gesellschaftlichen Problembereichen eingesetzt wird. Es soll jedoch nicht nur um den Einsatz des wissenschaftlichen Wissens in der Praxis gehen, sondern vielmehr eine wechselseitige Theorie-Praxis-Verknüpfung angestrebt werden, so Harald A. Mieg (2006, 349). Mit Mieg (ebd., 342) wird der Standpunkt von Gieseke gestützt, wenn er die Rahmenbedingungen für Professionalisierung anführt, welche sich in vier Punkten beschreiben lassen. Zunächst muss ein Problemfeld gegeben sein, was auch Gieseke (2018, 1052) zur Sprache bringt. Sowohl Gieseke als auch Mieg gehen in Bezug darauf auf das spezifische Wissen ein, das im jeweiligen Tätigkeitsfeld eingesetzt wird (Mieg 2006, 343). Des Weiteren soll die Zuständigkeit für einen bestimmten gesellschaftlichen Bereich beziehungsweise für einen

Zentralwert, wie Mieg es nennt, vorhanden sein (ebd.). Er gibt als Beispiel die medizinische Profession an, die für den Zentralwert der „Gesundheit“ entsteht (ebd.). In Bezug zur Professionalisierung in der Elementarpädagogik scheinen die Zentralwerte der „Bildung und Erziehung“ die richtigen zu sein. Als dritter Punkt wird eine akademische Bildung, insbesondere bei neu aufkommenden Professionen, als unverzichtbar ausgewiesen (ebd.). Mit Werner Helsper (2021, 135) kann diesbezüglich ergänzt werden, dass ein professionelles Handeln, ein überprüftes wissenschaftliches Wissen, das in einem universitären Studium erworben werden kann, benötigt. Dadurch, dass professionelles Handeln in gesellschaftliche Bereiche eingreift, gilt ein wissenschaftliches Wissen, welches deutlich überprüft und begründet wurde, als unverzichtbar (ebd.). Das Vorhandensein eines Berufsverbandes wird schließlich als letzte Rahmenbedingung für eine Professionalisierung genannt (Mieg 2006, 343). Verbände seien dazu da, um marktbeherrschend für einen gewissen Dienstleistungsbereich auftreten zu können, so Harald A. Mieg (ebd.). Vor allem kann man an Professionalität gewinnen und Tätigkeiten sich zur Profession entwickeln, wenn gewisse Qualitätsstandards vorliegen (ebd., 342).

Nicht nur Gieseke (2018) und Mieg (2006) gehen von einem Theorie-Praxis Verhältnis aus, denn auch für Martin Rothland (2020, 35) ist die Anwendung von wissenschaftlichen Wissen am Einzelfall charakteristisch für professionelles Handeln. Der Autor geht davon aus, dass das wissenschaftliche Wissen nicht in seiner ursprünglichen Form übernommen werden sollte, sondern an individuelle Bedingungen im praktischen Feld angepasst werden muss (ebd., 36). Colin Cramer (2020, 206) spricht in Bezug drauf von einer Meta-Reflexivität. Im Zuge der Aneignung von Theorien und empirischen Befunden soll es möglich werden, das erworbene Wissen zu verorten und in einem Zusammenhang betrachten zu können. Wissenschaftliche Deutungen können jedoch nicht immer, wie soeben erwähnt, analog auf situative Deutungen angewandt werden (ebd.). „Angemessene situative Deutungen sind dann auch professionelle Deutungen, wenn sie im Lichte der Reflexion wissenschaftlich gesättigter Deutungen erfolgen“ (Cramer 2020, 206). Das bedeutet also, dass sich professionelles Handeln durch den Erwerb von exemplarisch-typisierenden Deutungen auszeichnet, welche unter Rekurs situative Deutungen hervorbringen (ebd., 207).

Mit verschiedenen Professionalisierungsmodellen soll nun an den Begriff der Professionalität herangeführt werden und der Prozess der Professionalisierung in der

Elementarpädagogik sowie der aktuelle Stand der Professionalisierung in Österreich untersucht werden.

4.1. Professionalisierungsmodelle

Rückblickend auf die historische Entwicklung des Kindergartenwesens sowie der elementarpädagogischen (Aus-)Bildung lässt sich ein Aufschwung des elementarpädagogischen Personals hin zur Professionalisierung erkennen. Die frühe Kindheit rückt zunehmend in den Fokus der Bildungs- und Professionalisierungsdebatte (Wildgruber & Becker-Stoll 2011, 60). Mit dem Wissen, dass sich die Tätigkeiten im frühkindlichen Bereich auf die Entwicklung und Bildung der Kinder nachhaltig auswirken, wird eine hohe Qualifikation von Fachkräften gefordert (Europäische Kommission, EACEA & Eurydice 2019, 72f). Nicht nur Harald A. Mieg (2006) sowie Werner Helsper (2021) erklären ein fundiertes wissenschaftliches Wissen als angemessene Basis für professionelles Handeln, sondern auch die Europäische Kommission, EACEA und Eurydice (2019) definieren die Mindestqualifikation im tertiären Sektor als entscheidenden Faktor für bessere Qualität, wenn sie angeben: „Hoch qualifiziertes Personal – mit einer Ausbildung auf Bachelor-Niveau oder höher – wendet wahrscheinlich eher geeignete pädagogische Konzepte an, schafft eine stimulierende Lernumgebung und sorgt für gute Betreuung und Unterstützung“ (Europäische Kommission, EACEA & Eurydice 2019, 14). Außerdem sei der Faktor der besseren Bezahlung und die Verbesserung des Status bei höherer (Aus-)Bildung mitzubedenken (ebd.).

An diesem Punkt schließt ein erstes Modell, jenes der formalen Professionalisierung, an. Professionalität wird im formalen Professionalisierungsmodell an Zertifikate gebunden, welche über die jeweilige Qualifikation informieren (Smidt et al. 2017, 123, Hartel et al. 2019, 198). Im Kontext der Elementarpädagogik liegt das Niveau der formalen Qualifikation in Österreich im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern niedrig, wie bereits im Kapitel 2.2. gezeigt wurde. Für pädagogisches Personal in Österreich liegt die Mindestanforderung aktuell unterhalb eines akademischen Abschlusses (Europäische Kommission, EACEA & Eurydice 2019, 72). Als Anstellungsvoraussetzung genügt eine abgeschlossene Ausbildung an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (Hartel et al. 2019, 199). Mit der Einführung von Studiengängen an Pädagogischen Hochschulen im Jahr 2018 kann jedoch eine Tendenz zur Veränderung der formalen Qualifikation von pädagogischem Fachpersonal gesehen werden (Koch 2019, 32). Damit erfolgt eine Annäherung an das Bildungssystem anderer europäischer Länder hin zur Anhebung des

(Aus-)Bildungsniveaus. Dennoch stellt ein Hochschulabschluss in Österreich (noch) kein Anstellungserfordernis in elementarpädagogischen Einrichtungen dar, so Hartel et al (2019, 199). Im Zuge der formalen Professionalisierung bedürfte es einer Ausweitung der Grundausbildung für das gesamte pädagogische Personal und die Einführung von grundständigen tertiären Studiengängen, die bis dato kaum vorhanden sind (Hartel et al. 2019, 208; Eichen & Krenn-Wache 2020, 9).

Werner Thole und Andreas Polutta (2011, 108) gehen davon aus, dass sich Professionalität nicht nur in formalen Qualifikationszertifikaten ausdrückt, sondern weitere Modelle berücksichtigt werden müssen (ebd.). Die kompetenzbasierte Professionalisierung stellt demnach einen weiteren Ansatz dar, welcher über die Professionalität bezüglich non-formaler Kompetenzen informiert, so Smidt et al. (2017, 124). Professionelle Kompetenzen sind laut Yvonne Anders (2012, 17) unter anderem im Bereich der pädagogischen Einstellungen sowie der motivationalen und emotionalen Haltung einzuordnen. Bezüglich der pädagogischen Einstellungen nennt Anders (2012, 19) die professionelle Haltung zu pädagogischen Konzepten, zu den Aufgabenbereichen im Kindergarten sowie die Haltung und Einstellung zur eigenen Rolle als Pädagogin und als Pädagoge*. Außerdem beeinflusst der Stellenwert, den die Pädagogin und der Pädagoge* einem bestimmten Bildungsbereich zuteilt, die Förderung und Kompetenzvermittlung in einem bestimmten Bereich (ebd., 20f). Hinsichtlich der motivationalen und emotionalen Kompetenzen kann die positive sowie negative Einstellung zu verschiedenen Bildungsbereichen und die positive als auch negative Übertragung davon auf die Kinder genannt werden (ebd., 22). Wesentlich für das professionelle Handeln scheint auch die Freude und das Interesse bezüglich der Gestaltung von Lerngelegenheiten, welche zur Förderung der Motivation der Kinder beitragen (ebd., 22f). Selbstwirksamkeitserwartungen, die sich in der Überzeugung der eigenen Tätigkeit niederschlagen, wirken sich zudem auf die Gestaltung von Lernprozessen aus (ebd., 23). All diese Aspekte zeigen einen Zusammenhang zwischen den Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen* und der Kompetenzentwicklung der Kinder auf. Hartel et al. (2019, 200) sprechen von Kompetenzvorteilen des pädagogischen Personals mit akademischer Bildung. Im internationalen Vergleich spricht die Anhebung des (Aus-)Bildungsniveaus in Österreich somit für den Erwerb von nötigen Kompetenzen für ein professionelles Handeln im Kindergarten (ebd.).

Im Rahmen des kompetenzbasierten Professionalisierungsmodells soll auf die Förderung des pädagogischen Handelns in bestimmten Bildungsbereichen näher eingegangen werden, da in den letzten Jahren der Blick verstärkt auf den Bereich der Fort- und Weiterbildung von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* gerichtet worden ist (Böhm et al. 2017, 12). Besonderer Professionalisierungsbedarf kann im Bereich der Sprache verzeichnet werden (ebd.). Wie bereits erwähnt, wurde 2009 der „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ als wesentliche Grundlage für das sprachbezogene Handeln im Kindergarten eingeführt (Charlotte Bühler Institut 2009a, 7). Laut Böhm et al. (2017, 13) soll mit dem Schuleintritt der Spracherwerb abgeschlossen sein, was bei Pädagoginnen und Pädagogen* besonders bei sprachauffälligen Kindern mit hohem Organisationsaufwand einhergeht. Sprachförderprogramme müssen gezielt eingesetzt und zeitlich geplant umgesetzt werden. Neben den wenig flexiblen Angeboten darf die individuelle Förderung aller Kinder jedoch ebenfalls nicht vergessen werden (ebd.). Hartel et al. (2019, 200) gehen auf Befunde von Blömeke et al. (2015) sowie Hendler, Mischo, Wahl und Strohmmer (2011) aus Deutschland ein und konstatieren dabei mehr sprachbezogenes und mathematisches Wissen bei akademisch ausgebildetem Personal im Gegensatz zu nichtakademischen Elementarpädagoginnen und Pädagogen*.

Anschließend an den mathematischen Förderungsbereich kann verzeichnet werden, dass im Bereich MINT, also in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik, Maßnahmen zur Förderung in den bundesweiten Rahmenplänen aufliegen (Böhm et al. 2017, 13). Die frühe Anregung dieser Kompetenzbereiche lässt auf spätere Leistungen in diesen Bereichen schließen (ebd.). Daniela Wrumnig (2021, 98) untersuchte in ihrer Studie die Bedeutung von MINT und die MINT-Kompetenzen von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* in der beruflichen Praxis. Die Ergebnisse der Forschung legen nahe, dass Pädagoginnen und Pädagogen* nach dem sekundären Ausbildungsweg über Wissen im Bereich der Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik verfügen, jedoch die Anwendung in der Praxis nicht ausreichend gelehrt wurde (ebd., 100f). „Diesbezüglich wird es aber laut der Expertin der Fachausbildung (BAfEP) voraussichtlich noch Jahre dauern, bis fachspezifische, didaktische MINT-Kompetenzen von PädagogInnen in der Grundausbildung professionell und flächendeckend durch die BAfEP ausgebildet werden“ (Wrumnig 2021, 101). Ob eine professionelle Bildung durch eine akademische Bildung besser gelingen kann, wird sich im Laufe dieser Arbeit zeigen.

Die dritte Gruppe der handlungsbasierten Professionalisierung gibt Aufschluss über die Professionalität in widersprüchlichen Situationen sowie über die Reflexion des eigenen Handelns im Feld (Smidt et al. 2017, 125). Im Umgang mit beruflichen Anforderungen sind deshalb selbstregulatorische Fähigkeiten für ein professionelles Handeln von großer Bedeutung, so Anders (2012, 24). Stefan Albisser, Esther Kirchhoff und Esther Albisser (2009, 265) geben an, dass mit der professionellen Selbstregulation Problemlösungsressourcen einhergehen und durch die Distanzierungsfähigkeit sowie Resignationstendenz Frustration und Entfremdung keinen Platz finden. Zur handlungsbezogenen Professionalisierung liegen in Österreich laut Smidt et al. (2017, 129) sowie Hartel et al. (2019, 200) nur wenige Befunde vor.

4.2. Zum Stand der Professionalisierung in Österreich

Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Professionalisierung sowie den vorherrschenden Modellen zur Professionalisierung konnten die Ziele von formalen, kompetenzbasierten und handlungsbasierten Professionalisierungsmodellen herausgearbeitet und der Stand der Professionalisierung in Österreich ermittelt werden. Was besonders hervorsteicht, ist der Bedarf an akademischen Weiterbildungen für pädagogisches Personal im Kindergarten (Hartel et al. 2019, 200). Die Grundausbildung im Zuge der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik sollte nach den Handlungsempfehlungen von Hartel et al. (ebd., 208) bestehen bleiben und für das gesamte Personal in elementarpädagogischen Einrichtungen verpflichtend eingeführt werden. Durch den vorangegangenen europäischen Ländervergleich wird die Anforderung eines verstärkten Angebotes auf Bachelor- und Masterniveau gestellt, um zur Professionalisierung zu gelangen. Professionalisierung wird in Hinblick auf die Aussagen von Hartel et al. (ebd.) sowie von vorangegangenen Studien insbesondere mit einer akademischen Bildung in Verbindung gebracht. Obwohl derzeit kaum Kenntnisse dazu vorliegen, ob der pädagogische Alltag im Kindergarten tatsächlich durch eine tertiäre Bildung in Österreich besser bewältigt werden kann, wird Professionalität meist mit hohem fachlichen Wissen in Verbindung gebracht. Die Anhebung der formalen Qualifikation wird mit einem professionellen Handeln gleichgesetzt, da durch ein fundiertes wissenschaftliches Wissen an Universitäten auch die notwendigen Kompetenzen für die praktische Arbeit mitgegeben werden (ebd.; Helsper 2021, 135).

Denn wie bereits mit Cramer (2020, 206) definiert werden konnte, zeichnet sich Professionalität sowohl durch den Erwerb wissenschaftlicher Deutungen als auch durch

deren reflexive und situationsbedingte Anwendung im praktischem Feld aus. Inwiefern erscheint also der sekundäre Ausbildungsweg von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* bezüglich der notwendigen Kompetenzen zur Berufsausübung defizitär? Inwiefern sollte die sekundäre Ausbildung durch die tertiäre Weiterbildung ergänzt werden? Diese Fragen sollen im nächsten Abschnitt näher bearbeitet und mithilfe einer Dokumentenanalyse des Lehrplanes bzw. des Curriculums eine Antwort gefunden werden.

5. Sekundäre und tertiäre (Aus-)Bildungsinhalte im Vergleich

5.1. Methodik

Inwiefern gelingt Professionalisierung durch Akademisierung? Anhand der bereits genannten Argumente scheint es, als würde die Qualifikation der Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* im sekundären Bereich für die bereits bestehenden und wachsenden Anforderungen nicht mehr ausreichen. Eine Professionalisierung im tertiären Bereich wird angestrebt, um an internationale Berufsvoraussetzungen anzuknüpfen. Doch was kann eine Hochschulbildung im Vergleich zum sekundären Ausbildungsweg?

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde in dieser Arbeit ein qualitatives Forschungsdesign verwendet. Ein qualitatives Design orientiert sich an den subjektiven Lebensumwelten und ist daher stärker an einzelne Fälle gebunden (Poscheschnik 2014, 90). Außerdem kann es damit gelingen, Regeln, Orientierungen und Strukturen festzuhalten sowie unterschiedliche Perspektiven zusammenzutragen und zu reflektieren. Der Forschungsprozess eines qualitativen Designs verläuft nicht in einem starren, sondern zirkulären Ablauf. Somit wird es möglich, Hypothesen zu überprüfen und zu korrigieren (ebd.).

In der Erhebungsphase wurden zunächst Daten von bereits bestehenden Dokumenten (Lehrplan bzw. Curriculum) herangezogen und zusammengetragen. Mithilfe der Dokumentenanalyse bestand die Möglichkeit, den sekundären sowie tertiären Bildungsweg anhand der jeweiligen Lehrpläne zu untersuchen und miteinander bezüglich ihrer Kompetenzvermittlung für die pädagogische Praxis in Verbindung zu setzen.

Die Auswertung der Dokumente erfolgte mithilfe der qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Methode zeichnet sich vor allem durch ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen aus, das dem Material angepasst wird

(Mayring 2015, 50f). Ein Kategoriensystem⁴ steht im Zentrum der Analyse. Dabei galt es im ersten Schritt, die Kategorien zu definieren, um im zweiten Schritt die jeweiligen Textbestandteile zuordnen zu können (Mayring 2015, 50f). In diesem Falle handelt es sich um eine deduktive Kategorienbildung. Anhand theoretischer Überlegungen aus Voruntersuchungen wurde es möglich, Kategorien im Wechselverhältnis zum Material zu entwickeln (ebd., 61). Die Kategorien wurden in mehreren Durchgängen auf ihre Geltung überprüft und gegebenenfalls überarbeitet. Welche Textstellen unter eine konkrete Kategorie fallen, konnte durch Ankerbeispiele festgemacht werden. Als Abgrenzungen zu anderen Kategorien wurden zudem Kodierregeln formuliert (ebd., 97).

Die Kategorisierung ermöglicht eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse, was bezüglich des Vergleiches des sekundären und tertiären Bildungsweges und den erworbenen Kompetenzen für die Praxis im Bereich der Elementarpädagogik wesentlich ist (ebd., 52). Folgende Fragestellung wurde daher für die Dokumentenanalyse formuliert: *Inwiefern wird auf die Anforderungen an die Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* im Lehrplan der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP) und im Curriculum der Hochschule (Bachelor) eingegangen und laut deren Lehrplan bzw. Curriculum notwendige Kompetenzen für den Beruf vermittelt?*⁵

Die Ergebnisdarstellung, welche eine Interpretation in Richtung der Fragestellung beinhaltet, erfolgt nach einem kurzen Überblick über die Ausbildung an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik samt der Vorstellung des ausgewählten Lehrplans. Außerdem wird in das Bachelorstudium der Elementarpädagogik an der Hochschule eingeführt und eine Beschreibung des Curriculums, welches für die Analyse herangezogen wurde, vorgenommen.

5.2. Bildungsanstalt für Elementarpädagogik

Wie bereits erwähnt, gibt es in Österreich die Möglichkeit, die Ausbildung zur Elementarpädagogin und zum Elementarpädagogen* an einer berufsbildenden höheren Schule, der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, zu absolvieren (Österreichisches

⁴ Das vollständige Kategoriensystem kann im Anhang 11.1.1. dieser Arbeit eingesehen werden.

⁵ Die Anforderungen beziehen sich auf die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahre, welche sich in der Elementarpädagogik niederschlugen. Als Beispiel können hier die veränderten Familienstrukturen genannt werden, welche mit höheren Besuchsquoten und den Ausbau von Plätzen, besonders auch für Kinder unter drei Jahren, einhergehen (nähere Ausführungen siehe Kapitel 3). Außerdem werden im Bildungsrahmenplan berufsspezifische Anforderungen für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* formuliert, welche hier zu berücksichtigen sind.

Institut für Berufsbildungsforschung 2022, 20). Die Ausbildung an der BAfEP erstreckt sich über fünf Jahre und schließt mit einer Reife- und Diplomprüfung ab (ebd.).

Um an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik als Schülerin und Schüler* aufgenommen zu werden, gilt als Voraussetzung die positive Absolvierung der achten Schulstufe sowie das Bestehen einer Eignungsprüfung (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung 2022, 20; Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 1). Die praktische Prüfung hat an dem Standort der Schule zu erfolgen, an dem die Aufnahme erfolgen soll (ebd., 2). Die Inhalte des berufsspezifischen Eignungstestes können in vier Bereiche eingeteilt werden:

- „1. der musikalischen Bildbarkeit, insbesondere der Fähigkeit zum Erfassen und Nachvollziehen von Rhythmen und Melodien sowie der Voraussetzung für die Erlernung der im Lehrplan vorgesehenen Instrumente,
2. der Fähigkeit zu schöpferischem Gestalten,
3. der körperlichen Gewandtheit und Belastbarkeit sowie
4. der Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit“ (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 2).

Innerhalb von vier Stunden werden die Bewerberinnen und Bewerber geprüft und einer Leistungsbeurteilung unterzogen (ebd., 2). Im Rahmen der praktischen Prüfung erfolgt zudem eine Feststellung der körperlichen Eignung durch medizinisches Fachpersonal (ebd., 3).

Neben der Ausbildung an einer Bildungsanstalt besteht die Möglichkeit, nach einer abgeschlossenen Reife und Diplomprüfung, ein Kolleg innerhalb von vier Semester zu absolvieren, um in Österreich als Elementarpädagogin und Elementarpädagoge* anerkannt zu werden (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung 2022, 20). Berufsbegleitend kann das Kolleg in fünf bis sechs Semestern abgeschlossen werden. Kollegs sind in Österreich an fünfundzwanzig Standorten vertreten, Bildungsanstalten für Elementarpädagogik befinden sich an dreiunddreißig Standorten, verteilt in den neun Bundesländern (ebd.).

Für die Analyse wurde die „Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik 2016“ herangezogen, wobei der Lehrplan der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik unberücksichtigt blieb. Die

Auswahl des Materials wurde an der Aktualität und der bundesweiten Verordnung für die Bildungsanstalten festgemacht. Die Verordnung der Lehrpläne trat mit 01.09.2016 hinsichtlich der ersten Jahrgänge in Kraft und zielte auf ein gestaffeltes Inkrafttreten der nachfolgenden Jahrgänge ab (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 2). Neben der Stundentafel befinden sich das allgemeine Bildungsziel sowie schulautonome Bestimmungen in der Verordnung (ebd., 2-5). Außerdem werden die didaktischen Grundsätze der jeweiligen Pflichtgegenstände angeführt und Unterrichtsprinzipien für Bildungs- und Erziehungsaufgaben ausgewiesen (ebd., 7, 15). Wesentlich für die Analyse in Bezug zur Fragestellung sind jedoch die „Bildungs- und Lehraufgaben und Lehrstoff der einzelnen Unterrichtsgegenstände“ (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 17), welche hinsichtlich der vordefinierten Kategorien auf Textstellen untersucht wurden.

LEHRPLAN DER BILDUNGSANSTALT FÜR ELEMENTARPÄDAGOGIK

I. STUNDENTAFEL

(Gesamtstundenzahl und Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände)^{1 2}

(Gesamtstundenzahl und Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsfächer)								
A.	Pflichtgegenstände, Verbindliche Übung	Wochenstunden					Lehrver- pflich- tungs- gruppe	
		Jahrgang						
		I.	II.	III.	IV.	V.		Summe
A.1	Pflichtgegenstände							
1.	Religion/Ethik ⁵	2	2	2	2	2	10	(III)/III
2.	Sprachen und Kommunikation						27	
2.1	Deutsch (einschließlich Sprecherziehung, Kinder- und Jugendliteratur)	4	3	3	3	2	15	I
2.2	Englisch	3	3	2	2	2	12	I
3.	Allgemeinbildung						41	
3.1	Geschichte und Sozialkunde; Politische Bildung	2	1	1	1	2	7	III
3.2	Geografie und Wirtschaftskunde	2	-	2	1	-	5	III
3.3	Angewandte Mathematik	2	2	2	2	2	10	I
3.4	Physik	-	2	1	-	-	3	III
3.5	Chemie	-	1	2	-	-	3	III
3.6	Biologie und Ökologie (einschließlich Physiologische Grundlagen, Gesundheit und Ernährung)	3	2	1	-	-	6	III
3.7	Angewandte Naturwissenschaften ³	-	-	-	3	-	3	III
3.8	Ernährung mit praktischen Übungen	1	1	-	-	-	2	V
3.9	Grundlagen der Informatik und Medien	1	1	-	-	-	2	II
4.	Elementarpädagogik (0 bis 6 Jahre) – Theorie und Praxis						45	
4.1	Pädagogik (einschließl. Psychologie, Philosophie) ⁴	1	2	2	3	3	11	II
4.2	Inklusive Pädagogik	-	-	-	1	1	2	II
4.3	Didaktik ⁴	1	2	3	3	3	12	II

4.4	Praxis ⁴	2	3	4	4	4	17	III
4.5	Organisation, Management und Recht, wissenschaftliches Arbeiten	-	-	1	1	1	3	II
5.	Ausdruck, Gestaltung und Bewegung						45	
5.1	Künstlerisch-kreativer Bereich							
5.1.1	Bildnerische Erziehung ⁵	2	2	2	1	2/0/0	9/7	IVa
5.1.2	Werkerziehung ⁵	1	1	1	1	0/2/0	6/4	IV
5.1.3	Textiles Gestalten ⁵	1	1	1	1	0/0/2	6/4	IV
5.2	Musikalischer Bereich							
5.2.1	Musikerziehung, Stimmbildung und Sprechtechnik ⁶	2	3	1	1	2	9	IVa
5.2.2	Instrumentalunterricht ⁷	2	1	1	1	-	5	IV
5.2.3	Rhythmisch-musikalische Erziehung	-	1	1	-	1	3	IV
5.3	Bewegungserziehung; Bewegung und Sport	2	3	2	2	2	11	IVa
Wochenstundenzahl Pflichtgegenstände		34	37	35	33	29	168	
A.2	Verbindliche Übung							
2.1	Kommunikationspraxis und Gruppendynamik	-	-	-	1	1	2	III
Gesamtwochenstundenzahl		34	37	35	34	30	170	
B.	Pflichtgegenstände der zusätzlichen Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher an Horten (Zusatzausbildung Hortpädagogik)							
	Pädagogik Hort				1		1	II
	Didaktik der Horterziehung			1	1	2	4	II
	Hortpraxis			1	2	2	5	III
	Deutsch (Lernhilfe)			1			1	I
	Englisch (Lernhilfe)					1	1	I
	Mathematik (Lernhilfe)					1	1	II
Summe		-	-	3	4	6	13	
Gesamtwochenstundenzahl		34	37	38	38	36	183	
C.	Pflichtpraktikum Zwei Wochen in den Ferien ab dem II. Jahrgang bis vor Beginn des V. Jahrgangs							
D.	Freigegegenstände und Unverbindliche Übungen ⁸							
D.1	Freigegegenstände							
	Schulautonome Freigegegenstände							
D.2.	Unverbindliche Übungen Schulautonome unverbindliche Übungen							
E.	Förderunterricht							
Studentenafel der Deutschförderklasse								
Pflichtgegenstände, Verbindliche Übung		Wochenstunden pro Semester			Lehrverpflichtungsgruppen			
1. Deutsch in der Deutschförderklasse		20			(I)			
2. Religion		2			(III)			
3. Weitere Pflichtgegenstände, Verbindliche Übung ¹		x ²			Einstufung wie entsprechender Pflichtgegenstand, Verbindliche Übung			
Gesamtwochenstundenzahl		x ³						

Neben den allgemeinbildenden Fächern, umfasst der Lehrplan ebenso berufsspezifische Gegenstände, wie Pädagogik, Inklusive Pädagogik, Didaktik und Praxis (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 2f). Insgesamt sind während der gesamten Ausbildungsdauer acht Praxiswochen als Pflichtpraktikum zu absolvieren (ebd., 88). Außerdem wird der Fokus besonders auf den kreativen und musikalischen Bereich mit den Fächern Bildnerische Erziehung, Werkerziehung, Textiles Gestalten, Musikerziehung, Stimmbildung und Sprechtechnik, Instrumentalunterricht und Rhythmisch-musikalische Erziehung gelegt (ebd., 2f). Wie aus dem Lehrplan ersichtlich, gibt es zudem die Möglichkeit, die Zusatzausbildung zur Horterzieherin und zum Horterzieher* an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik zu absolvieren (ebd.). Mit dem Schulrechtsänderungsgesetz 2016 entfiel die Zusatzausbildung zur Früherzieherin und zum Früherzieher* (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung 2022, 20). Das Berufswissen für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren wurde als fixer Bestandteil in den Lehrplan integriert (ebd.). Das allgemeine Bildungsziel lautet nun:

„Die Bildungsanstalten für Elementarpädagogik haben gemäß § 78 Abs. 1 und unter Bedachtnahme auf § 2 des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern die für die Erfüllung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben in den Kindergärten als elementarpädagogische Bildungseinrichtungen für Kinder vom ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt erforderliche Berufsgesinnung sowie das dafür notwendige Berufswissen und Berufskönnen zu vermitteln und sie zur Universitätsreife zu führen. Gemäß § 78 Abs. 2 können Schülerinnen und Schüler auch zu Erzieherinnen und Erziehern an Horten ausgebildet werden“ (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 4).

5.3. Hochschullehrgang Elementarpädagogik

Neben der Ausbildung an einer fünfjährigen Bildungsanstalt für Elementarpädagogik oder eines zweijährigen Kollegs nach einer Reife- und Diplomprüfung besteht ebenso die Möglichkeit, einen Hochschullehrgang zu besuchen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2023). Im Studienjahr 2021/22 wurde der Hochschullehrgang „Elementarpädagogik“ für facheinschlägig vorgebildete Pädagoginnen und Pädagogen* eingeführt, um als Elementarpädagogin und Elementarpädagoge* im Kindergarten tätig

sein zu können. Die Studiendauer des Lehrgangs für qualifizierte Personen, wie Lehrerinnen und Lehrer* oder auch Absolventinnen und Absolventen* der Bildungswissenschaft beträgt zwei Semester. Personen mit nicht facheinschlägigem Vorstudium können ab dem Sommersemester 2023 als Quereinsteiger den Hochschullehrgang „Quereinstieg Elementarpädagogik“ innerhalb von vier Semester absolvieren. Sowohl nach dem Hochschullehrgang „Elementarpädagogik“ sowie dem Hochschullehrgang „Quereinstieg Elementarpädagogik“ erhalten die Pädagoginnen und Pädagogen* ein Zeugnis mit der Berechtigung eine Kindergartengruppe zu leiten (ebd.).

Aus den bisherigen Darstellungen, unter besonderer Berücksichtigung des Kapitels 2.2., geht hervor, dass in vielen Ländern Europas die Mindestqualifikation im tertiären Sektor als wesentlicher Faktor für gute pädagogische Qualität im Kindergarten hervorgehoben wird (Europäische Kommission, EACEA & Eurydice 2019, 14). Außerdem wird ein professionelles Handeln mit einer hohen formalen Qualifikation gleichgesetzt und ein fundiertes wissenschaftliches Wissen an Universitäten als notwendige Kompetenz für die praktische Arbeit in der Elementarpädagogik ausgewiesen (Hartel et al. 2019, 208; Helsper 2021, 135). Für die vorliegende Fragestellung wird demzufolge das Curriculum des Bachelorstudiums der Elementarpädagogik zur Analyse herangezogen, welches im Wintersemester 2018/19 in Österreich als erstes tertiäres Studium an den Pädagogischen Hochschulen der Verbünde Nord-Ost (Niederösterreich, Wien), Mitte (Oberösterreich, Salzburg) und Süd-Ost (Burgenland, Kärnten, Steiermark) eingeführt wurde (Hartel et al. 2019, 197). Als Zugangsvoraussetzung gilt eine Reife- und Diplomprüfung der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik oder die positive Absolvierung des Kollegs für Elementarpädagogik (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 20). Das Studium schließt mit dem Grad „Bachelor of Education“ innerhalb von mindestens sechs Semestern ab (ebd., 20, 25). Die Curricula der jeweiligen Verbände unterscheiden sich in ihrer Kompetenzvermittlung kaum. Für die Analyse in dieser Arbeit wurde das Curriculum des Entwicklungsverbundes Cluster Mitte, welches am 1. Oktober 2018 in Kraft trat, herangezogen und untersucht (ebd., 32). Die Auswahl des Materials orientiert sich daran, dass dieser Bachelorstudiengang sich ausschließlich auf die Elementarpädagogik bezieht, was für die Vergleichbarkeit mit dem sekundären Ausbildungsweg wesentlich schien. Einige Bachelorstudiengänge beinhalten eine Erweiterung zur Elementarbildung. Die Pädagogische Hochschule Wien oder auch die Pädagogische Hochschule Niederösterreich bieten den Bachelor of Education beispielsweise lediglich mit dem Schwerpunkt „Inklusion und Leadership“ an. Im Curriculum wird der Fokus dann vermehrt auf diese

Bereiche gelegt, weshalb gezielt das „Curriculum Elementarpädagogik“ des Entwicklungsverbundes Cluster Mitte ausgewählt wurde.

Das Ziel des Studiums der Elementarpädagogik deckt sich mit den Bildungszielen der BAfEP hinsichtlich der Hinführung zur Tätigkeit mit Kleinkindern bis zum Eintritt in die Schule (ebd., 9). Im Bachelorstudium wird jedoch besonders die wissenschaftliche Bildung der Studentinnen und Studenten* hervorgehoben, wenn es heißt: „Sowohl Anspruchs-, Komplexitätsniveau als auch die gesellschaftliche Relevanz der Tätigkeit in diesem Berufsfeld rechtfertigen eine wissenschaftliche Ausbildung im Rahmen eines Bachelorstudiengangs.“ (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 9). Außerdem wird ein umfassendes Professionsverständnis dargelegt. Dem Curriculum, welches anlehnend an den bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan in sechs Module gegliedert ist, ist zu entnehmen, dass die Studierenden innerhalb des Studiums hin zum aktuellen Stand des professionellen Handels geführt werden sollen (ebd., 14, 35). Die Handlungskompetenzen der Studierenden sollen sich in den Pädagogisch Praktischen Studien zeigen, wofür dreißig ECTS vorgesehen sind (ebd., 25).

5.4. Ergebnisdarstellung

Wie bereits erwähnt wurde der Lehrplan der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik sowie das Curriculum des Bachelorstudiengangs an der Hochschule mit der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht. Die Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellung, inwiefern auf die Anforderungen an die Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* im Lehrplan der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP) und im Curriculum der Hochschule (Bachelor) eingegangen und laut deren Lehrplan bzw. Curriculum notwendige Kompetenzen für den Beruf vermittelt werden, sollen nun ausführlich dargestellt werden.

5.4.1. Kleinkindbetreuung

Grund für das erhöhte Platzangebot und somit die verstärkte Aufmerksamkeit auf die Arbeit mit Kleinkindern ist der Anspruch der Vereinbarkeit von Beruf und Familie (Schratzenstaller 2011, 46). Mit der Anforderung, die Erwerbstätigkeit von Mütter zu fördern, geht der Ausbau institutioneller Einrichtungen einher (ebd.). Die Auswirkungen können mit Kaindl und Schipfer (2021, 21) anhand der Statistik Austria aus dem Jahr 2021 erkannt werden. Die Autoren zeigen diesbezüglich auf, dass die Betreuungsquote der unter Dreijährigen innerhalb von zehn Jahren um 27,6% gestiegen ist (ebd.). Mit dem Beschluss des Landes Niederösterreich für das Jahr 2024 wurde das Eintrittsalter in den Kindergarten auf zwei Jahre herabgesetzt, um den Berufseinstieg für Mütter zu erleichtern (Amt der NÖ

Landesregierung 2023). Die Anforderungen bezüglich der Kleinkindbetreuung wachsen also stetig an.

In der Hauptkategorie der „Kleinkindbetreuung“ wurde der Lehrplan und das Curriculum auf die Kompetenzen hinsichtlich der pädagogischen Arbeit in der frühen Kindheit untersucht. Die Kategorie beinhaltet die Kompetenzen zum Erwerb wissenschaftlicher Ansätze im Bereich der frühen Kindheit, Kompetenzen, die auf die Einschätzung und Förderung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen von Kindern von null bis drei Jahren abzielen, Kompetenzen, die auf die räumlichen Rahmenbedingungen einer Kindergruppe, den Personal-Kind-Schlüssel sowie die Qualifikation des Personals abzielen, und Kompetenzen, die es den Pädagoginnen und Pädagogen* möglich machen sollen, pädagogische Impulse professionell zu gestalten, zu begleiten und zu reflektieren.

Allgemein ist zu erkennen, dass der Lehrplan der Bildungsanstalt (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023) zwischen Kindern von null bis sechs Jahren sowie Kindern von null bis drei Jahren differenziert. Im Curriculum der Hochschule (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017) lässt sich im Gegensatz dazu keine Differenzierung erkennen. Auf die Kleinkindbetreuung wird dementsprechend im Curriculum nur vage Bezug genommen, wenn von „Kindern im Alter von 0 bis zum Schuleintritt“ (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 47) geschrieben wird. Hinsichtlich der ersten Unterkategorie kann jedoch verzeichnet werden, dass lediglich das Curriculum Kompetenzen zur Aneignung wissenschaftlicher Ansätze für die pädagogische Arbeit bereitstellt. Das Curriculum beinhaltet Theorien, Ansätze und Modelle verschiedener Wissenschaftsbereiche, welche für das pädagogische Handeln bedeutsam sind (ebd.). Während das Curriculum einen allgemeinen Überblick bereitstellt, bietet der Lehrplan der BAfEP hinsichtlich der Kleinkindbetreuung eine genauere Darstellung einzelner Bildungsbereiche, weshalb die nachfolgenden Unterkategorien lediglich auf den Lehrplan zu beziehen sind.

Die Unterkategorie der „Entwicklungs- und Bildungsprozesse von null- bis dreijährigen Kindern“ lässt darauf schließen, dass den Schülerinnen und Schülern* wertvolle Kompetenzen für die Entwicklung, Bildung und Förderung von Kleinkindern mitgegeben werden. So sollen die Schülerinnen und Schüler* beispielsweise eine Umgebung für die Förderung der Kompetenzen, etwa im Bereich der Motorik, schaffen, um spezielle Bedürfnisse der Kleinkinder berücksichtigen zu können (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 78, 142). Dem Lehrplan zufolge werden den Schülerinnen und Schülern*

ebenso Kompetenzen zur Struktur- und Prozessqualität vermittelt. Somit soll die Fähigkeit, Rahmenbedingungen an die Kleinkinder anzupassen, pädagogische Impulse professionell zu gestalten, zu begleiten und zu reflektieren, gegeben sein (ebd., 80f).

5.4.2. Letztes Kindergartenjahr

Wie bereits erwähnt, gilt das letzte Kindergartenjahr als bedeutende Phase im Leben eines Kindes. Im Jahr 2008/2009 wurde das letzte Kindergartenjahr verpflichtend eingeführt, um einerseits Chancengleichheit und andererseits eine Grundlage für Lernprozesse zu ermöglichen (Charlotte Bühler Institut 2010, 6). Im Bildungsrahmenplan sowie dem ergänzenden „Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ werden die unterschiedlichen Bildungsbereiche angesprochen und besonders die bedürfnisorientierte Arbeitsweise und die Reflexion der eigenen Rolle als Pädagogin und Pädagoge* hervorgehoben (ebd., 6f, 53).

Durch die Hauptkategorie „Letztes Kindergartenjahr“ kann wiederum erkannt werden, dass die wissenschaftlichen Grundlagen lediglich im Curriculum der Hochschule angeführt werden (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 53). Die Unterkategorie „Letztes Kindergartenjahr in der Wissenschaft“ beinhaltet die Aneignung von historischen und wissenschaftlichen Theorien, welche „für die Arbeit mit Kindern im Alter von 0 bis 7 Jahren bedeutsam sind“ (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 53). Erneut kann hierbei festgehalten werden, dass die wissenschaftlichen Ansätze nicht nur auf fünf- bis siebenjährige Kinder bezogen werden, sondern eine allgemeine Darstellung für Kinder von null bis sieben Jahren geboten wird. Sowohl der Lehrplan als auch das Curriculum nehmen Bezug auf die zweite Unterkategorie, der „Kompetenzentwicklung im letzten Kindergartenjahr“. Eine Gemeinsamkeit hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Kinder kann vor allem im mathematischen Bildungsbereich festgestellt werden. Hierbei werden auch im Curriculum ausschließlich die Kinder vor dem Schuleintritt beachtet (ebd., 84). Im Lehrplan der BAfEP wird zudem auf Naturwissenschaft und Technik sowie auf Sprache und Literacy, in Orientierung auf die Schule, eingegangen (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 81). Generell finden sich aber auf beiden Seiten relativ wenige Aspekte zu diesem umfassenden Bereich, welcher als bedeutende Phase im Leben eines Kindes ausgemacht wird.

5.4.3. Sprache

Die Sprache, vor allem die frühe sprachliche Förderung, nimmt im pädagogischen Alltag einen bedeutenden Platz ein. Als Grundlage für die Unterstützung im Spracherwerb kann

auf den „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ Bezug genommen werden. Dieser beinhaltet ebenso den Umgang mit Mehrsprachigkeit und den Einsatz von sprachlichen Medien, wie beispielsweise von Büchern (Charlotte Bühler Institut 2009a, 7). Programme zur Sprachförderung nehmen neben der individuellen Förderung im pädagogischen Alltag viel Zeit und Aufwand in Anspruch (Böhm et al. 2017, 13). Der Bereich der Sprachförderung sollte daher für Schülerinnen und Schüler* bzw. Studentinnen und Studenten* nicht unberücksichtigt bleiben.

Zur dritten Hauptkategorie der „Sprache“ können Kompetenzen, die auf den adäquaten Einsatz der Sprache in der pädagogischen Arbeit mit Kindern abzielen, Kompetenzen zur Erlangung der Medienpädagogik sowie Sprachförderung, Kompetenzen, die auf die Unterstützung, Förderung und Reflexion hinsichtlich der Mehrsprachigkeit und des Zweitspracherwerbs abzielen und Kompetenzen zur Anwendung von Instrumenten der Sprachstandsfeststellung, festgemacht werden. Die letzte Unterkategorie „Wissenschaftliche Grundlagen im Bereich Sprache und Kommunikation“ ist erneut ausschließlich im Curriculum des Bachelorstudiengangs zu finden. Studierende sollen die wissenschaftlichen Theorien kennenlernen und diese im pädagogischen Alltag umsetzen können (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 65). Kompetenzen zur „Sprachförderung“ sind wiederum lediglich im Lehrplan der BAfEP zu finden. Hierbei wird besonders auf Übungen und Aktivitäten zur Sprachförderung und auf die frühe Sprachförderung im Alltag Bezug genommen (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 28f, 33, 86). Der „adäquate Spracheinsatz“, eine weitere Unterkategorie, wird sowohl im Lehrplan als auch im Curriculum gleichermaßen angesprochen. Beide Dokumente betonen die Kompetenzen, sich seines eigenen Sprachgebrauchs bewusst zu sein sowie als Sprachvorbild im pädagogischen Alltag präsent zu sein (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 22, 84; Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 65). Hinsichtlich der Medienpädagogik werden ebenso identische Kompetenzen angesprochen. Den Schülerinnen und Schüler* bzw. Studentinnen und Studenten* werden der kritische Umgang mit Medien, die Analyse von Medien und die Umsetzung im Feld vermittelt (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 22, 25, 26; Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 65). Im Lehrplan wird im Gegensatz zum Curriculum die Mehrsprachigkeit kaum angesprochen. Hier wird lediglich von der „Förderung der Sprachentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Zweitspracherwerbs“ (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 82) gesprochen. Das Curriculum spricht zum

Unterpunkt „Mehrsprachigkeit und Zweitsprachenerwerb“ deutlich mehr Kompetenzen an. Hierbei wird auf Kompetenzen zur Unterstützung der Mehrsprachigkeit im Sinne des Einsatzes unterschiedlicher Spielmaterialien und Medien eingegangen. Außerdem sollen Studierende dazu angeregt werden, die eigene kulturelle Lebenswelt für die Sprachförderung der Kinder zu reflektieren (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 88, 93). Worin sich die beiden Dokumente nicht unterscheiden, ist der Kompetenzerwerb hinsichtlich der „Instrumente zur Sprachstandsfeststellung“. Sowohl die Schülerinnen und Schüler* als auch die Studierenden sollen sich mit verschiedensten Instrumenten auseinandersetzen und diese auch anwenden können (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 81; Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 88).

5.4.4. MINT

Im Bildungsrahmenplan wird neben der Sprachförderung noch ein weiterer wichtiger Bildungsbereich angesprochen: Die Förderung von Kompetenzen im Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (Charlotte Bühler Institut 2009b, 20). Die Kinder sollen in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt Ordnungsstrukturen erkennen und Gesetzmäßigkeiten kennenlernen. Durch die Anwendung unterschiedlicher Lösungsstrategien wird zudem ihr Wissen erweitert (ebd.). Ergebnisse einer Studie zur Bedeutung von MINT-Kompetenzen bei Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* zeigen, dass Pädagoginnen und Pädagogen* nach dem sekundären Ausbildungsweg zwar das nötige Wissen im Bereich der Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik mitbringen, die praktische Anwendung jedoch nicht ausreichend gelehrt werde (Wrumnig 2021, 100f). Welche Kompetenzen im Lehrplan der sekundären und im Curriculum der tertiären (Aus-)Bildung für die pädagogische Arbeit im Bereich MINT aufscheinen, soll anhand der vierten Hauptkategorie ersichtlich werden.

Die Hauptkategorie „MINT“ enthält Kompetenzen, die auf theoretisches Wissen und Modelle von mathematischen Fähigkeiten sowie die Förderung dieser im pädagogischen Alltag abzielen. Außerdem werden Kompetenzen angesprochen, die auf die Ausführung naturwissenschaftlicher Phänomene im pädagogischen Feld sowie auf die frühe Bildung im Bereich der Naturwissenschaften abzielen. Zuletzt kann auch auf Kompetenzen verwiesen werden, die auf die Aneignung fachlicher Inhalte im Bereich der Technik und die Umsetzung dieser im pädagogischen Feld abzielen. Kompetenzen im Bereich der Informatik scheinen weder im Lehrplan der Bildungsanstalt noch im Curriculum der Hochschule auf. Zur ersten Unterkategorie der „Mathematik“ kann festgestellt werden,

dass sowohl der Lehrplan als auch das Curriculum auf theoretische Hintergründe zur Entwicklung von mathematischen Fähigkeiten eingehen und einen Transfer in das pädagogische Berufsfeld ermöglichen, wie anhand von Beispielen ersichtlich ist:

„Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Transfer in das pädagogische Berufsfeld‘ Modelle für die Entwicklung des Zählens, Zählstrategien, Zählprinzipien im Kleinkindalter erklären“ (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 50).

„Studierende verfügen über theoretisches Wissen zur Entwicklung und Stärkung von mathematischen Grundkompetenzen“ (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 84).

Bezüglich der zweiten Unterkategorie „Naturwissenschaften“ unterscheiden sich die Dokumente kaum. In beiden Fällen ist wichtig, naturwissenschaftliche Fragestellungen praktisch durchführen und diese auch zielgruppenadäquat erklären zu können. Im Lehrplan wird von Experimenten und deren Dokumentation gesprochen, im Curriculum von Projekten zu naturwissenschaftlichen Wissensbereichen (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 60; Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 77). Kompetenzen in Bezug auf die pädagogische Arbeit lassen sich hinsichtlich der letzten und dritten Unterkategorie der „Technik“ lediglich im Curriculum der Hochschule wiederfinden. Hier kann jedoch erkannt werden, dass von Technik immer im Zusammenhang mit Naturwissenschaft gesprochen wird und die Thematik nicht für sich allein behandelt wird (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 77).

5.4.5. Transitionen und Vernetzung

Neben sprachlicher Förderung und der Kompetenzvermittlung im MINT-Bereich, sind Pädagoginnen und Pädagogen* auch mit der Anforderung konfrontiert, die Verantwortung für Übergangsprozesse zu übernehmen (Amt der NÖ Landesregierung 2010, 28). Dabei gibt es einige Kriterien, die für eine gelingende Transition erforderlich sind. Eine gute Kommunikation zwischen den Pädagoginnen und Pädagogen* und den Eltern sowie die professionelle Begleitung und Unterstützung der Eltern und Kinder sind in Transitionsprozessen wesentlich (ebd., 30f). Eine institutionsübergreifende Transition kann ebenso nur gelingen, wenn eine gute Zusammenarbeit mit weiteren Bildungspartnern wie Lehrerinnen und Lehrern* der Volksschule stattfindet (ebd., 31).

Für die fünfte Hauptkategorie „Transitionen und Vernetzung“ wurden dementsprechend fünf Unterkategorien entwickelt, die auf Kompetenzen zur bedürfnisorientierten Unterstützung von Kindern, Eltern und Familien in Transitionsprozessen sowie auf

Kompetenzen, die Kenntnisse über wissenschaftliche Grundlagen, Modelle und Theorien zur Transition sowie deren Anwendung im pädagogischen Feld bereitstellen, eingehen. Außerdem beinhalten die Unterkategorien Kompetenzen, die auf Kooperationen mit Bildungspartnern im Transitionsprozess abzielen und Kompetenzen, die zur Unterstützung eines gelingenden Schuleintritts und zur Unterstützung des Übergangs von der Familie in den Kindergarten beitragen.

Bezüglich der ersten Unterkategorie „Bedürfnisorientierte Transitionsprozesse“ kann gesagt werden, dass ausschließlich im Curriculum der Hochschule auf individuelle Situationen der Beteiligten Bezug genommen wird. So sollen Studierende dazu in der Lage sein, zielgruppenadäquat im Transitionsprozess zu handeln und Hintergrundinformationen von Familien für Übergänge zu nutzen (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 104). „Wissenschaftliche Grundlagen, Modelle und Theorien zur Transition“ scheinen ebenso lediglich im Curriculum auf. Besondere Aufmerksamkeit wird der Transitionsforschung geschenkt, mit der sich Studierende auseinandersetzen sollen und Konsequenzen für die praktische Arbeit entwickeln können (ebd., 86). Hinsichtlich der „Kooperationen und Bildungspartnerschaften in Transitionsprozessen“ findet sich zwar im Lehrplan der Bildungsanstalt Lehrstoff zur Thematik „Transition, Transitionskompetenzen, Kooperation zwischen Elementar- und Primarstufe im Rahmen der Schuleingangsphase“ (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 82), die praktische Umsetzung fehlt jedoch. Ähnliches gilt auch für das Curriculum, wobei Studierende sich gesetzliche Grundlagen und Prinzipien der Bildungspartnerschaft aneignen sollen, die praktisch-pädagogische Arbeit jedoch unberücksichtigt bleibt (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 86). Wo die praktische Umsetzung neben Konzepten und Modellen für einen gelingenden Schuleintritt sowohl im Lehrplan als auch im Curriculum aufscheint, ist der Bereich der „Institutionsübergreifenden Transition“. Anhand von zwei Beispielen kann die Kompetenzvermittlung für die praktische Umsetzung aufgezeigt werden:

„Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich „Lernen“ Bildungsprozesse zur Förderung von Kompetenzen in Orientierung auf den Schuleintritt unterstützen und gestalten“ (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 86).

„Studierende kennen die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schuleingangsphase und entwickeln modellhaft didaktische Beispiele der Umsetzung“ (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 86).

Im Vergleich zur „Institutionsübergreifenden Transition“ wird weder im Lehrplan noch im Curriculum ausführlicher auf den „Übergang von der Familie in den Kindergarten“ eingegangen. Die Eingewöhnung wird im Lehrstoff des Lehrplanes zwar erwähnt, doch eine nähere Beschreibung fehlt (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 81). Auch im Curriculum wird in diesem Bereich nur von Konzepten der Eingewöhnung gesprochen (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 92). Wie die Umsetzung im praktischen Feld zu erfolgen hat, bleibt ausständig.

5.4.6. Reflexion

Wichtig in Bezug auf alle beruflichen Anforderungen ist die Reflexion des eigenen Handels im Feld. Um professionell handeln zu können, bedarf es laut Anders (2012, 24) der Kompetenz zur Selbstregulation. Dadurch kann es möglich werden, Problemen mit Lösungen zu begegnen, Distanzierungsfähigkeit zu entwickeln und Frustration mit Gelassenheit zu begegnen (Albisser, Kirchhoff & Albisser 2009, 265). Im Bildungsrahmenplan heißt es auch, dass die Reflexion der eigenen Rolle als Pädagogin und Pädagoge* zur Weiterentwicklung der Professionalität beiträgt (Charlotte Bühler Institut 2009b, 2). Zusammenfassend lässt sich mit Cramer (2020, 206) sagen, dass sich Professionalität durch die Reflexivität wissenschaftlicher Deutungen im praktischen Feld ausdrückt, weshalb die Reflexion als bedeutende Instanz für die pädagogische Arbeit gilt.

Die letzte und sechste Kategorie der „Reflexion“ beinhaltet somit sowohl Kompetenzen, die sich auf die eigene pädagogische Haltung und Reflexion bezüglich der Rolle als Pädagogin und Pädagoge* beziehen als auch Kompetenzen zur Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Handeln im pädagogischen Feld. Während im Lehrplan die Rolle der Pädagogin und des Pädagogen* den Schülerinnen und Schülern* vermittelt werden soll, wird im Curriculum auch eine Reflexion vergangener Ereignisse angestrebt (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 81; Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 45). Im Curriculum scheint die Reflexion näher an der eigenen Person stattzufinden, zumal auch biographische Entwicklungen angesprochen und eine Reflexion darüber hinsichtlich der eigenen pädagogischen Grundhaltung erfolgen soll (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 45). Bezüglich des professionellen Handels wird im Lehrplan lediglich auf Qualitätskriterien verwiesen und im Curriculum das professionelle Selbstverständnis angesprochen (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 81; Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 55).

Wie bereits im Curriculum der Hochschule ausgewiesen wird, soll der Bachelorstudiengang eine wissenschaftliche Bildung für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* bieten (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 6). Außerdem wird die Verbindung von wissenschaftlichen Grundlagen und der reflexiven Praxisorientierung immer wieder hervorgehoben, was sich mit dem Professionsverständnis, wie es in dieser Arbeit definiert wurde, deckt (ebd., 6f). Allgemein kann der Schluss gezogen werden, dass theoretische Modelle und Konzepte überwiegend im tertiären Bereich aufscheinen und dabei theoretische Deutungen für die Praxis erworben werden können. Lediglich in einem Bereich (MINT) werden wissenschaftliche Grundlagen für Schülerinnen und Schüler* auch im sekundären Bereich laut Lehrplan zur Verfügung gestellt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Praxisbezug in beiden Dokumenten gleichermaßen angesprochen wird. In der Kategorie „Sprache“ wird im Lehrplan die praktische Anwendung jedoch deutlicher hervorgehoben. Der Kategorie „MINT“ kommt im Gegensatz dazu im Curriculum mehr Beachtung zu. Als wesentlicher Faktor, um theoretisches Wissen situationsadäquat anwenden zu können und somit professionell handeln zu können, gilt die Reflexion, wie oben angesprochen wurde (Cramer 2020, 206). Weder im Lehrplan noch im Curriculum wird jedoch ausführlich darauf eingegangen, weshalb dieser Faktor in der Ergebnisdarstellung der Interviews besonderer Betrachtung bedarf.

6. Professionalisierung durch Akademisierung?

6.1. Methodik

Im zweiten Schritt sollte es mit der Erhebungsmethode des teilstrukturierten Interviews gelingen, zusätzlich zu den bereits dokumentierten Hintergrundinformationen Zugang zu subjektiven Sichtweisen zu erhalten. Die Auswahl der Interviewpartner*innen ergab sich zunächst aus den bereits eingegrenzten Faktoren hinsichtlich der Forschungsfrage: *Inwiefern fühlen sich Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* nach dem sekundären bzw. tertiären Bildungsweg auf persönliche sowie gesellschaftliche Anforderungen im pädagogischem Berufsfeld der Elementarpädagogik vorbereitet?*

Während die eine Hälfte der Interviewpartner*innen die elementarpädagogische Situation nach einem sekundären Ausbildungsweg beurteilte, sollte die andere Hälfte der Teilnehmer*innen sich in einer akademischen Weiterbildung im Bereich der Elementarpädagogik befinden oder diese bereits abgeschlossen haben. Bezüglich der

Interviewpartner*innen zum akademischen Bildungsweg wurden einerseits Personen ausgewählt, welche kurz nach dem Berufseinstieg den tertiären Bildungsweg eingeschlagen haben und andererseits wurden Personen herangezogen, welche nach mehreren Berufsjahren die Entscheidung zur akademischen Weiterbildung getroffen haben. Zudem wurde es als wesentlich erachtet, Teilnehmer*innen zu befragen, welche bereits über einen tertiären Bildungsabschluss verfügen und über einen längeren Zeitraum (wieder) im elementarpädagogischen Feld tätig sind. Wichtig in allen Fällen erschien die Varianz der Altersstufen, um die Faktoren der Berufserfahrung und der unterschiedlichen Perspektiven für die Untersuchung berücksichtigen zu können.

Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* mit sekundärem Abschluss wurden mithilfe einer gezielten Fallauswahl nach den vorab festgelegten Kriterien – sekundärer Abschluss an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, Varianz hinsichtlich des Alters, Varianz hinsichtlich der Berufserfahrung – ausgewählt. Pädagoginnen und Pädagogen* mit tertiärer Bildung wurden anhand des Schneeballsystems mit einer E-Mail⁶ über die Studiengangsleiter*innen der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und der privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz über eine mögliche Teilnahme informiert und im weiteren Austausch mit einer gezielten Fallauswahl nach den entsprechenden Kriterien – sekundärer Abschluss an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, tertiäre Bildung im Bachelorstudiengang Elementarpädagogik, Varianz hinsichtlich des Alters, Varianz hinsichtlich der Berufserfahrung – ausgewählt. Die Pädagoginnen⁷ mit tertiärer Bildung absolvieren beziehungsweise absolvierten ausschließlich das Bachelorstudium an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich oder der privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, da wie bereits erwähnt, auch in der Dokumentenanalyse auf das Curriculum des Entwicklungsverbundes Cluster Mitte zurückgegriffen wurde.

Um ein breites Spektrum an subjektiven Sichtweisen hinsichtlich der Forschungsfrage bieten zu können, wurden folgende Personen nach Bereiterklärung⁸ für das Interview herangezogen:

⁶ Die E-Mail zum Forschungsvorhaben befindet sich im Anhang unter dem Punkt 11.3. dieser Arbeit.

⁷ Die Auswahl der Befragten beschränkte sich lediglich auf Personen mit weiblicher Geschlechtsidentität, weshalb im weiteren Verlauf auch von Pädagoginnen die Rede ist.

⁸ Die Vorlage zur verwendeten Einverständniserklärung befindet sich im Anhang unter dem Punkt 11.4. der Arbeit.

Interviewpartnerin 1: A ist 45 Jahre alt und hat die Ausbildung zur (damaligen) Kindergartenpädagogin an der fünfjährigen Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik im Jahr 1997 absolviert. Nach der Schule arbeitete A zwei Jahre lang als Kindergartenpädagogin in einer Kleinkindgruppe und wechselte danach von der Pädagogin zur Bankangestellten. Nach zehn Jahren ist A erneut in den Kindergartenberuf eingestiegen und ist seit 2009 als gruppensführende Pädagogin tätig. Das Interview wurde bei A zu Hause geführt und dauerte knapp eine halbe Stunde. A war sehr offen und ging detailliert auf Fragen ein.

Interviewpartnerin 2: B ist 25 Jahre alt und hat die Ausbildung zur Elementarpädagogin an der fünfjährigen Bildungsanstalt für Elementarpädagogik absolviert. Im Sommer 2017 maturierte B und begann im Herbst 2017 als gruppensführende Elementarpädagogin zu arbeiten. Auch dieses Interview fand bei B zu Hause statt. Die Interviewpartnerin war zunächst etwas nervös, dennoch herrschte eine vertraute Atmosphäre. B wurde auch im Laufe des Interviews zunehmend offener, hielt aber die Antworten sehr knapp. Die Dauer des Interviews betrug ca. 15 Minuten.

Interviewpartnerin 3: C ist 19 Jahre alt und hat ebenso die Ausbildung zur Elementarpädagogin an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik absolviert. Nach fünf Jahren hat C im Jahr 2022 die Diplomprüfung abgelegt und ist seit September 2022 als Elementarpädagogin-Springerin tätig. Zum Zeitpunkt des Interviews stand C kurz davor, eine Stelle als gruppensführende Pädagogin anzutreten. Das Interview mit C fand bei ihr zu Hause statt. Die Gesprächssituation war sehr angenehm und C beantwortete die Fragen sehr umfangreich. Das Interview dauerte rund zwanzig Minuten.

Interviewpartnerin 4: D ist 24 Jahre alt. Die Interviewteilnehmerin absolvierte die Bildungsanstalt für Elementarpädagogik im Jahr 2017 und ist danach in den Beruf als Elementarpädagogin eingestiegen. Seit 2017 ist D als gruppensführende Pädagogin im Kindergarten tätig. Die Interviewteilnehmerin ist außerdem stellvertretende Leitung. Den Wunsch, ein Studium aufzunehmen, hatte D bereits in der Ausbildung zur Elementarpädagogin. In ihrem ersten Dienstjahr bekam sie die Information über das neue Bachelorstudium Elementarpädagogik und nahm dieses berufsbegleitend im Herbst 2019 auf. Im Jahr 2022 absolvierte D die tertiäre Weiterbildung. Das Interview fand online über die Plattform Zoom statt. Gegen Ende des Interviews zeigten sich einige Störfaktoren, da die Verbindung des Öfteren unterbrochen wurde. Das Interview war dennoch sehr informativ und dauerte über eine halbe Stunde.

Interviewpartnerin 4: E ist 29 Jahre alt und maturierte 2012 an der fünfjährigen Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik. Die Interviewpartnerin ist mittlerweile das elfte Jahr im Dienst, davon ein Jahr im Hort, und arbeitet derzeit als gruppensführende Pädagogin. Bereits nach der Matura war E auf der Suche nach einer Weiterbildung, um herausfordernde Situationen gelassener und kompetenter bewältigen zu können, so E. Im Oktober 2022 schloss E das Bachelorstudium der Elementarpädagogik innerhalb von sechs Semestern berufsbegleitend ab. Nebenberuflich ist E als Forschungsmitarbeiterin an einer Begleitforschung tätig. Auch dieses Interview fand per Zoom statt. Das Gespräch mit E war sehr aufschlussreich und beanspruchte etwa zwanzig Minuten.

Interviewpartnerin 5: F ist 39 Jahre alt, ist verheiratet und hat zwei Kinder. Von 1998 bis 2003 besuchte F die Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik und stieg kurz darauf in den Beruf ein. In ihrem ersten Dienstjahr war F als Springerin tätig. Nach diesem Jahr wurde sie als gruppensführende Pädagogin eingesetzt. Von 2007-2009 war F in Karenz und stieg danach als Stützkraft für eine alterserweiterte Gruppe wieder in den Beruf ein. Nach der zweiten Karenz von 2011-2013 gelang der Wiedereinstieg als Stützkraft für Integration. Seit 2014 ist F gruppensführende Pädagogin und seit 2016 Leiterin eines zweigruppigen Hauses. Den Wunsch, im Bereich der Pädagogik zu studieren, hatte F schon lange. Aufgrund des hohen Zeitaufwandes neben der Familie, entschied sich F im Oktober 2021 für das berufsbegleitende Studium der Elementarpädagogik und befindet sich derzeit im 3. Semester. Das Gespräch mit ihr fand per Zoom statt. F war sehr offen und konnte viele Bezüge, auch zur BAfEP-Ausbildung, herstellen, da ihre Tochter zurzeit die Ausbildung zur Elementarpädagogin absolviert.

Das Leitfadenterview mit den genannten Personen definiert sich über ein Gespräch zwischen der zu beforschenden Person (Elementarpädagogin) und der forschenden Person (Poscheschnik et al. 2014, 100). Qualitative Interviews können vollkommen strukturiert sein oder eine eher offene Gestaltung aufweisen, in diesem Fall wurde ein teilstrukturiertes Interview angestrebt, da dabei einerseits grobe Themen vorgegeben werden konnten, die Subjektivität der Teilnehmer*innen jedoch nicht eingeschränkt war und Raum für narrative Passagen berücksichtigt werden konnte (ebd.). Vorab wurde ein Leitfaden⁹ auf Grundlage der Literaturlauswertung und Ergebnisdarstellung der Dokumentenanalyse erstellt, welcher jedoch lediglich einen groben Plan vorgab. Aufgrund der Offenheit bezüglich der Fragen, wurde es möglich, vom Leitfaden abzuweichen und zunächst auf die Themen der

⁹ Der Leitfaden befindet sich im Anhang 11.2. dieser Arbeit.

Teilnehmerinnen näher einzugehen. Die erarbeitete Theorie sowie die Ergebnisse der Dokumentenanalyse bildeten weitere Grundlagen für das Gespräch. Der Leitfaden wurde zudem einem Pretest unterzogen, um dessen Funktionalität zu überprüfen. Eine Kollegin aus dem Kindergarten stellte sich dafür zur Verfügung.

Aufgenommen wurden die Interviews mithilfe eines Audiogerätes. Dabei ist es sinnvoll, sich für das Gespräch einen ruhigen Ort zu suchen, um die Daten bei der Auswertung vollständig transkribieren zu können (ebd., 105f). Das Audiomaterial wurde mithilfe von Transkriptionsregeln¹⁰ als Text¹¹ niedergeschrieben und somit für das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse vorbereitet (Poscheschnik 2014, 84).

Im Auswertungsprozess wurde mit den bereits bestehenden Kategorien des Kategoriensystem der Dokumentanalyse gearbeitet, anhand dessen die Interviewtexte auf relevante Informationen durchsucht wurden. Das Kategoriensystem¹² wurde jedoch offengehalten, wodurch es möglich wurde, die Kategorien zu verändern beziehungsweise zu erweitern.

6.2. Ergebnisdarstellung

Um wie bereits erwähnt, Zugang zu subjektiven Sichtweisen zu erhalten, wurde auch im zweiten Schritt ein qualitatives Forschungsdesign angewandt. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse konnten Ergebnisse zur Frage, inwiefern sich Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* nach dem sekundären bzw. tertiären Bildungsweg auf persönliche sowie gesellschaftliche Anforderungen im pädagogischem Berufsfeld der Elementarpädagogik vorbereitet fühlen, gewonnen werden. Um die vorliegende Forschungsfrage, inwiefern Professionalisierung durch Akademisierung gelingen kann, beantworten zu können, wurden zudem mithilfe der Interviews Ergebnisse dazu erhoben, ob die (Aus-)Bildung zur Elementarpädagogin bzw. zum Elementarpädagogen* einer Reform in Hinsicht auf ein tertiäres Studium auf Bachelor- bzw. Masterniveau bedarf.

6.2.1. Qualifikation

Wie im Rahmen dieser Arbeit bereits aufgezeigt worden ist, kam es im Laufe der Zeit zur Umstrukturierung und Neuorientierung im (Aus-)Bildungsbereich der Elementarpädagogik. Mit der Einführung der „höheren Schule“ im Jahr 1985/86 ging auch die Hochschulberechtigung einher, was den Weg zur tertiären Weiterbildung öffnete

¹⁰ Die Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang 11.5. dieser Arbeit.

¹¹ Die vollständige Transkription befindet sich im Anhang 11.6. dieser Arbeit.

¹² Das Kategoriensystem der Interviews befindet sich im Anhang 11.1.2. dieser Arbeit.

(Baltruschat 1986, 69f). Bessere Qualifikation gehe mit besserer Qualität in den Einrichtungen einher, wie Jensen und Würtz Rasmussen (2019, 3) sowie Smith et al. (2017, 121) ausführen. Die Europäische Kommission, EACEA und Eurydice (2019, 14) definieren als hoch qualifiziertes Personal jene Pädagoginnen und Pädagogen* mit Bachelor-Abschluss oder höher. In Österreich stellt der tertiäre Bildungsweg jedoch noch keine Mindestvoraussetzung für den Beruf im Kindergarten dar. Dennoch gibt es in Österreich bereits ein breites Angebot an Bachelorstudiengängen und mittlerweile auch die Möglichkeit, einen Master im Bereich der Elementarpädagogik zu erhalten.

Anhand der Interviews sollten in Bezug auf das (Aus-)Bildungsniveau jene Gründe für die Entscheidung, eine tertiäre Weiterbildung zu absolvieren und jene Gründe gegen die Entscheidung, eine tertiäre Weiterbildung zu absolvieren, in der Hauptkategorie „Qualifikation“ ermittelt werden. In der Unterkategorie „Gründe für einen tertiären Bildungsweg“ lässt sich ein klares Muster der Absolventinnen des Bachelorstudiengangs der Elementarpädagogik erkennen. Die Interviewteilnehmerinnen gaben an, dass durch das Studium grundlegendes Wissen erweitert wurde und der Blickwinkel über „klassische Alltagssituationen“ hinaus vergrößert wurde¹³:

„(...) bei mir wars generell so, bereits nach der Matura hab ich sehr bald den Punkt erreicht, dass ich gesagt habe, man hat in der Schule Grundlegendes gelernt, wo ich sage ‚Klassische Alltagssituationen sind damit gut zu bewältigen aber alles, was nicht einer Norm entspricht, was über den klassischen Alltag und die sogenannte Angebotspädagogik hinaus geht, da fehlt mir etwas‘. Da war ich immer auf der Suche und hab mich dann sehr gefreut, wie es möglich war, dass da ein Studium gibt (...) meine Begründung warum ich das Studium gewählt habe, war, ich kann mich noch fundierter aufstellen, ich bin fähig, auch herausfordernde Situation gelassener und kompetenter zu bewältigen“ (Interview E, Z. 15-23).

„(...) ich habe auch gemerkt in der Arbeit im Kindergarten, das interessiert mich. Ich habe ein paar Fortbildungen auch schon gehabt und habe dann von einer Vortragenden die Rückmeldung bekommen, dass (...) die gemerkt haben (...), dass ich eine bin die will noch, noch tiefer gehen, die will das genauer

¹³ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden die Interviewpassagen im Ergebnisteil ohne Pausen, Wiederholungen, Betonungen, etc. angegeben. Die vollständigen Textteile können im Anhang unter dem Punkt 11.6. eingesehen werden.

wissen und ja, das hat mich dann irgendwie sehr bestärkt in dem Wissen ‚Hey, weiterstudieren ist auf alle Fälle meins‘ (...)“ (Interview D, Z. 42-44, 46-48).

Gründe gegen einen tertiären Bildungsweg wurden vor allem von Pädagoginnen mit sekundärem Abschluss genannt. Dennoch wird auch von einer Pädagogin, welche sich in der tertiären Weiterbildung befindet, ein Grund gegen die Entscheidung, ein tertiäres Studium zu absolvieren, angegeben. Die Aussage, dass sich das Studium neben Familie und Kindern als schwierig herausstellt, wird auch von einer Kollegin mit dem BAfEP-Abschluss gestützt (Interview A, Z. 13-16).

„Aus dem Grund einfach auch, ich denke, ich war fünf Jahre in der BAfEP und ich denke, ich habe da eine sehr gute Ausbildung genossen und deswegen empfinde ich es für mich persönlich nicht unbedingt notwendig (...)“ (Interview C, Z. 13-16).

Eine Pädagogin im ersten Berufsjahr gibt als Argument gegen die tertiäre Bildung die „sehr gute Ausbildung“ an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik an. Die geringe Berufserfahrung könnte in diesem Fall jedoch zu dem Argument beitragen, da, wie die Kollegin mit tertiärer Bildung bereits erwähnt hat, im weiteren Berufsleben immer wieder auch Situationen außerhalb einer Norm und über die klassischen Alltagssituationen hinaus auftreten werden.

6.2.2. Anforderungen

Die zweite Hauptkategorie beinhaltet die persönlichen und gesellschaftlichen „Anforderungen“ im Berufsfeld der Elementarpädagogik. Zunächst werden jene Anforderungen aufgegriffen, welche auch im Lehrplan sowie im Curriculum behandelt wurden. Später soll zudem auf persönliche Herausforderungen eingegangen werden.

Die erste Unterkategorie betrifft die „Kompetenzen – Kleinkindbetreuung“, welche vorhandene beziehungsweise fehlende Kompetenzen im Bereich der pädagogischen Arbeit mit Kleinkindern unter zweieinhalb Jahren nach dem sekundären beziehungsweise tertiären (Aus-)Bildungsweg beinhaltet. An der Ergebnisdarstellung der Dokumentenanalyse lässt sich bereits erkennen, dass wissenschaftliche Ansätze im Bereich der Kleinkindbetreuung lediglich im Curriculum des Bachelorstudiengangs zu finden sind. Dass Theorien und Ansätze zur Kleinkindbetreuung im Studiengang behandelt werden, wird auch von den Absolventinnen gestützt. Dennoch wird von allen Seiten die

selbstständige Weiterbildung sowie die erforderliche Praxis im Früherziehungsbereich ausgewiesen, um vorbereitet für die pädagogische Arbeit mit Kleinstkindern zu sein:

„(...) im Bachelor haben wir uns vor allem in den ersten Semester ganz viel mit der frühen Kindheit beschäftigt und ganz viel das Thema Bindung und es ist auch so ein bisschen mein Lieblingsthema geworden, also zu dem habe ich mich dann auch voll viel noch selber weitergebildet, ich habe voll viele Bücher zum Säuglings- und Kleinkindalter oder Kindergartenalter und ja auf alle Fälle, also das ist wahrscheinlich auch einer der meisten Gewinne, dass ich irgendwie jetzt einen Plan habe ‚Was brauchen Kleinstkinder oder was ist so der Kern, den jedes Kind braucht?‘ (...)“ (Interview D, Z. 127-133).

„(...) ich glaube schon, dass Inhalte drinnen waren, die auch natürlich auf die Gruppe null bis zwei ausgelegt waren, ich würde aber trotzdem eine Früherziehungsausbildung zusätzlich noch bevorzugen. Einfach dahingehend, weil man sich explizit gezielt mit dieser Altersgruppe auseinandersetzt und auch zum Beispiel in Krabbelstuben Praktika verstärkt macht, wo man einfach genau mit dieser Altersgruppe gezielter arbeitet“ (Interview E, Z. 38-43).

Die Aussagen der Absolventinnen des Hochschullehrgangs decken sich mit jenen der Absolventinnen der Bildungsanstalt. Denn auch die Interviewpartnerinnen mit sekundärem Abschluss sehen im pädagogischem Feld und im praktischem Handeln den größten Gewinn. Denn seitens der fünfjährigen Schule werden laut den Aussagen der Pädagoginnen kaum Kompetenzen zur pädagogischen Arbeit mit Kindern unter zweieinhalb Jahren vermittelt:

„(...) ich habe zwei Jahre in einer Kleinkindgruppe gearbeitet (...) momentan hast du von der Schule nicht recht viel verwenden können, was an pädagogischen Sachen war und mit der Praxis lernt man auch viel (...)“ (Interview A, Z. 30-33).

„Also ja für Kinder unter zweieinhalb kann man sagen eigentlich, (...) in der Ausbildung war nicht wirklich was drinnen (...)“ (Interview A, Z. 37-38).

„Ehrlich gesagt, (...) wie wir da noch in der Schule waren, war die Spanne immer so (...) drei bis sechs. Es hat schon die Möglichkeit gegeben der Früherziehungs- irgendetwas, einen Kurs. Den habe ich zum Beispiel nicht gemacht. Jetzt im Nachhinein denke ich mir ‚Hm, hätte ich ihn doch machen

sollen?’ Aber man lernt voll viel aus der Praxis. Also ich habe mir da viel mitnehmen können. Dadurch, dass wir jetzt so viele junge Kinder in der Gruppe haben, man sieht dann eh gleich, die brauchen ganz was anderes als die Älteren“ (Interview B, Z. 35-41).

C hat bereits im neuen Lehrplan, welcher die Früherziehungsausbildung nicht mehr als Zusatz, sondern als fixen Bestandteil beinhaltet, die Bildungsanstalt absolviert. Auch sie ist der Meinung, dass es sehr viel Eigeninitiative braucht, um an die Kompetenzen zur pädagogischen Arbeit mit zweijährigen Kindern anzuschließen:

„(...) ich hatte das Glück, dass ich sogar in drei Modulen meiner C-Module in einer Kleinkindgruppe praktizieren durfte und deswegen fühle ich mich auch (...) mit jüngeren Kindern sehr sattelfest, genau und da fühl ich mich schon viel besser aufgehoben, dennoch braucht es meiner Meinung nach dann sehr viel Eigeninitiative, dass man da wirklich sich selbst damit auseinandersetzt, weil die Arbeit mit zweijährigen schon wieder ganz anders ist, als mit zweieinhalb- und dreijährigen (...)“ (Interview C, Z. 69-74).

„Kompetenzen – Letztes Kindergartenjahr“ gilt als weitere wesentliche Säule in der Bildungsarbeit mit Kindern, weshalb auch seit 2008/2009 das verpflichtende letzte Kindergartenjahr besteht (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2010, 6). Die zweite Unterkategorie bezieht sich auf die vorhandenen beziehungsweise fehlenden Kompetenzen im Bereich der elementarpädagogischen Arbeit mit Kindern im letzten Kindergartenjahr vor dem Schuleintritt nach dem sekundären beziehungsweise tertiären (Aus-)Bildungsweg.

Kompetenzen, die auf das Erlernen wissenschaftlicher Ansätze für die elementarpädagogische Arbeit mit Schulanfängern abzielen, lassen sich bereits in der Dokumentenanalyse lediglich im Curriculum erkennen. Auch anhand der Interviews wird das nötige theoretische Hintergrundwissen von allen Interviewpartnerinnen mit tertiärem Bildungsweg angesprochen. Eine Person erzählt zudem von der gesellschaftlichen und systemkritischen Auseinandersetzung mit Kindergarten und Schule (Interview D, Z. 140-147, 150-152). Ein Auszug zum Wissensstand soll von der Interviewpartnerin E zur Verdeutlichung herangezogen werden:

„(...) da muss ich sagen, da habe ich den Eindruck, dass ich jetzt sehr gut aufgestellt bin. Einerseits natürlich, weil man jetzt noch einmal vertieft den

Wissensstand erweitert hat mit entwicklungspsychologischen Hintergrund, aber auch ganz praktisch mit Maßnahmen und Zugängen, egal ob das jetzt im Bereich der Sprache, im Bereich der mathematischen Frühförderung oder ähnliches ist, da war ganz viel im Studium, das man wirklich direkt auch für die Praxis anwenden kann“ (Interview E, Z. 48-53).

Das Theorie-Praxis-Verhältnis, welches durch den tertiären Bildungsweg nach Erfahrungsberichten gelingen kann, lässt sich anhand der Interviews nach dem sekundären Ausbildungsweg nicht feststellen. Die Interviewpartnerinnen sind zwar der Meinung, dass die Thematik zur Schulvorbereitung behandelt wurde, jedoch erst nach dem Ausbildungsweg in der Praxis näher darauf eingegangen und dabei wesentliches für die pädagogische Arbeit mit Schulanfängern gelernt werden kann. Dieser Aspekt lässt sich auch durch die Aussagen von zwei Pädagoginnen mit unterschiedlicher Berufserfahrung untermauern. Während eine Pädagogin sich nach mehreren Berufsjahren und „dann auch dadurch, dass man eigene Kinder hat“ (Interview A, Z. 46) mit der Thematik näher vertraut fühlt, betont eine Kollegin im ersten Berufsjahr die Schwierigkeit „mit den Schulanfängern zu arbeiten“ (Interview C, Z. 108).

Die dritte Unterkategorie widmet sich der Thematik der „Kompetenzen – Sprache“ und den vorhandenen beziehungsweise fehlenden Kompetenzen im Bereich Sprachförderung und Mehrsprachigkeit im Kindergarten nach dem sekundären beziehungsweise tertiären (Aus-)Bildungsweg. Im Zuge der Dokumentenanalyse des Lehrplans sowie des Curriculums konnte bereits erkannt werden, dass der Lehrplan eher Kompetenzen zur Sprachförderung, das Curriculum eher Kompetenzen zur pädagogischen Arbeit mit mehrsprachigen Kindern aufweist. Kompetenzen, die Kenntnisse über sprachwissenschaftliche Grundlagen, Modelle und Theorien bereitstellen, finden sich ausschließlich im Curriculum, was sich auch mit den Aussagen von Personen mit tertiärer Bildung deckt. Außerdem sticht hervor, dass im Curriculum der Blick nicht nur auf Sprache gerichtet ist, sondern die Thematik breiter behandelt wird. Absolventinnen der BAfEP sprechen im Gegensatz dazu eher von einer Angebotspädagogik. An den beiden nachfolgenden Beispielen einer Absolventin der Hochschule einerseits sowie einer Absolventin der Bildungsanstalt andererseits soll dieser Unterschied kenntlich gemacht werden:

„(...) und dann haben wir noch einmal ein Seminar gehabt, das war besser, das war eine aus dem elementarpädagogischen Bereich, da haben wir uns mit

BASIK beschäftigt von Renate Zimmer für Sprache, das sehr umfassend ist, nämlich nicht nur auf Sprache bezogen, sondern irgendwie mehr auf das gesamte (...) Kind, weil ja alles vernetzt ist“ (Interview D, Z. 204-208).

„Also es ist (...) sehr oft darauf eingegangen worden, wie man richtig mit Kindern kommuniziert oder richtig ein Bilderbuch erzählt. Und auch da ich jetzt in meinem derzeitigen Kindergarten sehr viel mit Kindern mit anderen Muttersprachen konfrontiert bin, muss ich da wieder sagen, also diese Thematik wurde weniger behandelt, da hätte ich vielleicht auch noch mehr Impulse gebraucht, beziehungsweise auch mehr Erfahrungen in der Praxis (...)“ (Interview C, Z. 114-120).

Die Absolventin der Bildungsanstalt beschreibt somit einerseits das Fehlen der Theorie zur Mehrsprachigkeit und andererseits das Ausbleiben des Praxisanteils in der Ausbildung. Eine weitere Kollegin mit sekundärem Ausbildungsweg spricht ebenso die Praxiserfahrung an. B geht jedoch davon aus, dass Kompetenzen zur Mehrsprachigkeit ohnehin erst im Berufsleben erworben werden können:

„Ich muss einfach wieder das Gleiche sagen, methodisch haben wir das immer erarbeitet, in der Praxis war das für mich eigentlich nicht so erlernbar. Ich war immer in Orten, in ganz kleinen Orten, wo nie Kinder mit einer anderen Sprache eigentlich waren. Und jetzt, wo ich in einer Stadt bin, kennt man das schon und man lernt dann voll aus der Praxis wieder“ (Interview B, Z. 65-69).

Wie bereits erwähnt, wird dem Thema der Mehrsprachigkeit im Curriculum eine bedeutendere Rolle zugewiesen. Eine Pädagogin mit tertiärer Weiterbildung spricht diesbezüglich die Wichtigkeit dieses Themengebietes an, „weils einfach auch gefordert ist (...) und da war im Studium einfach, ich sage jetzt einmal die Perspektivenöffnung viel mehr gegeben, weil man sich auch gezielt mit dem noch einmal auseinandersetzt, auch wenn man es nicht aktiv in der eigenen Praxis hat“ (Interview E, Z. 64-67). Auch an weiteren Aussagen wird die kontinuierliche Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache sowie der Umgang mit Sprache im Laufe des tertiären Bildungsweges sichtbar:

„(...) einfach so, was so ein Satz ausmachen kann, ist mir eigentlich durchs Studium dann bewusst geworden, also ja ich finde einfach das ganze Reflektieren durchs Studium, dass man einfach in allen Bereichen (...) wieder hellhöriger wird (...). Weil vorher (...) ist man so in einem Trott drinnen,

irgendwie, gerade wenn man jahrelang (...) immer denselben Gruppenraum hat (...)" (Interview F., Z. 177-182).

Die vierte Unterkategorie wird im Bereich „Kompetenzen – MINT“ festgemacht. Anhand der Interviews sollten dazu vorhandene beziehungsweise fehlende Kompetenzen im elementarpädagogischen Bildungsbereich der Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik nach dem sekundären beziehungsweise tertiären (Aus-)Bildungsweg festgemacht werden. Kompetenzen zur mathematischen Frühförderung und im Bereich der Naturwissenschaften lassen sich bereits im Lehrplan sowie im Curriculum erkennen. Der Bereich der Informatik wird nicht und der Bereich der Technik nur im Zusammenhang mit den Naturwissenschaften im Curriculum angesprochen. Die subjektiven Sichtweisen aller Teilnehmer lassen jedoch darauf schließen, dass die erworbenen Kompetenzen im Bereich MINT einerseits mit persönlichem Interesse, andererseits mit der Lehrperson im Zusammenhang stehen. Eine Pädagogin berichtet von ihrem Interesse in diesem Bereich, weshalb auch immer wieder Weiterbildungen dazu in Anspruch genommen werden (Interview A, Z. 63-67). Anhand von zwei Beispielen im Rahmen der tertiären Bildung können auch Unterschiede von Lehrperson zu Lehrperson bei der Vermittlung von Inhalten gesehen werden:

„Aber wir haben zwei Seminare gehabt, das eine hat frühe mathematische Bildung geheißen und mit der gleichen Person haben wir dann auch noch Naturwissenschaft und Technik gehabt und die war echt toll, das war die H, die unterrichtet an der BAfEP und ist eben Mathe Lehrerin und ich glaube Biologielehrerin und Kindergartenpraxislehrerin auch (...) sie hat selbst auch im Kindergarten gearbeitet, also die vereint das voll gut“ (Interview D, Z. 214-219).

„Ja, schon ein bisschen, Naturwissenschaft und Technik haben wir schon gehabt (...), aber das war voll der Blödsinn, also weil sie es einfach nicht (...) gut präsentiert haben“ (Interview F, 185-187).

Außerdem spricht eine Pädagogin nach dem sekundären Ausbildungsweg einen wesentlichen Faktor im Zuge der Medienpädagogik an. Wir leben in einer schnelllebigen Zeit und Medien werden immer mehr und immer öfter auch Teil unseres Alltags. Nach der Ausbildung ist es deshalb unmöglich, auf dem neuesten Stand im Bereich der Medienwelt

zu sein, weshalb eine Auseinandersetzung damit in der Berufspraxis erforderlich ist, wie die Pädagogin im nächsten Abschnitt beschreibt:

„Ich finde, der Bereich ist in unserer Ausbildung eigentlich gar nicht vorgekommen, auch mit Medien und so, das war vielleicht zu dieser Zeit auch noch nicht so, aber jetzt, wo man sieht, okay, die Kinder erzählen halt immer von ihren Tabletspielen oder ja, was sie halt da machen. Dann muss man jetzt halt drauf eingehen. Aber gelernt haben wir eigentlich gar nicht viel an Mathematik, Naturwissenschaften und so, ich kann mich eigentlich gar nicht erinnern, dass wir das kindgerecht gemacht haben“ (Interview B, Z. 74-79).

„Kompetenzen – Transition und Vernetzung“ wird im Kategoriensystem als fünfte Unterkategorie angeführt. Hierbei bestätigt sich die Darstellung der Dokumentenanalyse. Wesentlich mehr Kompetenzen im Bereich der Transition und Vernetzung scheinen im Curriculum und somit nach dem tertiären Bildungsweg von Pädagoginnen auf. Eine Pädagogin zieht den Vergleich nach beiden (Aus-)Bildungswegen und gibt an, dass an der Bildungsanstalt „Bereiche wie Elternarbeit, Transition nur minimalst gestreift wurden“ (Interview E, Z. 76-77). Nach dem sekundären Weg erscheint es also schwierig, Transitionsprozesse zu begleiten und sich auf Kooperationen und Bildungspartnerschaften einzulassen, wie eine Kollegin mit sekundärem Abschluss bestätigt:

„(...) ich glaube, das ist der Punkt, wo ich mich am wenigsten vorbereitet fühle, aus dem Grund, weil natürlich in meiner Praxiszeit wurde man als Schülerin oder als Praktikantin nicht wirklich einbezogen in diese Thematik und das finde ich fast ein bisschen schade (...) im Endeffekt muss ich wirklich sagen, fühle ich mich sehr wenig vorbereitet. Wir haben zwar vielleicht ein paar Unterlagen bekommen, aber das ist einfach nicht dasselbe, wie wenn ich (...) mal dabei sein dürfte (...)“ (Interview C, Z. 145-148, 154-156).

Im Rahmen der tertiären Bildung scheint ebenso eine Perspektivenöffnung gegeben zu sein. Eine Pädagogin meint dazu, dass nicht nur auf Transitionen und Vernetzungen Bezug genommen, sondern weitere Themen, die damit im Zusammenhang stehen, wie Organisation oder Management, behandelt wurden. Eine Kollegin ergänzt dazu: „(...) und dass das Studium einen da noch einmal gestärkt hat, damit ich diese Situation auch gut schaffen kann, egal jetzt ob Kooperation mit der Schule oder auch eben die Begleitung von Eltern“ (Interview E, 81-84).

Einen wesentlichen Teil zu all den vorangegangenen Kategorien trägt die sechste Unterkategorie der „Kompetenzen – Reflexion“ bei. Diese Kategorie beinhaltet vorhandene beziehungsweise fehlende Kompetenzen bezüglich Selbst- und Methodenreflexion im Zuge der elementarpädagogischen Praxis nach dem sekundären beziehungsweise tertiären (Aus-)Bildungsweg. Die Selbstreflexion bezieht sich dabei auf die eigene pädagogische Haltung und Reflexion bezüglich der Rolle als Pädagogin und Pädagoge*, während sich die Methodenreflexion auf die Reflexion bezüglich gesetzter Angebote und deren adäquaten Einsatz bezieht.

Im Zuge der sekundären Ausbildung wird vor allem in der Selbstreflexion ein Defizit gesehen. Die Elementarpädagoginnen berichten darüber, dass weniger die Rolle der Pädagogin im Fokus stand, sondern eher die Reflexion zu gesetzten Angeboten. Im Gegensatz dazu wird in der tertiären Bildung der Selbstreflexion ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Dabei wird auch mit erweiterten Methoden wie beispielsweise mit Videografien gearbeitet, denn „wenn man sich mal selbst beim Arbeiten beobachtet, dann fallen einem ganz andere Sachen auf, die einem vorher nicht so bewusst waren und (...) weil einem viel bewusster wird, wie man aktiv selbst arbeitet und auch was man gerne von sich aus ändern möchte und verbessern möchte“, so E im Interview (Z. 90-92, 94-95). Zusammenfassend betont eine weitere Kollegin die Wichtigkeit der Reflexion folgendermaßen: „(...) reflektieren, reflektieren, reflektieren, ganz, ganz wichtig und ganz, ganz hoher Stellenwert und (...) das ist der größte Gewinn im Studium“ (Interview D, Z. 242-244).

Nach den nun dargestellten gesellschaftlichen Anforderungen, soll jetzt auch Bezug auf die genannten persönlichen Herausforderungen genommen werden. Einen Bereich, den mehrere Pädagoginnen angesprochen haben, betrifft die „Herausforderung – Personal-Kind-Schlüssel“. Sowohl nach dem sekundären als auch nach dem tertiären (Aus-)Bildungsweg zur Elementarpädagogin und zum Elementarpädagogen* stimmen die Aussagen überein. Die Pädagoginnen sprechen von der zu hohen Kinderanzahl und den fehlenden Ressourcen.

„Ja, mehr Personal und Kinderanzahl ist glaube ich der erste Schlüssel, dass einmal die Arbeit immer zufriedenstellender für alle Beteiligten funktionieren kann. Wenn man jetzt schaut, es sind schon viele junge, die eher nicht motiviert mehr sind und eher dann vom Aufhören reden, das ist halt schon schade, wenn man das schon in so jungen Jahren sagt. Aber ich glaube, das ist

wirklich vielfach einfach der Überforderung geschuldet (...)“ (Interview A, Z. 177-182).

„(...) gerade am Anfang sehr herausfordernd, Ansprechperson für so viele Kinder zu sein (...). Aber auch, dass man kein Kind vernachlässigt, weil immerhin habe ich jetzt wirklich diesen Bildungsauftrag und es ist herausfordernd, dass man dann wirklich auf jedes Kind schaut und (...) sich für jedes Kind dieselbe Zeit nimmt (...)“ (Interview C, Z. 19-20, 22-25).

„(...) also ja jetzt schweife ich ein wenig aus, aber das sind so die für mich die Herausforderungen, wo ich mir dann denke, und wo ist jetzt die Grenze und wo reichen halt leider auch die Ressourcen irgendwie nicht aus, weil ich habe ja nicht fünf Stunden Elternzeit pro Woche und es gibt 23 also 22 andere Kinder auch noch in der Gruppe“ (Interview D, Z. 92-96).

Die erlebten Anforderungen betreffen jedoch nicht nur den Personal-Kind-Schlüssel, sondern auch die „Herausforderung – Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten“. Nicht nur nach der Bildungsanstalt wird der Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern als Herausforderung gesehen, sondern auch nach dem Hochschulstudium fällt es im ersten Moment schwer, ein auffälliges Verhalten einzuordnen, wie eine Pädagogin (Interview E, Z. 26-27) berichtet.

6.3. Gütekriterien

Um die Aussagekraft der qualitativen Forschung zu gewährleisten, sollen die Ergebnisse anhand von Gütekriterien gemessen werden. Da sich das qualitative Design jedoch vom quantitativen Forschungsdesign in einigen Punkten abhebt, ist es nicht möglich, Maßstäbe der quantitativen Forschung heranzuziehen (Mayring 2016, 140). Die qualitative Forschung strebt keine Bestimmung der Häufigkeit an und muss somit auch keinen Kennwert erreichen. Vielmehr geht es um die Verallgemeinerung und die Begründbarkeit (ebd.). Die Gütekriterien müssen also dem jeweiligen Gegenstand und dem Vorgehen angepasst werden, weshalb auf folgende Gütekriterien zurückgegriffen wurde:

Das erste Gütekriterium der Verfahrensdokumentation wurde mit der genauen Beschreibung des Forschungsprozesses, insbesondere im Kapitel 5.1. sowie 6.1. eingelöst (ebd., 145). Die Dokumentation des Vorgehens bei der Erhebung, bei der Durchführung und im Prozess der Auswertung soll die Forschung für andere sichtbar machen.

Faktum ist, dass die qualitative Forschung von Interpretationen nicht absehen kann (ebd., 145). Interpretationen können jedoch nicht mit Beweisen belegt werden, dennoch sollten sie argumentativ begründet werden, was auf das Gütekriterium der argumentativen Interpretationsabsicherung verweist (ebd.). Durch die Auseinandersetzung mit der ausgewählten Literatur zur Thematik, wurde bereits ein gewisses Vorverständnis geschaffen. Die Deutungen konnten somit von der Theorie geleitet und gestützt werden.

Wie bereits erwähnt, ist die qualitative Forschung von einer gewissen Offenheit geprägt, dennoch sollte laut Mayring das Gütekriterium der Regelgeleitetheit zutreffen (ebd., 145). Es sollten also Analyseschritte eingehalten werden, um eine Nähe zum Gegenstand zu gewinnen (ebd.). Auch in dieser Arbeit wurde besonders in der Analyse – der qualitativen Inhaltsanalyse – nach einzelnen Schritten vorgegangen, um zu den dargestellten Ergebnissen zu gelangen, wodurch ein systematisches Vorgehen vorliegt (ebd., 146).

Was in dieser Arbeit deutlich zum Vorschein kommt, ist die Nähe zum Gegenstand, was als weiteres Gütekriterium der qualitativen Forschung gilt (ebd., 146). Durch die Erhebungsmethode der Interviews wurde in das Feld des beforschten Gegenstandes eingegriffen und an der Lebenswelt der Beforschten teilgenommen. Dadurch wurde es zudem möglich, an Probleme anzuknüpfen und Forschung im Sinne der Betroffenen zu betreiben (ebd.).

Auch das Gütekriterium der Triangulation, welches sich aus Vergleichen und unterschiedlichen Perspektiven definiert, konnte im Rahmen dieser Forschung eingelöst werden (ebd., 147). Einerseits konnten Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse gewonnen werden, andererseits liegen auch Ergebnisse des teilstrukturierten Interviews vor. Zudem wurde durch die Literaturrecherche vorab ein Hintergrundwissen geschaffen. Anhand der unterschiedlichen Zugänge konnte eine Auswertung aus unterschiedlichen Perspektiven erfolgen und nun die Fragestellung „Inwiefern gelingt Professionalisierung durch Akademisierung in der Elementarpädagogik?“ beantwortet werden.

7. Diskussion

Österreich zählt im Rahmen der (Aus-)Bildung zur Elementarpädagogin und zum Elementarpädagogen* zu den wenigen Ländern, in denen keine Mindestqualifikation auf Bachelor- oder Masterniveau für die Tätigkeit in einer Bildungseinrichtung gegeben sein muss (Europäische Kommission, EACEA & Eurydice 2019, 14). Zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen* absolvierten bis 2018/19 die Ausbildung ausschließlich im sekundären

sowie im postsekundären Bereich (Eichen & Krenn-Wache 2020, 265, 271). So konnte also einerseits eine Qualifikation über die Bildungsanstalt für Elementarpädagogik nach einer Reife- und Diplomprüfung gelingen, andererseits die Ausbildung an einem Kolleg nach Maturaabschluss absolviert werden (ebd.).

Bereits im Jahr 1982 wurde die Bildungsanstalt zur „höheren Schule“ umgewandelt, was eine Ausbildungsdauer von fünf Jahren und eine Hochschulberechtigung mit sich brachte (Baltruschat 1986, 69f). Eine Weiterentwicklung im (Aus-)Bildungsbereich der Elementarpädagogik ging damit jedoch nicht einher. Das kann daran festgemacht werden, dass erst im Jahr 2007 und 2008 im Zuge der Regierungsprogramme die Konzentration auf das Thema des Kindergartenwesens gerichtet und auch die (Aus-)Bildung zur Elementarpädagogin und zum Elementarpädagogen* angesprochen wurde (Österreichische Bundesregierung 2008, 155). Es sollte zur Einführung einer akademischen Bildung in der Elementarpädagogik kommen, was jedoch nicht eingelöst wurde (ebd., 204). Mit den Regierungsprogrammen ging jedoch die Anerkennung des Kindergartens als Bildungseinrichtung einher (Hartel et al. 2019, 184). Das verpflichtende letzte Kindergartenjahr und der bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan konnten ebenso 2009 eingeführt werden (Smidt 2017, 625; Rösler, Schwab & Sild 2019, 184).

2018/19 gelang die Einführung eines tertiären Studiums mit den Abschluss „Bachelor of Education“ (Koch 2019, 32). Nach einer positiven Absolvierung der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik kann nun an elf Standorten das Studium absolviert werden (ebd.). Ab dem Wintersemester 2022 besteht derzeit auch die Möglichkeit, nach einem zweijährigen Studium den „Master of Science“ im Bereich der Elementarpädagogik zu erlangen (Universität Graz 2022, 4).

Es besteht die Ansicht, dass eine höhere Qualifikation zu einer besseren Qualität in den Bildungseinrichtungen beitragen würde, wie bei Peter Jensen und Astrid Würtz Rasmussen (2019, 3) sowie Smith et al. (2017, 121) nachzulesen ist. Außerdem soll durch eine verpflichtende Akademisierung eine Professionalisierung erreicht werden (Hartel et al. 2019, 208). Die Debatte rund um die Professionalisierung der Elementarpädagogik wird in Österreich geführt, vor allem, da an durchschnittliche internationale Voraussetzungen für die elementarpädagogische Arbeit noch nicht angeknüpft worden ist (Europäische Kommission, EACEA & Eurydice 2019, 72).

Ob jedoch eine akademische Bildung tatsächlich zur besseren Bewältigung des Kindergartenalltags und zum Kompetenzgewinn für derzeitige gesellschaftliche und persönliche Anforderungen führen kann, blieb vorerst offen. Im Rahmen dieser Arbeit galt es also, folgende Forschungsfrage zu beantworten:

Inwiefern gelingt Professionalisierung durch Akademisierung im Kontext der Elementarpädagogik?

Außerdem wurden zur Vertiefung einige Unterfragen formuliert, die zur Beantwortung der Hauptfrage beitragen sollten:

Was bedeutet Professionalisierung im Kontext der Elementarpädagogik?

Inwiefern erscheint der sekundäre Ausbildungsweg von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen bezüglich der notwendigen Kompetenzen zur Berufsausübung defizitär?*

Inwiefern sollte die sekundäre Ausbildung laut den Erfahrungsberichten der Pädagoginnen und Pädagogen durch die tertiäre Weiterbildung ergänzt werden?*

Welche Kompetenzen werden von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen zur Berufsausübung im Zuge der gesellschaftlichen Anforderungen benötigt? Inwiefern können diese Kompetenzen über den tertiären Bildungsweg erlangt werden?*

Nach einem geschichtlichen Abriss zur Erziehung und zur (Aus-)Bildung in der Elementarpädagogik wurde vorerst auf aktuelle gesellschaftliche Veränderungen und Anforderungen eingegangen, um einen Einblick in die Kompetenzanforderungen von Pädagoginnen und Pädagogen* zu erhalten. Der Ruf nach hoch qualifiziertem Personal macht sich unter anderem dadurch bemerkbar, dass es zunehmend zu veränderten Familienstrukturen kommt (Schratzenstaller 2022, 33). Der Weg, weg von der traditionellen Familiensituation, fordert auch eine Veränderung der Machtstrukturen (Agwi et al. 2011, 181). Frauen an der Spitze eines Unternehmens sind daher auch keine Seltenheit mehr (ebd.). Die eigenständige Erwerbstätigkeit von Frauen schlägt sich auch auf die Kinderbetreuungsquote nieder. Denn durch die Errichtung eines ausreichenden Bildungs- und Betreuungsangebotes wird die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglicht (Schratzenstaller 2011, 46). Dass der qualitative und quantitative Ausbau gefordert wird, zeigen auch Kaindl und Schipfer (2021, 21) anhand der Statistik Austria

(2021). Ein drastischer Anstieg der institutionellen Betreuungsquote, vor allem bei Kindern unter drei Jahren, liegt derzeit vor (Kaindl und Schipfer (2021, 21).

Der Bildungsrahmenplan gilt als weiterer Anspruch, der an die Pädagoginnen und Pädagogen* herangetragen wird. Dieser gilt seit 2009 als grundlegendes Konzept für die pädagogische Arbeit im Kindergarten (Hartel et al. 2019, 188). Innerhalb des Rahmenplans sind Themenbereiche wie Transition und Vernetzung, das verpflichtende Kindergartenjahr sowie die frühe sprachliche Förderung und die Förderung von mathematischen Konzepten im Bereich Natur und Technik sichtbar (Charlotte Bühler Institut 2009b). Wie das Konzept jedoch im Bildungsalltag umgesetzt wird, bleibt der Pädagogin oder dem Pädagogen* überlassen und ist an die Persönlichkeit des einzelnen Kindes anzupassen (Charlotte Bühler Institut 2010, 7). Die Auseinandersetzung mit der Rolle der Pädagogin und des Pädagogen* sowie das Bild vom Kind trägt ebenso wesentlich zur Orientierungsqualität bei (ebd., 53). Anhand eines Beispiels zur frühen sprachlichen Förderung wird der Anspruch an die Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* deutlich: „Erst durch die Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen wird eine Umsetzung vor Ort möglich, die am Potenzial des einzelnen Kindes orientiert ist und die frühe Sprachförderung zu einer Bereicherung werden lässt“ (Charlotte Bühler Institut 2009a, 8).

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde es zudem als wesentlich erachtet, den Begriff der Professionalisierung in den Blick zu nehmen und eine Definition für diese Arbeit anzustreben. Mit Harald A. Mieg (2006, 349) wurde ausgewiesen, dass Professionalisierung nicht nur mit dem Einsatz von wissenschaftlichen Wissen einhergeht, sondern ein Wechselspiel von Theorie und Praxis gegeben sein muss. Werner Helsper (2021, 135) stimmt dem zu und ergänzt zum wissenschaftlich Wissen, dass dieses deutlich überprüft und in einem universitären Kontext zu erwerben ist. Das Wissen soll jedoch nicht explizit am Fall angewandt, sondern individuell eingesetzt werden (Rothland 2020, 35). Cramer (2020, 206) spricht diesbezüglich die Meta-Reflexivität an, welche notwendig für die Betrachtung eines Zusammenhangs ist.

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Professionalität im Zusammenhang mit den empirischen Ergebnissen der Dokumentenanalyse sowie des Leitfadeninterviews ermöglichte die Beantwortung der weiteren Unterfragen, inwiefern der sekundäre Ausbildungsweg von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* bezüglich der notwendigen Kompetenzen zur Berufsausübung defizitär erscheint und durch die tertiäre

Weiterbildung ergänzt werden sollte. Folgende Antworten konnten aus dem Material gewonnen werden:

Helsper (2021, 135) sowie Rothland (2020, 35) stellen Professionalität in Bezug zu fundiertem, deutlich überprüften Wissensbeständen. Im Allgemeinen ließ sich anhand der Dokumentenanalyse feststellen, dass lediglich das Curriculum Kompetenzen hinsichtlich des Erwerbs von wissenschaftlichen Ansätzen für das Feld der Elementarpädagogik bereitstellt. Im Zusammenhang betrachtet, können diese Wissensbestände also lediglich durch das Studium der Elementarpädagogik erworben werden. Das bestätigt auch eine Interviewteilnehmerin, wenn sie auf die Frage, ob eine wissenschaftliche Bildung für den Beruf als Elementarpädagogin und Elementarpädagoge* notwendig ist, antwortet:

„(...) einerseits, weil es wahnsinnig bereichernd ist, wenn man auf die Grundlagen, die man in der BAKIP schon erworben hat, egal, ob das jetzt Pädagogik oder Entwicklungspsychologie und ähnliches ist, sich das einfach noch einmal bewusst hervorholt und schaut ‚Was ist der aktuelle Stand?‘, weil man hört das einmal in der Schule, sage ich jetzt einmal, und dann wird man in die Praxis gesteckt und wenn man nicht aktiv sich regelmäßig damit auseinandersetzt oder das durch die Leitung ins Team gebracht wird, kann es sein, dass man auch die Thematik komplett aus den Augen verliert und da (...) war das Studium eine komplette Bereicherung, ja auch zum forschenden Ansatz (...)“ (Interview E, Z. 133-141).

Eine weitere Kollegin meint dazu, dass es einen Zugang zu aktuellen Forschungen bräuchte (Interview D, Z. 309-316). Denn würde die Elementarpädagogik an den Hochschulen und Universitäten angesiedelt sein, gäbe es mehr Forschung und somit auch mehr Wissen in diesem Bereich (ebd.). Der Mehrwert davon würde sich dann auf die Gesellschaft auswirken und „ganz viele Probleme aus der Welt schaffen“ (Interview D, Z. 335).

Wie bereits erörtert wurde, wird Professionalität auch von einem wechselseitigen Theorie-Praxis-Verhältnis angetrieben. Die Dokumentenanalyse zeigte diesbezüglich, dass sowohl im Lehrplan als auch im Curriculum immer wieder Kompetenzen zur Umsetzung in der Praxis beschrieben werden. Vor allem im Bereich der Sprache oder im Bereich MINT werden diese Kompetenzen deutlich gemacht.

Hinsichtlich der Transition und Vernetzung in elementarpädagogischen Institutionen konnte jedoch festgestellt werden, dass vor allem im Curriculum Kompetenzen zur Umsetzung für die Praxis bereitgestellt werden. Eine Interviewteilnehmerin bestätigt dies und berichtet nach der sekundären Ausbildung, dass die methodische Vermittlung zwar vorhanden war, eine praktische Vorbereitung jedoch nicht stattgefunden hat (Interview B, Z. 93-100).

Dass der Praxisbezug im Rahmen der sekundären Ausbildung zu kurz kommt, könnte der Tatsache geschuldet sein, dass eine relativ große Zeitspanne zwischen der Theorievermittlung in der Schule und dem wöchentlichen Praxistag liegt. Innerhalb des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs ist es wiederum möglich, Wissen unumgänglich in der Praxis anzuwenden, was die Interviewteilnehmerinnen des tertiären Studiums sehr schätzen. Anhand der Analyse kann ebenso gesagt werden, dass die Vermittlung von Praxiskompetenzen auch stark von Lehrpersonen abhängig ist. Eine Pädagogin nach der Bildungsanstalt berichtet dazu:

„(...) die Lehrer hatten in diesem Sinne nicht wirklich die Berufserfahrung und dadurch haben wir manches Mal dann schon so Impulse bekommen, wo wir als Schüler schon wussten ‚Das kann jetzt nicht so gut funktionieren‘. Also da hat manchmal die Berufserfahrung seitens der Lehrer wieder gefehlt und wir haben Impulse bekommen und auch (...) das Fachwissen für zum Beispiel physikalische Themen (...) haben wir definitiv übermittelt bekommen und dann ist es mehr oder weniger eher an uns gelegen, wie wir das dann in der Praxis umsetzen (...)“ (Interview C, Z. 130-137).

Im Vergleich dazu erzählt eine Teilnehmerin nach der akademischen Weiterbildung:

„Aber wir haben zwei Seminare gehabt, das eine hat frühe mathematische Bildung geheißen und mit der gleichen Person haben wir dann auch noch Naturwissenschaft und Technik gehabt und die war echt toll, das war die H, die unterrichtet an der BAfEP und ist eben Mathe Lehrerin und ich glaube Biologielehrerin und Kindergartenpraxislehrerin auch (...) sie hat selbst auch im Kindergarten gearbeitet, also die vereint das voll gut“ (Interview D, Z. 214-219).

Dass im Rahmen einer fünfjährigen berufsbildenden höheren Schule im Vergleich zu einer berufsbegleitenden akademischen Bildung weniger Zeit für die Praxis bleibt, ist

nachvollziehbar. Dennoch bedarf es der vorangegangenen Analyse zufolge einer Verbesserung hinsichtlich der Theorie-Praxis-Vernetzung im Rahmen der sekundären Ausbildung. Eine Vernetzung der Lehrpersonen von allgemeinbildenden Fächern, wie beispielsweise Physik, und berufsspezifischen Fächern, wie Kindergartenpraxis, könnte in diesem Fall einen Weg zur Professionalisierung ebnen. Ebenso berichten die Interviewteilnehmerinnen von wesentlichen, herausfordernden Situationen im pädagogischen Alltag, die in der sekundären Ausbildung unberücksichtigt bleiben. Eine Interviewteilnehmerin meint bezüglich der Kleinkindbetreuung und Transition, dass auf die Eingewöhnung keine Rücksicht genommen wurde (Interview A, Z. 133-134). Eine Verlagerung der Praxis beziehungsweise ein praktischer Einblick in Situationen, die nicht alltäglich sind, wäre demnach zur Bewältigung von herausfordernden Situationen wünschenswert.

Auch wird die Kompetenz zur Reflexion laut Anders (2012, 24) benötigt, um den beruflichen Anforderungen professionell begegnen zu können. Werden theoretische Wissensbestände reflektiert, kann eine angemessene Reaktion folgen, so Cramer (2020, 206). Die Analyse des Lehrplans sowie des Curriculums macht diesbezüglich deutlich, dass vor allem die Kompetenzvermittlung des Hochschullehrgangs zur Professionalität beiträgt, denn auch im Curriculum heißt es: „Studierende reflektieren die eigene pädagogische Grundhaltung, setzen diese in Beziehung zu den erlernten Ansätzen und entwickeln daraus ein pädagogisches Ethos“ (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 45). Durch die subjektiven Sichtweisen bestätigt sich dieser Kompetenzerwerb, denn alle Interviewteilnehmerinnen der tertiären Bildung sehen im Bereich der Reflexion den größten Gewinn durch das Studium. Die Reflexion betrifft dabei vor allem das eigene Handeln in schwierigen Situationen, die eigene Arbeitsweise und den Umgang mit Konflikten (Interview E, Z. 93-95; Interview D, Z. 220). Die Pädagoginnen nach dem sekundären Ausbildungsweg setzten die Reflexion weniger mit der Selbstreflexion, sondern eher mit einer Methodenreflexion, die sich auf die Reflexion gesetzter Angebote und deren adäquaten Einsatz bezieht, in Verbindung. Eine Pädagogin mit Bachelorabschluss zieht den Vergleich und berichtet:

„Ja, in der BAKIP find ich, war die Reflexion sehr (...) auf Angebote an sich gelegt, so nach dem Motto ‚Wie wird ein Angebot gestaltet, geplant, durchgeführt?‘ und weniger auf die beziehungstechnischen-pädagogischen Kompetenzen ‚Wie gehe ich mit dem Kind um, wie verhalte ich mich in

einzelnen Situationen?'. Da waren einfach verschiedene Schwerpunkte jetzt im Studium und in der BAKIP-Ausbildung“ (Interview E, Z. 97-102).

Im Rahmen der Ergebnisdarstellung scheint es, dass all die genannten Forderungen, die zur Professionalisierung beitragen, im Rahmen eines akademischen Bildungsweges eingelöst werden können. Im sekundären Ausbildungsbereich besteht jedoch Verbesserungsbedarf hinsichtlich einiger Aspekte, um der komplexen Alltagswelt mit all den Anforderungen begegnen zu können. Eine Teilnehmerin des Interviews beschreibt die Situation folgendermaßen:

„(...) ich glaube, dass an und für sich die Ausbildung der Kindergärtnerin generell eine Reform bräuchte. Es hat sehr wohl die Berechtigung, dass in der BAKIP das so zelebriert wird, wie Angebote zu gestalten sind und ähnliches, weil es einfach die Grundtechnik braucht, damit man dann in einer Praxis arbeiten kann, es sind aber manche Inhalte die einfach mit der BAKIP nicht mehr abgedeckt werden können, das sind eben herausfordernde Situationen, dann das immer komplexer werdende Zusammenspiel mit externen Partnern, mit Eltern, mit Schulen oder sonstiges, so die Kooperationsarbeit und da sehe ich den Bachelor auf alle Fälle als sehr, sehr sinnvolle Ergänzung und würde das befürworten, wenn das als Reform für den Beruf gesehen wird“ (Interview E, Z. 121-130).

Einige Kolleginnen sehen ebenso weitere Vorteile einer Hochschulbildung, wie etwa die gesellschaftliche Aufwertung des Berufes und „(...) dann nämlich auch in weiterer Folge, wenn die Leute studieren müssen, dann steigt das Gehalt, dann löst sich hoffentlich das Personalproblem, das wir haben, dann gehen vielleicht auch mehr Männer in den Job, also das sind lauter so Sachen, das hängt ja alles zusammen (...)“ (Interview D, Z. 277-280).

8. Resümee und Ausblick

Um eine Antwort auf die Forschungsfrage, inwiefern Professionalisierung durch Akademisierung gelingen kann, zu finden, sollte im ersten Abschnitt das Berufsfeld der Elementarpädagogik in den Blick genommen werden. Der geschichtliche Abriss im ersten Kapitel zeigt die Veränderungen der Bildung und Erziehung sowohl im Elternhaus als auch in institutionellen Einrichtungen auf und sollte zu einem grundlegenden Verständnis der derzeitigen Professionalisierungsdebatte beitragen. Die Entwicklung des

Kindergartenwesens von der Bewahranstalt zum Kindergarten bzw. von der Betreuung zur Bildung ist dabei besonders berücksichtigt worden.

Dabei war es jedoch auch wesentlich, nicht nur die Rolle des Kindes, sondern auch die Rolle der Erzieherin und des Erziehers* in den Fokus der Betrachtung zu rücken. Daher folgte im zweiten Kapitel eine historische Abhandlung über die (Aus-)Bildungswege von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen*. Eine enorme Weiterentwicklung konnte ab etwa 1830 bis heute verzeichnet werden. Bezüglich der Lehrpläne sowie der Bildungsdauer erfolgten immer wieder Änderungen. Besonderer Berücksichtigung galt der Umwandlung zur „höheren Schule“ im Jahr 1982 und der damit einhergehenden Hochschulberechtigung (Baltruschat 1986, 69f). Dennoch wurde erst 2018/2019 das erste tertiäre Studium auf Bachelorniveau in Österreich eingeführt. Österreich liegt damit weit hinter anderen europäischen Ländern zurück, wie im vorliegenden Exkurs dargelegt werden konnte.

Im dritten Kapitel wurden gesellschaftliche Veränderungen aufgezeigt und Anforderungen an die Elementarpädagogik formuliert, welche im Diskussionsteil bereits ausführlicher dargestellt wurden. Auch das vierte Kapitel zur Professionalisierung konnte im Zusammenhang damit betrachtet werden.

Im empirischen Teil war es möglich, aufbauend auf die Ergebnisse der Literaturrecherche aufzuzeigen, dass eine Professionalisierung im tertiären Bereich angestrebt wird, um unter anderem an internationale Berufsvoraussetzungen anzuknüpfen. In ersten Schritt galt es, mithilfe der Dokumentenanalyse den Lehrplan der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik sowie das Curriculum des Bachelorstudiums der Elementarpädagogik zu untersuchen. Ausgewertet wurden die Dokumente mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Methode erforderte die Formulierung eines Kategoriensystems, welches an die theoretischen Vorüberlegungen bezüglich der Anforderungen an die Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* angeknüpft wurde. Allgemein konnte dabei der Schluss gezogen werden, dass die Verknüpfung der wissenschaftlichen Grundlagen mit der reflexiven Praxisorientierung überwiegend im tertiären Bildungsbereich aufscheint und somit dem Professionsverständnis dieser Arbeit entspricht. In Bezug auf die Reflexion, welche ebenso als wesentlicher Faktor des professionellen Handelns gilt, wurden keine nennenswerten Ergebnisse erzielt, da weder der Lehrplan noch das Curriculum ausführlich darauf eingehen.

Um jedoch genauere Antworten zu erhalten, sollte im zweiten Schritt mithilfe eines leitfadenstrukturierten Interviews auf subjektive Sichtweisen eingegangen werden. Die Interviewpartner*innen setzten sich einerseits aus Absolventinnen der Bildungsanstalt der Elementarpädagogik und andererseits aus Absolventinnen und Studentinnen des Bachelorstudiengangs der Elementarpädagogik zusammen. Auf Grundlage eines Leitfadens wurden die Interviews durchgeführt, anschließend transkribiert und ebenso mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Dabei war es möglich, das Kategoriensystem der Interviews an jenes der Dokumentenanalyse anzupassen, wodurch eine Vergleichbarkeit des sekundären und tertiären (Aus-)Bildungsweges gelang. Durch die Analyse der Interviews konnte auch die Theorie-Praxis-Verknüpfung überwiegend im tertiären Bildungsbereich bestätigt werden. Ein Defizit der sekundären Ausbildung hat sich zudem im Bereich der Reflexion gezeigt. Während die Studentinnen mit akademischen Abschluss die Selbstreflexion als größten Gewinn durch das Studium kennzeichneten, wurde von den Absolventinnen der sekundären Ausbildung lediglich die Methodenreflexion angesprochen. Ebenso hat die Analyse der Interviews ergeben, dass die Kompetenzen, die auf das Erlernen wissenschaftlicher Ansätze für die elementarpädagogische Praxis mit Kleinkindern, mit Kindern im letzten Kindergartenjahr und mit Kooperationspartnern abzielen, im Bereich der tertiären Bildung überwiegen. Auch in der Bildungsarbeit hinsichtlich der Sprachförderung und MINT kann ein Kompetenzgewinn auf Seiten des akademischen Bildungsweges festgemacht werden.

Somit kann davon ausgegangen werden, dass die (Aus-)Bildung zur Elementarpädagogin und zum Elementarpädagogen* im Rahmen eines sekundären Ausbildungsweges zwar die nötigen Basiskompetenzen für die pädagogische Arbeit im Kindergarten mitbringt, in Hinblick auf aktuelle Anforderungen und Fähigkeiten über die grundlegende Angebotspädagogik hinaus jedoch Verbesserungsbedarf gesehen wird. Die Anhebung der Qualifikation auf Bachelor- und Masterniveau kann nach der Analyse nicht nur zur Professionalisierung in der Elementarpädagogik führen, sondern auch einige Verbesserungen bzw. Ergänzungen bezüglich fehlender Kompetenzbereiche der sekundären Ausbildung mit sich bringen.

Ziel der Arbeit sollte es sein, an die gegenwärtige Professionalisierungsdebatte im Bereich der Elementarpädagogik anzuknüpfen und einen wesentlichen Diskussionsbeitrag zu den (Aus-)Bildungsmodalitäten zu leisten. Obgleich die Arbeit darauf abzielt, potenzielle Ergebnisse zur Frage, inwiefern Professionalisierung durch Akademisierung gelingen

kann, darzustellen, soll beachtet werden, dass aufgrund der ausgewählten Methode eine Begründung nur bedingt möglich ist. Die Argumentation stützt sich demnach lediglich auf die Ergebnisse der Dokumentenanalyse sowie auf die Aussagen der Interviewteilnehmerinnen. Die Limitation ergibt sich dabei aus der geringen Teilnehmeranzahl. Zur Befragung wurden sechs Personen herangezogen. Dennoch wurde mit dem Gütekriterium der Triangulation darauf geachtet, den Forschungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven und unterschiedlichen Sichtweisen zu betrachten.

Im Verlauf der Arbeit wurde ebenso auf (Aus-)Bildungsmodalitäten in anderen europäischen Ländern zurückgegriffen und ein Vergleich angestrebt. In Österreich stellt der tertiäre Bildungsweg (noch) keine Mindestvoraussetzung für den Beruf als Elementarpädagogin und Elementarpädagoge* dar. In vielen weiteren Ländern wird aber die Mindestqualifikation auf Bachelor- und Masterniveau angegeben. Um jedoch eine verlässliche Vergleichbarkeit zu erhalten, sollte in einer weiteren Studie vor allem die Qualität der jeweiligen (Aus-)Bildung im Vordergrund stehen und überprüft werden.

Außerdem wäre es lohnend, die vorgestellten Ergebnisse durch einen weiterführenden Vergleich mit anderen (Aus-)Bildungsmodalitäten zu überprüfen und zu erweitern. Denn eine Veränderung der (Aus-)Bildung in Österreich hin zur Akademisierung bringt laut den dargestellten Resultaten einen erheblichen Mehrwert mit sich und kann zur Weiterentwicklung im Bereich der Elementarpädagogik beitragen.

9. Literaturverzeichnis

- Aden-Grossmann, W. (2011). *Der Kindergarten. Geschichte-Entwicklung-Konzepte*. Beltz.
- Agwi, M., Festl, E., Guger, A. & Knittler, K. (2011). Verteilungseffekte der österreichischen Familienförderung und deren Rolle in einer neuen Sozialstaatsarchitektur. In M. Kreimer, R. Sturn & R. Dujmovits (Hrsg.), *Paradigmenwechsel in der Familienpolitik* (S. 165-184). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Albisser, S., Kirchhoff, E. & Albisser, E. (2009). Berufsmotivation und Selbstregulation: Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Zeitschrift für Lernforschung*, Jg. 37, H. 3, S. 262-288. https://www.phzh.ch/MAP_DataStore/53799/publications/Albisser_Kirchhoff_Albisser_vkl_2009_Berufsmotivation-Selbstregulation_Unterrichtswissenschaft.pdf.
- Amt der NÖ Landesregierung (2010). *Bildungsrahmenplan. Elementare Bildungseinrichtungen in Österreich für Kinder von 0-6 Jahren*. Abgerufen am 16.03.2023 von https://www.noel.gv.at/noe/Kinderbetreuung/BP1_Rahmenplan_Oesterreich.pdf.
- Amt der NÖ Landesregierung (2023). *DIE NÖ KINDERBETREUUNGSOFFENSIVE*. Abgerufen am 12.03.2023 von https://land-noe.at/noe/NOe_Kinderbetreuung.html.
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
- Baltruschat, C. (1986). *Zur Geschichte der Ausbildung von Kindergärtnerinnen in Österreich*. Eugen Ketterl.
- Blossfeld, H.-P. & Roßbach, H.-G. (2012). Neue Herausforderungen für die Kindertagesstätten: Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik. *Zeitschrift für Familienforschung*, 24 (2), S. 199-225. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-384685>.
- Böhm, J., Jungmann, T. & Koch, K. (2017). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. In J. Jungmann & K. Koch (Hrsg.), *Professionalisierung*

pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (S. 9-28). Springer Fachmedien.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). *Berufsfeld Elementarpädagogik/Sozialpädagogik*. Abgerufen am 13.03.2023 von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp.html#heading_Ausbildungsmoeglichkeiten.

Charlotte Bühler Institut (2009a). *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Abgerufen am 16.03.2023 von <https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/bildungsplananteilsprache.pdf>.

Charlotte Bühler Institut (2009b). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, des Magistrats der Stadt Wien & des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Abgerufen am 16.03.2023 von <https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Bundesl%C3%A4nder%C3%BCbergreifender%20BildungsRahmenPlan%20f%C3%BCr%20elementare%20Bildungseinrichtungen%20in%20%C3%96sterreich.pdf>.

Charlotte Bühler Institut (2010). *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend. Abgerufen am 16.03.2023 von <https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Modul%20fur%20das%20letzte%20Jahr%20in%20elementaren%20Bildungseinrichtungen%20Web-2011-2.pdf>.

Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). utb.

Dr. Med. Benzing, R. (1941). *Grundlagen der körperlichen und geistigen Erziehung des Kleinkindes im nationalsozialistischen Kindergarten*. Zentralverlag der NSDAP.

- Eichen, L. & Krenn-Wache, M. (2020). Qualifizierung an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik. In N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke* (S. 265-286, Bd. 6). Waxmann.
- Entwicklungsverbund Cluster Mitte (2017). *Curriculum Elementarpädagogik*. Abgerufen am 12.03.2023 von https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/3_Service/2_Studienbetrieb/Mitteilungsblatt/MB-015-2018-Curriculum_Elementarpaedagogik.pdf.
- Europäische Kommission (2018). *BERICHT DER KOMMISSION AN DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT, DEN RAT, DEN EUROPÄISCHEN WIRTSCHAFTS- UND SOZIALAUSSCHUSS UND DEN AUSSCHUSS DER REGIONEN*. Abgerufen am 12.03.2023 von https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVI/EU/20803/imfname_10807551.pdf.
- Europäische Kommission, EACEA & Eurydice (2019). *Schlüsselzahlen zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa – Ausgabe 2019*. Eurydice-Bericht. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Gary, G. M. (1995). *Geschichte der Kindergärtnerin von 1779 bis 1918*. Edition Praesens.
- Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1051-1070, 6. Aufl.). Springer VS.
- Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W., Walter-Laager, C. & Stoll, M. (2019). Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018* (S. 183-224, Bd. 2). Leykam.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Verlag Barbara Budrich.
- Jensen, P. & Würtz Rasmussen, A. (2019). Professional Development and Its Impact on Children in Early Childhood Education and Care: A Meta-Analysis Based on European Studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63 (6), S. 935-950. <https://ecec->

[care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP3_D3_2_Professional Development_and_its_Impact_on_Children.pdf](https://care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP3_D3_2_Professional_Development_and_its_Impact_on_Children.pdf).

- Kaindl, M. & Schipfer, R. K. (2021). *Familien in Zahlen 2021. Statistische Informationen zu Familien in Österreich*. Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF).
- Kluge, L., Bloch, B., Trần, H. M. & Zehbe, K. (2020). Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel – Eine Einführung. In B. Bloch, L. Kluge, H. M. Trần & K. Zehbe (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten in frühpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 7-28). Beltz Juventa.
- Knapp, G. & Salzmann, G. (1995). Institutionelle Voraussetzungen im österreichischen Kindergartenwesen mit besonderer Berücksichtigung Kärntens. In G. Knapp (Hrsg.), *KINDERGARTEN UND FAMILIE als LEBENS- UND ERFAHRUNGSRAUM. „Politik für KIND-ge-RECHTE Strukturen“* (S. 26-41). Böhlau.
- Koch, B. (2019). Wer studiert Elementarpädagogik in Österreich? Eine Erhebung über soziodemographische Merkmale, Berufsprofile und Motive bei Studierenden aller Hochschulen. *ElFo—Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 1 (2), S. 32-41. <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/4590056>.
- Kuhlmann, C. (2013). *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Springer Fachmedien.
- Lex-Nalis, H. (2018). Das österreichische Kindergartenwesen - Blick in die Geschichte und die aktuellen Diskussionen. In B. Falkinger, H. Kuschej, G. Miklin & M. Sertl (Hrsg.), *Zur Reform des Kindergartens – elementarpädagogische Wende oder humankapitalistische Inwertsetzung?* (S. 19-31). Studienverlag.
- Lex-Nalis, H. & Rösler, K. (2019). *Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich*. Beltz Juventa.
- Mayring, P. A. E. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Beltz.
- Mieg, H. A. (2006). Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 342-349, 2. Aufl.). W. Bertelsmann Verlag.

- OECD (2016). *PISA 2015 Ergebnisse (Band I). Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*. W. Bertelsmann Verlag.
- Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (2022). *BILDUNGS- UND BERUFSVERLÄUFE VON ABSOLVENT/INN/EN DER BILDUNGSANSTALTEN UND KOLLEGS FÜR ELEMENTARPÄDAGOGIK. Synthesebericht an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. öibf.
- Österreichische Bundesregierung (2003). *Regierungsprogramm der Österreichischen Bundesregierung für die XXII. Gesetzgebungsperiode*. Abgerufen am 21. 01. 2023 von <https://images.derstandard.at/20030228/regierungsprogramm.pdf>.
- Österreichische Bundesregierung (2008). *Regierungsprogramm der Österreichischen Bundesregierung für die XXIV. Gesetzgebungsperiode*. Abgerufen am 21. 01. 2023 von <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fimages.derstandard.at%2F2008%2F11%2F23%2Fregierungsprogramm.doc&wdOrigin=BROWSELINK>.
- Peukert, R. (2019). *Familienformen im sozialen Wandel* (9. Aufl.). Springer VS.
- Poscheschnik, G. (2014). III Erste Schritte: Die Planung eines Forschungsprojekts. In T. Hug & G. Poscheschnik (Hrsg.), *Empirisch forschen. Studieren, aber richtig* (S. 61-98, 2. Aufl.). UVK.
- Poscheschnik, G., Lederer, B., Perzy, A. & Hug, T. (2014). IV Datenerhebung und Datenaufbereitung. In T. Hug & G. Poscheschnik (Hrsg.), *Empirisch forschen. Studieren, aber richtig* (S. 99-150, 2. Aufl.). UVK.
- Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (2023). *Elementarpädagogik*. Abgerufen am 09.03. 2023 von <https://www.phdl.at/studium/ausbildung/elementar>.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2023). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik 2016*. Abgerufen am 13.03.2023 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20009623/Lehrpl%3a%a4ne%20der%20Bildungsanstalt%20f%3bcr%20Elementarp%3a%a4dagogik%20und%20der%20Bildungsanstalt%20f%3bcr%20Sozialp%3a%a4dagogik%20016%2c%20Fassung%20vom%2013.03.2023.pdf>.

- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133-140). utb.
- Rösler, K., Bleicher, U. & Groh, A. (2019). Entdeckung und Wiederentdeckung alternativer pädagogischer Strömungen und Ansätze. In H. Lex-Nalis & K. Rösler (Hrsg.), *Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich* (S. 141-157). Beltz Juventa.
- Rösler, K., Schwab, B. & Sild, E. (2019). Zwischen Aufbruch und Stillstand – Entwicklungen des elementarpädagogischen Bereichs von 1995 bis 2018. In H. Lex-Nalis & K. Rösler (Hrsg.), *Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich* (S. 177-199). Beltz Juventa.
- Rösler, K., Strohwasser B. & Albrecher, J. (2019). Aspekte der elementarpädagogischen Arbeit vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis in die 1970er Jahre. In H. Lex-Nalis & K. Rösler (Hrsg.), *Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich* (S. 105-128). Beltz Juventa.
- Schneeberger, A. & Kastenhuber, B. (2002). Relevanz von PISA-2000 für die bildungspolitische Diskussion in Österreich Daten und Argumente zum internationalen Vergleich der Schülerleistungen aus Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. *ibw-Reihe Bildung & Wirtschaft*, 21, S. 1-65. <https://ibw.at/resource/download/567/ibw-bildung-und-wirtschaft-21.pdf>.
- Schnider, A., Fischer, R., Härtel, P., Hopmann, S. T., Koenne, C., Niederwieser, E. & Wustmann, C. (2011). *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe. Juni 2011*. bm:ukk und bm:wf.
- Schratzstaller, M. (2011). Ökonomische Triebkräfte für einen Paradigmenwechsel in der Familienpolitik. In M. Kreimer, R. Sturn & R. Dujmovits (Hrsg.), *Paradigmenwechsel in der Familienpolitik* (S. 33-54). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seel, N. M. & Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft*. Springer VS.
- Smidt, W. (2017). Early childhood education and care in Austria: challenges and education policies. *Early Child Development and Care*, 188 (5), S. 624–633.

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/03004430.2017.1403431?needAccess=true&role=button>.

- Smidt, W., Burkhardt, L., Endler, V., Kraft, S. & Koch, B. (2017). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (2), S. 121-138. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18493/pdf/ZfPaed_2017_2_Smidt_et_al_Professionalisierung_des_paedagogischen_Personals.pdf.
- Speth, C. (2010). *Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistik Austria (2022). *KINDERTAGESHEIM-STATISTIK*. Verlag Österreich GmbH.
- Thole, W. & Polutta, A. (2011). Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, Beiheft, S. 104-121. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7084/pdf/Helsper_Tippelt_Paedagogische_Professionalitaet.pdf.
- Universität Graz (2022). *Curriculum für das Masterstudium Elementarpädagogik. Early Childhood Education*. Abgerufen am 13.03.2023 von <https://mitteilungsblatt.uni-graz.at/de/2021-22/32.d/pdf/>.
- Wildgruber, A. & Becker-Stoll, F. (2011). Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, Beiheft, S. 60-76. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7084/pdf/Helsper_Tippelt_Paedagogische_Professionalitaet.pdf.
- Wrumnig, D. (2021). MINT in der Elementarpädagogik. Eine triangulative Studie zur Bedeutung von MINT in der elementar-pädagogischen Praxis und den aktuell fachdidaktischen MINT-Kompetenzen fröhpädagogischer Fachkräfte in Österreich. *ElFo—Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, Jg. 3, H. 1, S. 98-102. <https://unipub.uni-graz.at/elfo/periodical/titleinfo/6229815>.

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Leitfaden für Lehrer*innen in Kinderbewahranstalten nach Leopold Chimani	17
Abbildung 2: Stundentafel einer zweijährigen Ausbildung	19
Abbildung 3: Stundentafel der Fachschule für Kindergärtnerinnen.....	20
Abbildung 4: Stundentafel der dreijährigen Ausbildung.....	21
Abbildung 5: Stundentafel der vierjährigen Ausbildung.....	22
Abbildung 6: (Aus-)Bildungsniveau im Elementarbereich in Europa 2018/2019	24
Abbildung 7: Anforderungen für Leitungskräfte im Elementarbereich in Europa 2018/2019	25

11. Anhang

11.1. Kategoriensysteme

11.1.1. Lehrplan bzw. Curriculum

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele BAfEP	Ankerbeispiele Bachelor	Kodier- Regeln
<i>HK1: Kleinkindbetreuung</i>				
UK 1.1.: Kleinkindbetreuung in der Wissenschaft	Die im Curriculum enthaltenen Kompetenzen, die auf das Erlernen wissenschaftlicher Ansätze für die elementarpädagogische Arbeit mit Kindern abzielen.		<i>Bildungsinhalte Bildungs- und Erziehungsprozesse der frühen Kindheit 1:</i> „Grundlegende Theorien, Ansätze und Modelle der Humanwissenschaften (Bsp. Psychologie, Neurowissenschaften, Soziologie, pädagogische Anthropologie, Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Linguistik), die für die Elementarpädagogik bzw. für die Arbeit mit Kindern im Alter von 0 bis zum Schuleintritt bedeutsam sind, einschließlich ihrer wissenschaftstheoretischen Aspekte 1“ (Entwicklungsverbund Cluster Mitte 2017, 47).	Die Kompetenzen zur Aneignung wissenschaftlicher Ansätze für die pädagogische Arbeit müssen die Altersgruppe der null- bis dreijährigen Kinder beinhalten.
UK 1.2.: Entwicklungs- und Bildungsprozesse von null bis dreijährigen Kindern	Die im Lehrplan enthaltenen Kompetenzen, die auf die Einschätzung und Förderung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen von Kindern von 0 bis 3 Jahre abzielen.	<i>Bildungs- und Lehraufgabe DIDAKTIK:</i> „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Organisation von Entwicklungs- und Bildungsprozessen‘ – Bedingungen einer dynamischen Umgebung für die Ent-		Die Kompetenzen beziehen sich ausschließlich auf die Entwicklung, Bildung und Förderung von Kindern von null bis drei Jahren.

		wicklung von Kompetenzen für das 0 bis 3 jährige Kind¹⁴ erklären“ (Rechtsinformationssystem des Bundes 2023, 78). <i>Bildungs- und Lehraufgabe PRA-XIS:</i> „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Selbstmanagement und berufliche Sozialisation‘ die speziellen Bedürfnisse des 0 bis 3 jährigen Kindes benennen“ (ebd., 85). <i>Lehrstoff PRAXIS:</i> „Bereich ‚Intervention‘: Einschätzung von Entwicklung, Entwicklungsbereiche, Ausdrucksformen des 0 bis 3 jährigen Kindes, pädagogisches Handeln“ (ebd., 87). <i>Bildungs- und Lehraufgabe BEWEGUNGSERZIEHUNG:</i> „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Bewegungsvielfalt und Kreativität‘ Angebote zur Sensibilisierung und zur Förderung sensorischer Fähigkeiten des 0 bis 3 jährigen Kindes beschreiben“ (ebd., 142).		
UK 1.3.: Strukturqualität in der	Die im Lehrplan enthaltenen	<i>Lehrstoff DIDAKTIK:</i>		Die Rahmenbedingungen

¹⁴ Die Formulierung „das 0 bis 3 jährige Kind“ entstammt aus der Verordnung über die Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik 2016 und wurde mit dieser Schreibweise aus der Verordnung übernommen.

Kleinkindbetreuung	Kompetenzen, die auf die räumlichen Rahmenbedingungen einer Kindergruppe, den Personal-Kind-Schlüssel, sowie die Qualifikation des Personals abzielen.	„Bereich ‚Lernen‘: Handlungskonzepte der Früherziehung, Bildungsprozesse, Pflege, Räume, Ausstattung, Rolle der Pädagogin und des Pädagogen bei der Begleitung des 0 bis 3 jährigen Kindes“ (ebd., 80). <i>Lehrstoff PRAXIS:</i> „Bereich ‚Organisation von Entwicklungs- und Bildungsprozessen‘: Pädagogische Qualität, Qualitätskriterien für das 0 bis 3 jährige Kind, Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit“ (ebd., 88).		nehmen Einfluss auf die Qualität von pädagogischen Prozessen, weshalb auch Kompetenzen zur Sicherung der pädagogischen Qualität für das null- bis dreijährigen Kind berücksichtigt werden müssen.
UK 1.4.: Prozessqualität in der Kleinkindbetreuung	Die im Lehrplan enthaltenen Kompetenzen, die es den Pädagoginnen und Pädagogen* möglich machen, pädagogische Impulse professionell zu gestalten, zu begleiten und zu reflektieren, was die Entwicklung kindlicher Kompetenzen unterstützt.	<i>Bildungs- und Lehraufgabe PÄDAGOGIK:</i> „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Orientierung an Werten und Normen‘ den gesellschaftlichen Wandel als Bedingung für pädagogisches Handeln und die Auseinandersetzung mit dem 0 bis 3 jährigen Kind reflektieren“ (ebd., 73). „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Selbstmanagement und berufliche Sozialisation‘ professionelles Handeln in der Begleitung speziell für das 0 bis 3 jährige Kind beschreiben“ (ebd., 81).		Die Kompetenzen beziehen sich ausschließlich auf die Gestaltung, Begleitung und Reflexion pädagogischer Impulse für Kinder von null bis drei Jahren.

<i>HK 2: Letztes Kindergartenjahr</i>				
UK 2.1.: Letzten Kindergartenjahr in der Wissenschaft	Die im Curriculum enthaltenen Kompetenzen, die auf das Erlernen wissenschaftlicher Ansätze für die elementarpädagogische Arbeit mit Kindern abzielen.		<i>Bildungsinhalte Bildungs- und Erziehungsprozesse der frühen Kindheit 3:</i> „Grundlegende Theorien, Ansätze und Konzeptionen der Humanwissenschaften (Psychologie, Neurowissenschaften, Soziologie, pädagogische Anthropologie, Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Linguistik), die für die Elementarpädagogik bzw. für die Arbeit mit Kindern im Alter von 0 bis 7 Jahren bedeutsam sind, einschließlich ihrer historischen und wissenschaftstheoretischen Aspekte 3“ (ebd., 53).	Die Kompetenzen zur Aneignung wissenschaftlicher Ansätze für die pädagogische Arbeit müssen die Altersgruppe der fünf- bis siebenjährigen Kinder beinhalten.
UK 2.2.: Kompetenzentwicklung im letzten Kindergartenjahr	Die im Lehrplan bzw. Curriculum enthaltenen Kompetenzen, die auf die Unterstützung und Kompetenzentwicklung im letzten Kindergartenjahr in unterschiedlichen Bildungsbereichen abzielen.	<i>Bildungs- und Lehraufgabe DIDAKTIK:</i> „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Lernen‘ Kompetenzentwicklung der Kinder im letzten Jahr vor dem Schuleintritt in unterschiedlichen Bildungsbereichen unterstützen und analysieren“ (ebd., 80). <i>Lehrstoff DIDAKTIK:</i> „Bereich ‚Lernen‘: Kompetenzentwicklung in Orientierung auf den Schuleintritt in allen Bildungsbe-	<i>Kompetenzen Spiel und mathematische Bildung:</i> „Studierende kennen die mathematisch relevanten Kompetenzen, die vor dem Schuleintritt entwickelt werden und deren Bedeutung für den weiteren Bildungsverlauf“ (ebd., 84). <i>Kompetenzen Transition und Bildungspartnerschaft:</i> „Studierende kennen Verfahren zur Bildungsdokumentation sowie	Die Kompetenzen beziehen sich ausschließlich auf die Unterstützung und Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Bildungsbereichen im letzten Kindergartenjahr vor dem Schuleintritt.

		reichen, mathematische, naturwissenschaftliche und technische Bildung, Sprache, Literacy“ (ebd., 81).	zur Erfassung von Schulfähigkeit und bewerten diese kritisch“ (ebd., 86).	
<i>HK 3: Sprache</i>				
UK 3.1.: Adäquater Sprach-einsatz	Die im Lehrplan bzw. Curriculum enthaltenen Kompetenzen, die auf den adäquaten Einsatz der Sprache in der pädagogischen Arbeit mit Kindern abzielen.	<i>Bildungs- und Lehraufgabe DEUTSCH:</i> „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Transfer in das pädagogische Berufsfeld‘ einfache Texte gut betont und situationsadäquat vorlesen und vortragen“ (ebd., 21). „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Selbstkompetenz, Interaktion und Kommunikation‘ sich sprachlich vorbildlich für Kinder ausdrücken“ (ebd., 22). <i>Lehrstoff PRAXIS:</i> „Bereich ‚Kommunikation und Sprache‘: Reflexion des Sprachgebrauchs, Kommunikation mit Erwachsenen und Kindern“ (ebd., 84).	<i>Kompetenzen Sprache, Mehrsprachigkeit und Literacy 1:</i> „Studierende setzen die Funktionen der Sprache in der eigenen Kommunikation bewusst ein“ (ebd., 65). „Studierende setzen sich mit eigener sprachlichen Kompetenz auseinander und sind sich ihrer Vorbildwirkung bewusst“ (ebd., 65). <i>Kompetenzen Sprache, Mehrsprachigkeit und Literacy 2:</i> „Studierende sind in der Lage sprachliche Situationen mit Kindern adäquat zu gestalten, können unterschiedliche narrative Formen einsetzen“ (ebd., 88).	Die vermittelten Kompetenzen beziehen sich auf den situationsadäquaten Einsatz der Sprache sowie auf die Reflexion des eigenen Sprachgebrauch
UK 3.2.: Medienpädagogik	Die im Lehrplan bzw. Curriculum enthaltenen Kompetenzen zielen auf die Erlangung von Medienkompetenz (Analyse und Beurteilung von Medien) sowie den adäquaten Einsatz von Medien für	<i>Bildungs- und Lehraufgabe DEUTSCH:</i> „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Transfer in das pädagogische Berufsfeld‘ Märchen und Geschichten für den elementaren Bildungsbereich aufbereiten“ (ebd., 21).	<i>Kompetenzen Sprache, Mehrsprachigkeit und Literacy 1:</i> „Studierende können Medien für Kinder analysieren und adäquat auswählen“ (ebd., 65). „Studierende kennen unterschiedli-	

	Kinder ab.	<i>Bildungs- und Lehraufgabe</i> <i>DEUTSCH:</i> „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Transfer in das pädagogische Berufsfeld‘ Literatur für Kinder nach ästhetischen und sprachlichen Kriterien beurteilen“ (ebd., 22). „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Transfer in das pädagogische Berufsfeld‘ ihre sprachlichen und literarischen Kenntnisse auf das pädagogische Berufsfeld übertragen und kreativ anwenden“ (ebd., 25). „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Transfer in das pädagogische Berufsfeld‘ Medien für Kinder analysieren“ (ebd., 26).	che Handlungsformen medienpädagogischer Arbeit und können diese im elementarpädagogischen Feld anwenden“ (ebd.). „Studierende sind in der Lage Merkmale kindlicher Medienkompetenz zu benennen und zu beurteilen“ (ebd.). <i>Kompetenzen Sprache, Mehrsprachigkeit und Literacy 2:</i> „Studierende kennen und analysieren verschiedene Ausprägungen der einfachen literarischen Formen und bereiten diese für den Einsatz in der elementaren Bildungseinrichtung didaktisch-methodisch auf“ (ebd., 88).	
UK 3.3.: Sprachförderung	Die im Lehrplan enthaltenen Kompetenzen, die auf die Sprachförderung von Kindern abzielen.	<i>Bildungs- und Lehraufgabe</i> <i>DEUTSCH:</i> „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Transfer in das pädagogische Berufsfeld‘ Grundlagen der sprachlichen Frühförderung anwenden“ (ebd., 27). <i>Lehrstoff</i> <i>DEUTSCH:</i> „Bereich ‚Transfer in das pädagogische		Die vermittelten Kompetenzen beziehen sich auf die (Früh-) Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder.

		Berufsfeld‘: Übungen zur sprachlichen Frühförderung“ (ebd., 28f). <i>Bildungs- und Lehraufgabe ENG-LISCH:</i> „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Transfer in das pädagogische Berufsfeld‘ Aktivitäten setzen, die für die Förderung von Sprachen und das Kennenlernen von Kulturen in der Kinderbetreuung besonders geeignet sind“ (ebd., 33). <i>Bildungs- und Lehraufgabe PRA-XIS:</i> „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Kommunikation und Sprache‘ Sprachkompetenz des 0 bis 6 jährigen Kindes fördern“ (ebd., 85). <i>Lehrstoff PRAXIS:</i> Bereich „Kommunikation und Sprache‘: Sprachförderung im Bildungsgeschehen einschließlich Alltag, Fachsprache“ (ebd., 86).		
UK 3.4.: Mehrsprachigkeit und Zweitspracherwerb	Die im Lehrplan bzw. Curriculum enthaltenen Kompetenzen, die auf die Unterstützung, Förderung und Reflexion hin-	<i>Lehrstoff DIDAKTIK:</i> „Bereich ‚Lernen‘: Lernmethodischer Ansatz, Einschätzung und Förderung der Sprachentwicklung unter besonde-	<i>Kompetenzen Sprache, Mehrsprachigkeit und Literacy 2:</i> „Studierende verfügen über ein Repertoire an Methoden zur	

	sichtlich der Mehrsprachigkeit und des Zweitspracherwerbs abzielen.	rer Berücksichtigung des Zweitspracherwerbs“ (ebd., 82).	Unterstützung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Praxisfeld“ (ebd., 88). <i>Mehrsprachigkeit, Literacy und Spiel:</i> „Studierende verfügen über grundlegende Kenntnisse einer Bildung zur Mehrsprachigkeit unter Einbeziehung von unterschiedlichen Spielmaterialien und Medien“ (ebd., 93). „Studierende reflektieren und beschreiben unterschiedliche Erfahrungen von Kindern mit Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur vor dem Hintergrund ihrer kulturellen Lebenswelten und planen Sprachförderung auf der Grundlage didaktischer Erkenntnisse“ (ebd.).	
UK 3.5.: Instrumente zur Sprachstandsfeststellung	Die im Lehrplan bzw. Curriculum enthaltenen Kompetenzen, die über Instrumente zur Sprachstandsfeststellung informieren.	<i>Bildungs- und Lehraufgabe DI-DAKTIK:</i> „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Lernen‘ Instrumente zur Einschätzung der Sprachentwicklung vergleichen“ (ebd., 81).	<i>Kompetenzen Sprache, Mehrsprachigkeit und Literacy 2:</i> „Studierende kennen unterschiedliche Instrumentarien zur Sprachstandsfeststellung, können diese anwenden und sich kritisch damit auseinandersetzen“ (ebd., 88).	
UK 3.6.: Wissenschaftliche Grundlagen im	Die im Curriculum enthaltenen Kompetenzen,		<i>Kompetenzen Sprache, Mehrsprachigkeit und</i>	

Bereich Sprache und Kommunikation	die Kenntnisse über sprachwissenschaftliche Grundlagen, Modelle und Theorien bereitstellen.		<i>Literacy I:</i> „Studierende zeigen Kenntnis über sprachwissenschaftliche Grundlagen und Modelle und setzen diese in der eigenen mündlichen und schriftlichen Kommunikation um“ (ebd., 65). „Studierende kennen unterschiedliche Theorien des Spracherwerbs und linguistische Teildisziplinen, stellen diese gegenüber und entwickeln ein Verständnis für den Spracherwerb unter erschwerten Bedingungen“ (ebd.).	
<i>HK 4: MINT</i>				
UK 4.1.: Mathematik	Die im Lehrplan bzw. Curriculum enthaltenen Kompetenzen, die auf theoretisches Wissen und Modelle von mathematischen Kompetenzen sowie die Förderung dieser im pädagogischen Alltag abzielen.	<i>Bildungs- und Lehraufgabe ANGEWANDTE MATHEMATIK:</i> „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Transfer in das pädagogische Berufsfeld‘ Modelle für die Entwicklung des Zählens, Zählstrategien, Zählprinzipien im Kleinkindalter erklären“ (ebd., 50). „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Transfer in das pädagogische Berufsfeld‘ die Bedeutung von Sortieren und Klassifizieren für die	<i>Kompetenzen Spiel und mathematische Bildung:</i> „Studierende können in Alltagssituationen den mathematischen Gehalt erkennen“ (ebd., 84). „Studierende verfügen über theoretisches Wissen zur Entwicklung und Stärkung von mathematischen Grundkompetenzen“ (ebd.). „Studierende wissen um die Bedeutung der Zusammenhänge	

		Entwicklung der frühen mathematischen Bildung erklären“ (ebd., 53). <i>Lehrstoff ANGEWANDTE MATHEMATIK:</i> „Bereich ‚Transfer in das pädagogische Berufsfeld‘: Frühe mathematische Bildung: Muster und Strukturen zum Verständnis von geometrischen Begriffen, Lernfeld ‚Raum und Form‘“ (ebd., 51).	von motorischen Fertigkeiten, sinnlichen Erfahrungen und sprachlicher Kompetenz für die frühe mathematische Bildung und können Lernanlässe gestalten, die das mathematische Denken und Handeln der Kinder anregen und fördern“ (ebd., 84f). „Studierende kennen Materialien zur frühen mathematischen Bildung von Kindern und können sie fachlich einschätzen“ (ebd.).	
UK 4.2.: Naturwissenschaften	Die im Lehrplan bzw. Curriculum enthaltenen Kompetenzen, die auf die Ausführung naturwissenschaftlicher Phänomene im pädagogischen Feld sowie auf die frühe Bildung im Bereich der Naturwissenschaften abzielen.	<i>Lehrstoff PHYSIK:</i> „Bereich ‚Transfer in das pädagogische Berufsfeld‘: Beispiele der frühen naturwissenschaftlichen Bildung“ (ebd., 58). <i>Bildungs- und Lehraufgabe CHEMIE:</i> „Die Schüler und Schülerinnen können im Bereich ‚Transfer in das pädagogische Berufsfeld‘ einfache Experimente nennen, die Ausführung von Experimente dokumentieren, Versuchsergebnisse interpretieren“ (ebd., 60). <i>Bildungs- und Lehraufgabe AN-</i>	<i>Kompetenzen Naturwissenschaften – Gesellschaft – Kultur:</i> „Studierende kennen entwicklungsadäquate methodische Zugänge zu naturwissenschaftlichen Fragestellungen und erproben diese“ (ebd., 77). „Studierende begleiten kindliche Lernprozesse beim Explorieren, Experimentieren und Interpretieren von (Alltags-)Phänomenen“ (ebd.).	Naturwissenschaften = Physik und Chemie.

		<i>GEWANDTE NATURWISSENSCHAFTEN:</i> „Die Schüler und Schülerinnen können im Bereich ‚Transfer in das pädagogische Berufsfeld‘ naturwissenschaftliche Zusammenhänge zielgruppenadäquat erklären, die erworbenen praktischen Fähigkeiten und Erkenntnisse in das Berufsfeld übertragen, die Bedeutung der naturwissenschaftlichen Bildung für das Kind reflektieren“ (ebd., 65f).		
UK 4.3.: Technik	Die im Curriculum enthaltenen Kompetenzen, die auf die Aneignung fachlicher Inhalte im Bereich der Technik und die Umsetzung dieser im pädagogischen Feld abzielen.		<i>Bildungsinhalte Naturwissenschaften – Gesellschaft – Kultur:</i> „Kenntnis von grundlegenden Zusammenhängen, Fachinhalten und -systematiken in Naturwissenschaften und Technik“ (ebd., 77). <i>Kompetenzen Naturwissenschaften – Gesellschaft – Kultur:</i> „Studierende planen Lernfelder und Projekte zu naturwissenschaftlichen und technischen Wissensbereichen“ (ebd.).	
<i>HK 5: Transitionen und Vernetzung</i>				
UK 5.1.: Be-	Die im Curricu-		<i>Bildungsinhalte</i>	

bedürfnisorientierte Transitionsprozesse	lun enthaltenen Kompetenzen zur bedürfnisorientierten Unterstützung von Kindern, Eltern und Familien in Transitionsprozessen.		<i>Diversität, Inklusion und Transition:</i> „Zielgruppenorientierte Präventionskonzepte für Kinder und Eltern in Transitionsprozessen“ (ebd., 104). <i>Kompetenzen</i> <i>Diversität, Inklusion und Transition:</i> „Studierende nehmen die Diversität familiärer Lebensformen, Familienkonstellationen, kindlicher Lebenswelten und Biografien und Aspekte der Identitätsentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund wahr und zeigen Konsequenzen für Transitionen auf“ (ebd.).	
UK 5.2.: Wissenschaftliche Grundlagen, Modelle und Theorien zur Transition	Die im Curriculum enthaltenen Kompetenzen, die Kenntnisse über wissenschaftliche Grundlagen, Modelle und Theorien zur Transition sowie deren Anwendung im pädagogischen Feld bereitstellen.		<i>Bildungspartnerschaft:</i> „Theorien und Konzepte der Transitionsforschung“ (ebd., 86). <i>Kompetenzen</i> <i>Transition und Bildungspartnerschaft:</i> „Studierende verstehen das Konzept der Transition und kennen Forschungsergebnisse“ (ebd.). „Studierende entwickeln aus theoretischem und	

			praktischem Wissen über die Transition Gestaltungsbeispiele für das berufspraktische Handlungsfeld“ (ebd.).	
UK 5.3.: Kooperationen und Bildungspartnerschaften in Transitionsprozessen	Die im Lehrplan bzw. Curriculum enthaltenen Kompetenzen, die auf Kooperationen mit Bildungspartnern im Transitionsprozess abzielen.	<i>Lehrstoff DIDAKTIK:</i> „Bereich ‚Kooperation, Sozial- und Projektmanagement‘: Transition, Transitionskompetenzen, Kooperation zwischen Elementar- und Primarstufe im Rahmen der Schuleingangsphase“ (ebd., 82).	<i>Bildungsinhalte Transition und Bildungspartnerschaft:</i> „Bildungspartnerschaft mit allen an der Bildung des Kindes Beteiligten (Eltern- und Erziehungsberechtigten, Pädagoginnen und Pädagogen anderer Bildungseinrichtungen, Expertinnen und Experten“ (ebd., 86). „Studierende kennen systemtheoretische und gesetzliche Grundlagen sowie Vorgaben und Anforderungen an Bildungspartnerschaft“ (ebd., 86). „Studierende kennen Prinzipien und Methoden der Partizipation von Eltern in der Bildungsarbeit und entwickeln Modelle für eine ressourcen- und stärkenorientierte Bildungspartnerschaft“ (ebd., 86).	Bildungspartner = Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen* bzw. Lehrerinnen und Lehrer* aus anderen Bildungsinstitutionen
UK 5.4.: Institutionsübergreifende Transition	Die im Lehrplan bzw. Curriculum enthaltenen Kompetenzen, die zur Unter-	<i>Bildungs- und Lehraufgabe PÄDAGOGIK:</i> „Die Schülerinnen und Schüler können	<i>Bildungsinhalte Transition und Bildungspartnerschaft:</i> „Rahmenbedin-	Die vermittelten Kompetenzen beziehen sich auf die Unterstützung des

	stützung eines gelingenden Schuleintritts beitragen.	im Bereich ‚Lernen‘ Kompetenzen für einen gelingenden Schuleintritt reflektieren“ (ebd., 73). <i>Bildungs- und Lehraufgabe DIDAKTIK:</i> „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Koope-ration, Sozial- und Projektmanage-ment‘ das Konzept der Transition für den Übertritt in die Schule beschreiben“ (ebd., 82). <i>Bildungs- und Lehraufgabe PRA-XIS:</i> „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Lernen‘ Bildungsprozesse zur Förderung von Kompetenzen in Orientierung auf den Schuleintritt unterstützen und gestalten“ (ebd., 86). „Die Schülerinnen und Schüler können im Bereich ‚Koope-ration, Sozial- und Projektmanage-ment‘ Transitions-kompetenzen für den Übertritt in die Schule fördern“ (ebd., 87).	gungen und Modelle der Schuleingangsphase und des Übertritts, Bedeutsame Kompetenzentwicklung für den Übertritt in die Schule (Transitionskompetenzen, Kompetenzen in verschiedenen Domänen)“ (ebd., 86). „Studierende kennen die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schuleingangsphase und entwickeln modellhaft didaktische Beispiele der Umsetzung“ (ebd., 86).	Übergangs zwischen elementaren Bildungseinrichtungen.
UK 5.5.: Übergang von der Familie in den Kindergarten	Die im Lehrplan bzw. Curriculum enthaltenen Kompetenzen zur Unterstützung des Übergangs von der	<i>Lehrstoff DIDAKTIK:</i> „Bereich ‚Organisation von Entwicklungs- und Bildungsprozessen‘: Formen von Pla-	<i>Praktische Studien 4:</i> „Konzepte der Eingewöhnung“ (ebd., 92).	

	Familie in den Kindergarten.	nung, Projekte, Eingewöhnung, Übergangsobjekt, Bildungspartnerschaft hinsichtlich des 0 bis 3 jährigen Kindes“ (ebd., 81).		
<i>HK 6: Reflexion</i>				
UK 6.1.: Rolle der Pädagogin/des Pädagogen*	Die im Lehrplan bzw. Curriculum vermittelten Kompetenzen beziehen sich auf die eigene pädagogische Haltung und Reflexion bezüglich der Rolle als Pädagogin und Pädagoge*.	<i>Lehrstoff DIDAKTIK:</i> „Bereich ‚Selbstmanagement und berufliche Sozialisation‘: Rolle und Kompetenzen der Pädagogin und des Pädagogen“ (ebd., 81).	<i>Bildungsinhalte Persönlichkeit und Professionalisierung:</i> „Konstruktion und Reflexion der (berufs-) biografischen und lernbiografischen Entwicklung sowie des persönlichen Kompetenzprofils“ (ebd., 45). „Berufliche Identitätsentwicklung“ (ebd.). <i>Kompetenzen Persönlichkeit und Professionalisierung:</i> „Studierende reflektieren die eigene pädagogische Grundhaltung, setzen diese in Beziehung zu den erlernten Ansätzen und entwickeln daraus ein pädagogisches Ethos“ (ebd.). „Studierende erkennen die biografische und kulturelle Bedingtheit von Erziehungseinstellungen und -verhaltensweisen an sich selbst und anderen und re-	

			flektieren diese“ (ebd.).	
UK 6.2.: Professionelles Handeln	Die im Lehrplan bzw. Curriculum vermittelten Kompetenzen beziehen sich auf die Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Handeln im pädagogischen Feld.	<i>Lehrstoff DIDAKTIK:</i> „Bereich ‚Selbstmanagement und berufliche Sozialisation‘: Qualitätskriterien professionellen Handelns“ (ebd., 81).	<i>Bildungsinhalte Professionalisierung im institutionellen Kontext:</i> „Professionelles Selbstverständnis“ (ebd., 55).	

11.1.2. Interviews

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele BAKIP/BAfEP	Ankerbeispiele Bachelor	Kodier- Regeln
<i>HK1: Qualifikation</i>				
UK 1.1.: Gründe für den tertiären Bildungsweg	Gründe für die Entscheidung, eine tertiäre Bildung zu absolvieren.		„(...) ich habe auch gemerkt in der Arbeit im Kindergarten das interessiert mich ich habe ein paar Fortbildungen auch schon gehabt und habe dann von einer Vortragenden die Rückmeldung bekommen, dass /ahm/ die haben mir dann // mit denen habe ich teilweise per E-Mail Kontakt gehabt, die gemerkt haben, die zurückgeschrieben haben ‚Mah /ahm/ sie haben gemerkt, dass ich eine bin die will noch, noch tiefer gehen, die will das genauer wissen‘ und ja, das hat mich dann irgendwie sehr bestärkt indem zu wissen ‚Hey, weiterstudieren ist auf alle Fälle meins‘ und ich muss auch dazu sagen, ich glaube das gilt auch, meine Mama hat auch studiert auch meine Freunde im Umfeld das ist bei uns halt normal irgendwie“ (Interview D, Z. 42-50). „/Ahm/ bei mir wars generell so /ahm/ bereits nach der Matura (.) hab ich sehr bald den Punkt erreicht, dass ich gesagt habe, man hat in der Schule grundlegendes gelernt /ahm/ wo ich sage ‚Klassische Alltagssituationen sind damit	Die tertiäre Bildung bezieht sich auf den Bachelorstudengang der Elementarpädagogik.

			gut zu bewältigen aber alles was nicht einer Norm entspricht /ahm/ was über den klassischen Alltag und die sogenannte Angewandte Pädagogik hinaus geht /ahm/ da fehlt mir etwas'. Da war ich immer auf der Suche und /ahm/ hab mich dann sehr gefreut wie es möglich war, dass da ein Studium gibt und das war dann so /ahm/ meine Begründung warum ich das Studium gewählt habe war ich kann mich noch fundierter aufstellen ich bin /ahm/ fähig auch herausfordernde Situation /ahm/ gelassener und kompetenter zu bewältigen“ (Interview E, Z. 15-23).	
UK 1.2.: Gründe gegen den tertiären Bildungsweg	Gründe gegen die Entscheidung, eine tertiäre Bildung anzustreben.	„((Lacht)) grundsätzlich vorstellen schon, aber neben Familie relativ schwierig (.) also rein so könnte ich mir das schon vorstellen, habe sogar ein paarmal überlegt, aber neben Familie ist es fast nicht machbar momentan“ (Interview A, Z. 13-15). „Aus dem Grund einfach auch, ich denke, ich war fünf Jahre in der BAfEP und ich denke, ich habe da eine sehr gute Ausbildung genossen und deswegen empfinde ich es für mich persönlich nicht, nicht unbedingt notwendig, genau“	„Und ich habe mir damals schon, wie das, wie der erste Lehrgang praktisch vom Bachelorstudium präsentiert worden ist (.) habe ich mir den Vortrag angehört. Da hat es geheißen, berufsbegleitend und für Familie super gemacht. Da waren meine Kinder, aber (.) keine Ahnung, noch viel jünger halt. Und da habe ich dann beschlossen, nein, das ist nicht machbar mit Familie. Also ich bin auf das vierte Semester gespannt, weil der Plan ist auch nicht machbar ((lacht)) mit Familie“ (Interview F, Z. 21-26).	Die tertiäre Bildung bezieht sich auf den Bachelorstudiengang der Elementarpädagogik.

		(Interview C, Z. 13-16).		
<i>HK 2: Anforderungen</i>				
UK 2.1.: Kompetenzen - Kleinkindbe- treuung	Vorhandene beziehungs- weise fehlende Kompetenzen im Bereich der pädagogischen Arbeit mit Kleinkindern unter zweiein- halb Jahren nach dem se- kundären be- ziehungsweise tertiären (Aus-)Bildungsweg.	„Ja, ich meine bei mir ist das jetzt schon so lange her, da war von Klein- gruppe ja damals noch nicht einmal eine Rede und dann bin ich in Y eigentlich // ich habe zwei Jahre in einer Kleinkindgruppe gearbeitet, da war es natürlich momentan, hast du von der Schule nicht recht viel verwenden können was an pädagogischen Sachen war und mit der Praxis lernt man auch viel ((lacht))“ (Interview A, Z. 29-33). „Also ja für Kinder unter zweieinhalb kann man sagen eigentlich, da hat // in der Ausbildung war nicht wirklich was drinnen (...)“ (Interview A, Z. 37-38). „Ehrlich gesagt, das war // wir sind so von drei bis sechs, wie wir da noch in der Schule waren, war die Spanne immer so, sie haben immer unterrichtet, drei bis sechs. Es hat schon die Möglichkeit geben der Früherziehungs-irgendetwas, einen Kurs. Den habe ich zum Beispiel nicht gemacht. Jetzt im Nachhinein denke ich mir ‚Hm, hätte	„(...) ja auf alle Fälle, der Bachelor hat, mit dem Bachelor haben wir uns vor allem in den ersten Semester ganz, ganz viel mit, mit der frühen Kindheit beschäftigt und ganz viel das Thema Bindung und (.) es ist auch so ein bisschen mein, mein Lieblingsthema geworden, also zu dem habe ich mich dann auch voll viel noch selber weitergebildet, ich habe voll viele Bücher zum Säuglings- und Kleinkindalter oder Kindergartenalter (.) und (.) ja auf alle Fälle, also das ist wahrscheinlich auch einer der meisten Gewinne, dass ich irgendwie jetzt einen Plan habe ‚Was brauchen Kleinstkinder oder was ist so der Kern, den jedes Kind braucht?‘ (...)“ (Interview D, Z. 126-133). „/Ah/ ich glaube schon, dass Inhalte drinnen waren, die auch natürlich auf die Gruppe null bis zwei /ah/ ausgelegt waren /ahm/ ich würde aber trotzdem /ahm/ eine Früherziehungsausbildung zusätzlich noch bevorzugen (.) einfach dahingehend, weil man sich explizit gezielt mit dieser Altersgruppe auseinandersetzt und auch zum Beispiel in Krabbelstuben /ah/ Praktika verstärkt macht wo man einfach	

		ich ihn doch machen sollen?‘ Aber man lernt voll viel aus der Praxis. Also ich habe mir da viel mitnehmen können. Dadurch, dass wir jetzt so viele junge Kinder in der Gruppe haben, man sieht dann eh gleich, die brauchen ganz was anderes wie die, die Älteren“ (Interview B, Z. 35-41). „Seitens meiner Schule bin ich definitiv gut vorbereitet worden. Also ich finde, also zumindest die zweieinhalbjährigen haben wir schon // diese Thematik haben wir sehr viel behandelt /ah/ liegt vielleicht auch daran, dass wir eine Lehrkraft hatten, die sehr viel Wert darauf gelegt hat. Ich habe von anderen schon gehört, dass das bei ihnen weniger war, aber ich hatte das Glück, dass ich sogar in drei Modulen meiner C-Module /ahm/ in einer Kleinkindgruppe praktizieren durfte und deswegen fühle ich mich auch in, mit jüngeren Kindern sehr sattelfest /ahm/ genau und da fühle ich mich schon viel besser aufgehoben, dennoch braucht es meiner Meinung nach dann sehr viel Eigenini-	genau mit dieser Altersgruppe gezielter arbeitet“ (Interview E, Z. 38-43). „Das ist nur die Praxis, was // also ich habe es gemacht, ich habe es wirklich gemacht, weil ich mir gedacht habe, ja 30 Stunden. Ich habe es gemacht, weil ich mir gedacht habe, ja, wenn man das machen kann, dann mache ich es und es hat eben voriges Jahr so ausgeschaut, dass wir eine Krabbelstube bekommen und als Leiterin habe ich mir gedacht, es wäre nicht schlecht, wenn man es hat. (...) und wie ich dann das Praktikum gemacht habe, habe ich mir gedacht, also auch im Zuge vom Bachelorstudium, eine bodenlose Frechheit ((lacht)), dass du das einfach dann machen darfst. Wenn ich mich jetzt reinstelle in eine Krabbelstube (.) dann habe ich echt keine Ahnung, was ich machen soll ((lacht)) also da habe ich mir gedacht, es passt, es ist anerkannt, danke, ich werde da nie arbeiten aber eigentlich ist das arg“ (Interview F, Z. 215-219, 222-226).	
--	--	--	--	--

		tiative, dass man da wirklich sich selbst damit auseinandersetzt, weil die Arbeit mit zweijährigen schon wieder ganz anders ist, als mit zweieinhalb- und dreijährigen (...)“ (Interview C, Z. 65-74).		
UK 2.2.: Kompetenzen - Letztes Kindergartenjahr	Vorhandene beziehungsweise fehlende Kompetenzen im Bereich der elementarpädagogischen Arbeit mit Kindern im letzten Kindergartenjahr vor dem Schuleintritt nach dem sekundären beziehungsweise tertiären (Aus-)Bildungsweg.	„Eigentlich schon also das ja, da hat man dann auch // durch dass man eigene Kinder hat, bekommt man dann auch ein bisschen mehr mit ja, aber also da war auch von der Schule eigentlich das Augenmerk immer, weil früher ist fast das Augenmerk in der Ausbildung gelegt worden sowieso auf die fünf- und sechsjährigen, da ist eher auf die Jüngeren kaum oder nur wenig Wert gelegt (.) also Wert gelegt würde ich nicht sagen, aber doch wenig Platz für das gewesen“ (Interview A., Z. 46-51). „J a, wir haben da eher nur den Übergang besprochen, finde ich, für mich war das halt so (.) ich kann mich erinnern, als wir maturiert haben, haben wir besprochen, wie das ist, aber man lernt, man kann das nicht lernen, ich finde, das geht erst in der Praxis, wenn man	„/Hm/ Wir haben uns ganz viel mit der Transition Kindergarten Schule beschäftigt. Schon mit dem Thema ‚Was ist Schulfähigkeit?‘ wobei wir jetzt weniger uns damit beschäftigt haben ‚Was sind Dinge, die ein Kind im letzten Kindergartenjahr lernt?‘. Wir haben uns eher, bei uns ist das eher in die Richtung gegangen, der Kindergarten muss sich ein wenig von der, also vom gesellschaftlichen Bild ein wenig loslösen von // wir /ahm/ wir sind ein bisschen so die Zubringer, sondern wir haben unsere eigene Aufgabe Schulvorbereitung (.) findet alle drei Jahre statt und Schulvorbereitung ist so viel mehr als ich kann reimen und ein paar Schwungbilder machen (...) und es ist aber dann schon sehr schulsystemkritisch geworden, weil wir Kindergarten viel mehr uns /ahm/ drauf einlassen können, was Kinder brauchen und da viel freier sind“ (Interview D, Z. 140-147, 150-152).	

		sieht so, okay ein Übergangsgespräch brauchen wir mit dem Kind und mit der Lehrerin und dann macht man das und dann weiß man, wie das rennt. Aber ja, methodisch sind wir vorbereitet worden (.) praktisch nicht“ (Interview B, Z. 45-50). „Ist auch schwierig zu sagen, weil g e n a u in den höheren Klassen kam dann bei mir Corona dazu und da muss ich schon sagen /ahm/ ist das irgendwie sehr untergegangen, zumindest auch im Distance Learning. Wir haben sicher, wir haben das behandelt, das, diese Thematik /ah/ aber um ehrlich zu sein, muss ich mir jetzt da wirklich einiges noch selbst aneignen und, und da wäre es wirklich gut gewesen, wenn wir Präsenzunterricht gehabt hätten, einfach weil es (.) gerade die Arbeit mit den Schulanfängern ist SEHR herausfordernd, einfach weil man wirklich schon (.) sich selbst auch was überlegen muss an Bildungsangeboten. Da ist das wirklich ein bisschen untergegangen und s o waren die Lehrer eh	„Mhm /ahm/ da muss ich sagen (.) da habe ich den Eindruck, dass ich jetzt sehr gut aufgestellt bin (.) einerseits natürlich /ah/ weil man jetzt noch einmal vertieft den Wissensstand erweitert hat mit entwicklungspsychologischen Hintergrund /ah/ aber auch ganz, ganz praktisch mit Maßnahmen und Zugängen egal ob das jetzt /ahm/ im Bereich der Sprache im Bereich der mathematischen Frühförderung oder ähnliches (ist) da war ganz, ganz viel im Studium, das man wirklich direkt auch für die Praxis anwenden kann“ (Interview E, Z. 48-53). „/Mh/ ja im Studium wird so vermittelt, dass man halt so spezielle Schulanfängerförderung, dass man das nicht, mit Lernblättern undso (...)“ (Interview F, Z. 117-118).	
--	--	--	---	--

		sehr bemüht, aber (.) da es so ein großes /ah/ so viele Themen sind, die man mit den Schulanfängern behandeln soll und sie auf die Schule vorbereiten soll, ist es, ist es natürlich auch für die Lehrer, glaube ich, ganz, ganz schwierig, uns diesen Rucksack mit all d e m Werkzeug vollzupacken, das wir dann halt brauchen in der Berufspraxis und deswegen, ich kann es schlecht beurteilen, wenn Corona jetzt nicht gewesen wäre, aber derzeit muss ich sagen (.) lässt gerade dieser Punkt eher noch zu wünschen übrig. Es ist nicht so leicht für mich, mit den Schulanfängern zu arbeiten, genau“ (Interview C, Z. 94-108).		
UK 2.3.: Kompetenzen - Sprache	Vorhandene beziehungsweise fehlende Kompetenzen im Bereich Sprachförderung und Mehrsprachigkeit im Kindergarten nach dem sekundären beziehungsweise tertiären (Aus-)Bildungsweg.	„Ja, damals habe ich mich schon gut vorbereitet gefühlt, aber auf die Anforderungen was du jetzt in den Kindergärten hast sicherlich nicht mehr (...)“ (Interview A, Z. 54-55). „Ich muss einfach wieder das Gleiche sagen ((lacht)) methodisch haben wir das immer erarbeitet /ahm/ in der Praxis war das für mich eigentlich nicht so erlernbar. Ich war immer in	„Schon, also wir haben schon Vorlesungen gehabt zum Thema Mehrsprachigkeit, dann auch so Seminare (.) und das Blöde war da leider (.) es hat leider die PHDL glaube ich auch relativ ressourcenschonend diese Studium anbieten sollen und jetzt nicht Unmengen an neuen Leuten einstellen und darum haben wir in diesem Mehrsprachigkeitsseminar eine Dame gehabt die // (...) ja sie hat uns nur dann so angehalten, dass wir so Pro-	

		Orte, in ganz kleinen Orten, wo nie Kinder mit einer (.) anderen Sprache eigentlich waren. Und jetzt, wo ich in einer Stadt bin HALT, kennt man das schon und man lernt dann voll aus der Praxis wieder (Interview B, Z. 65-69). „Also es ist, es ist sehr oft darauf eingegangen worden, wie man richtig mit Kindern kommuniziert o d e r richtig ein Bilderbuch erzählt. Und auch da ich jetzt in, in meinem derzeitigen Kindergarten sehr viel mit /ahm/ Kindern mit anderen Muttersprachen konfrontiert bin /ahm/ muss ich da wieder sagen /ahm/ also diese Thematik wurde weniger, weniger behandelt (..) da hätte ich vielleicht auch noch mehr Impulse gebraucht, beziehungsweise auch /ahm/ mehr Erfahrungen in der Praxis (.) wobei man das natürlich im Vorhinein nie wissen kann, ja. Aber es ist, gerade mit Kindern mit Mehrsprachigkeit, ich meine, man arbeitet wieder ganz anders. Es ist (.) nicht so leicht, genau /mhm/“ (Interview C, Z. 114-122).	gramme entwickeln, so wie wenn du einen Unterricht planst und dann habe ich gesagt „Bei uns findet Sprachförderung im Alltag statt, also wir finden das jetzt blöd, wenn wir, wir sagen, wir machen jetzt eine Sprachfördereinheit“, schon alleine das ist uns zu befremdlich vorgekommen (...) und dann haben wir noch einmal Seminar gehabt das war (..) besser, das war eine aus dem elementarpädagogischen Bereich, da haben wir uns mit BASIK beschäftigt von Renate Zimmer für Sprache, das sehr umfassend ist, nämlich nicht nur auf Sprache bezogen sondern irgendwie mehr auf das gesamte, das gesamte Kind, weil es ja alles vernetzt ist“ (Interview D, Z. 181-185, 195-199, 204-208). „/Ahm/ war vor allem für mich sehr spannend, da ich derzeit eine Gruppe habe, die sehr, sehr homogen ist und des deswegen ein Gebiet ist /ahm/ das mich in der Praxis derzeit wenig /ahm/ berührt /ahm/ aber das Interesse meinerseits total da ist, weil ich das sehr, sehr spannend finde, gerade wenn man mit mehreren Sprachen arbeiten kann /ahm/ weils einfach auch gefordert ist (.) genau und da war im Studium /ahm/ einfach /ahm/ ich sage	
--	--	--	--	--

			jetzt einmal die Perspektivenöffnung viel mehr gegeben, weil man sich auch gezielt mit dem noch einmal auseinandersetzt, auch wenn man es nicht aktiv in der eigenen Praxis hat“ (Interview E, Z. 61-67). „(...) aber im Studium ist es eher die Sprachsensibilität, das war schon // einfach so die eigene Sprache (..) hinterfragen. Und ja man sagt trotzdem viel Blödsinn, weil man einfach den ganzen Tag redet, aber (.) ich finde es trotzdem wichtig, dass es bewusst wird und dass man vielleicht dann reagiert, also ja (Interview F, Z. 162-165). „(...) einfach so, was so ein Satz ausmachen kann, ist mir eigentlich durchs Studium dann, also ja ich finde einfach das ganze Reflektieren durchs Studium, dass das einfach in allen Bereichen // einfach wieder hellhöriger wird und ein bisschen auf das „Hey!“. Weil vorher war // ist man so in einem Trott drinnen, irgendwie, gerade wenn man jahrelang immer dasselbe, immer denselben Gruppenraum hat ((lacht)), ja“ (Interview F, Z. 177-182).	
UK 2.4.: Kompetenzen - MINT	Vorhandene beziehungsweise fehlende Kompetenzen im elementarpädagogischen	„#Ahm# das ist mein Steckenpferd, deswegen glaube ich das ich da ((lacht)) ja da habe ich mich einfach	„Aber wir haben /ahm/ zwei Seminare gehabt, das eine hat frühe mathematische Bildung geheißen und mit der gleichen Person haben	

	Bildungsbe- reich der Ma- thematik, Na- turwissen- schaft und Technik nach dem sekundä- ren bezie- hungsweise tertiären (Aus-)Bildungsweg.	selbst dafür interes- siert und viele Sa- chen gemacht da- rum (.) aber rein von der S c h u l e (..) ist jetzt schwie- rig zum sagen (.) JA das kann ich jetzt so nicht so beurteilen, weil das mein eigenes Ste- ckenpferd ist inte- ressiert man sich sicher da mehr und schaut da mehr nach und macht da Weiterbildungen in diese Richtung einfach mehr“ (In- terview A, Z. 63- 67). „Ich finde, der Be- reich ist in unserer Ausbildung eigent- lich gar nicht /ahm/ vorgekommen, auch mit Medien und so, das war vielleicht zu dieser Zeit auch noch nicht so, aber jetzt, wo man sieht, okay, die Kinder erzählen halt immer von ihren Tabletspielen oder /ahm/ ja was sie halt da machen. Dann muss man jetzt halt drauf ein- gehen. Aber gelernt haben wir eigent- lich gar nicht viel an Mathematik, Naturwissenschaf- ten und so (.) ich kann mich eigent- lich gar nicht erin- nern, dass wir das kindgerecht ge- macht haben“ (In- terview B, Z. 74- 79). „/Ahm/ wir haben	wir dann auch noch Naturwissenschaft und Technik gehabt (.) u n d die war voll klasse, das war die H, die /ahm/ unterrichtet an der BAfEP (.) und ist eben Mathe Lehrerin und ich glaube Biolo- gielehrerin und Kin- dergartenpraxislehre- rin auch weil sie hat selbst auch im Kinder- garten gearbeitet also die vereint das voll gut“ (Interview D, Z. 214-219). „Ja, schon ein biss- chen, Naturwissen- schaft und Technik haben wir schon ge- habt (.) aber das waren zweimal sogar (.) aber das war voll der Blöd- sinn, also weil sie es einfach nicht, EIN- FACH NICHT gut präsentiert haben“ (Interview F, 185- 187). „Ich denk mir, wenn es jetzt heißen hätte „Jetzt probiert einmal mit Magneten aus, wie funktioniert das, was kann man damit ma- chen?“ hätte ich mir das gemerkt, dann hätte ich mit meinen Studienkolleginnen einen Spaß gehabt, dann hätte man viel- leicht irgendeinen coolen Flieger gebas- telt, der mit Magneten fliegt, oder was ich nicht was ((lacht)). Dann wäre das ganz anders gewesen, hätte man sich das viel mehr gemerkt und vielleicht auch eingebaut“ (In- terview F, Z. 200-	
--	--	--	---	--

		schon eigene Unterrichtsfächer auch gehabt, vor allem /ahm/ im naturwissenschaftlichen Bereich /ahm/ wir haben, wir haben verschiedenste Impulse bekommen so und auf diese Art und Weise könnten wir mit den Kindern zum Beispiel Experimente machen /ah/ dabei muss man wieder sagen, dass (.) die Lehrer hatten in diesem Sinne nicht wirklich die Berufserfahrung und dadurch haben wir m- manches Mal dann schon so Impulse bekommen, wo wir als Schüler schon wussten ,Das kann jetzt nicht so gut funktionieren“ (Interview C, Z. 127-133).	205).	
UK 2.5.: Kompetenzen - Transition und Vernetzung	Vorhandene beziehungsweise fehlende Kompetenzen hinsichtlich Kooperationen und Bildungspartnerschaften in Transitionsprozessen nach dem sekundären beziehungsweise tertiären (Aus-)Bildungsweg .	„Eigentlich (.) nein, es ist (.) methodisch immer wieder durchgenommen worden, wir haben da voll viele Tests gehabt, aber sowas kann man einfach nicht /ahm/ nur methodisch vorbereiten. Du bist da nie bei einem Elterngespräch dabei, wenn du Praxis machst im Kindergarten oder so. Das, das kommt erst dann, wenn du RICHTIG in dem Beruf drinsteckst, wo du mit Eltern ganz viel Kontakt aufnehmen musst	„Ja, wir haben uns mit Transition im Sinne von // damit beschäftigt ,Was, was brauchen die Kinder oder was können Ressourcen für die Kinder im Übergang sein, damit dort einfach lernen gleich wieder stattfinden kann?‘ also damit zum Beispiel schon Beziehungen da sind zwischen Lehrer und Kind, wo die Kinder schon wissen ,Welche Umgebungen warten dort auf mich?“ (Interview D, 164-168). „/Ahm/ (..) i würd sagen, dass generell im Bachelor viel also der	Bildungspartner = Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen* bzw. Lehrerinnen und Lehrer* aus anderen Bildungsinstitutionen.

		undso, dann kommt das. Ich glaube, auf das kann man sich auch gar nicht so richtig vorbereiten, wenn man das selber nie üben kann oder umsetzen kann. Und man ist auch noch zu jung für das, man möchte das in dem Alter noch gar nicht“ (Interview B, Z. 93-100). „Ah/ ich glaube, das ist der Punkt, wo ich mich am wenigsten vorbereitet fühle /ah/ aus dem Grund, weil natürlich in meiner Praxiszeit wurde man als Schülerin oder als Praktikantin nicht wirklich einbezogen in diese Thematik und das finde ich fast ein bisschen schade (...) im Endeffekt muss ich wirklich sagen, fühle ich mich (.) sehr wenig vorbereitet. Wir haben zwar vielleicht ein paar Unterlagen bekommen, aber das ist einfach nicht dasselbe, wie wenn ich, wenn ich mal dabei sein dürfte und ja“ (Interview C, Z.145-148, 154-156).	Fokus auf vermehrt auf das Organisatorische und auch ein bisschen so in die Richtung Management mehr einfach gelegt wurde jetzt im Vergleich zur BAKIP Ausbildung und ich muss aber leider feststellen, dass in der BAKIP Ausbildung /ah/ Bereiche wie Elternarbeit Transition nur minimalst gestreift wurden“ (Interview E, Z. 73-77). „(...) und dass das Studium /ah/ einen da noch einmal gestärkt hat /ahm/ damit ich diese Situation auch gut schaffen kann (.) egal jetzt ob Kooperation mit der Schule oder auch eben ah die Begleitung von Eltern“ (Interview E, 81-84).	
UK 2.6.: Kompetenzen - Reflexion	Vorhandene beziehungsweise fehlende Kompetenzen bezüglich Selbst- und Methodenreflexion im	„(...) also es war eigentlich eher die Reflexion zum Angebot als die Reflexion der pädagogischen Haltung, glaube ich eher (.) also man	„(...) reflektieren, reflektieren, reflektieren, ganz, ganz wichtig und ganz, ganz hoher Stellenwert und, und das ist der größte Gewinn im Studium“ (Interview D, Z. 242-	Die Selbstreflexion bezieht sich auf die eigene pädagogische Haltung und Reflexion bezüglich der Rolle als Päd-

	Zuge der elementarpädagogischen Praxis nach dem sekundären beziehungsweise tertiären (Aus-)Bildungsweg .	hat da eher von der Schule eher immer so, dass man eher reflektiert hat über dieses Angebot, was man halt gesetzt hat, aber nicht so über die Rolle der Pädagogin und auch generell über den ganzen Tag, die Angebote, die Gesamtsumme eigentlich war eher wirklich so spezialisiert auf diese (...)“ (Interview A, Z. 104-108). „Vielleicht ist schon ein bisschen geschaut worden, wie ist die Gruppenführung, aber es war halt sehr angebotsorientiert in unserer Praxis zu dieser Zeit“ (Interview B, Z. 112-114). „(...) also nach jedem Praxistag durften wir eine ganze Seite, wenn nicht mehr /ah/ an einer Reflexion /ahm/ schreiben /ahm/ an gewissen Tagen war es definitiv bereichernd /ah/ dennoch empfinde ich es so, dass es oft schon ein bisschen zu viel Reflexion war. Also es ist, egal welches Bildungsangebot oder an welchem Tag wir im Kindergarten waren, wir mussten oder durften immer eine Reflexion schreiben und (.) da	244). „/Ahm/ weil man dadurch einen enormen /ah/ Mehrgewinn hat /ah/ wir haben im Studium relativ oft mit Videografien auch gearbeitet und wenn man sich mal selbst beim Arbeiten beobachtet, dann fallen einem ganz andere Sachen auf, die einem vorher nicht so bewusst waren und auch einfach durch den konkreten Austausch mit den Kolleginnen, weil man dann /ahm/ viel mehr Möglichkeiten entwickelt, wie man an schwierige Situationen herangeht und auch /ahm/ weil einem viel bewusster wird, wie man aktiv selbst arbeitet und auch was man gerne von sich aus ändern möchte und verbessern möchte, genau“ (Interview E, Z. 89-95). „Ja genau. Also das ist erstens der Praxisbezug und auch in vielen Fächern einfach, dass man IMMER wieder darüber diskutiert (...)“ (Interview F, Z. 264-265).	gogin und Pädagogin*, während sich die Methodenreflexion auf die Reflexion bezüglich gesetzter Angebote und deren adäquaten Einsatz bezieht.
--	---	--	---	---

		würde ich es e h e r (.) zusammenfas- send m- mehr als sinnvoll betrachten, wenn m a n da eher eine Reflexion mal schreiben würde“ (Interview C, Z. 168-174).		
UK 2.7.: Her- ausforderung - Personal- Kind- Schlüssel	Erlebte Her- ausforderun- gen bezüglich des Personal- Kind- Schlüssels in der elementar- pädagogischen Praxis nach dem sekundä- ren bezie- hungsweise tertiären (Aus-)Bildungsweg .	„Ja, mehr Personal und Kinderanzahl ist glaube ich der erste Schlüssel, dass einmal die Arbeit (.) immer zufriedenstellender für alle Beteiligten funktionieren kann (.) wenn man jetzt schaut es sind schon viele junge, die eher nicht moti- viert mehr sind und eher dann eher vom Aufhören reden, das ist halt schon schade, wenn man das schon in so jungen Jahren sagt. Aber ich glaube, das ist wirklich vielfach einfach der Überforderung geschuldet, weil es halt einfach, ja“ (Interview A, Z. 177-182). „(...) gerade am Anfang sehr her- ausfordernd, An- sprechperson für SO viele Kinder zu sein (...) Aber auch, dass man KEIN Kind ver- nachlässigt, weil immerhin habe ich jetzt wirklich die- sen Bildungsauftrag und (.) es ist her- ausfordernd, dass man dann wirklich auf jedes Kind	„(...) also (.) ja jetzt schweife ich ein wenig aus aber das sind so die für mich die Her- ausforderungen, wo ich mir dann denke und wo ist jetzt die Grenze und wo reichen halt leider auch die Ressourcen irgendwie nicht aus, weil ich habe ja nicht fünf Stunden Elternzeit pro Woche und es gibt 23 also 22 andere Kinder auch noch in der Gruppe“ (Interview D, Z. 92-96).	

		schaut und jedes, sich für jedes Kind die selbe Zeit nimmt (...)“ (Interview C, Z. 19-20, 22-25).		
UK 2.8.: Herausforderung - Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten	Erlebte Anforderungen bezüglich Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im elementarpädagogischem Feld.	„Die Anforderungen der Kinder also ich sag einmal die verhaltensauffälligen Kinder werden sicher mehr und auch die Kinder die (.) ruhige Räume brauchen, also die einfach halt sich zurückziehen, die werden sicher immer mehr (...)“ (Interview A, Z. 22-24).	„Ahm/ das ist klassisch von Kindern, die einfach ein auffälliges Verhalten an den Tag legen, das man im ersten Moment nicht zuordnen kann (...)“ (Interview E, Z. 26-27).	
<i>HK 3: Professionalisierung durch Akademisierung?</i>				
UK 3.1.: Gründe für eine Reform	Gründe für eine Reform des sekundären Ausbildungsweges in Richtung eines tertiären Studiums auf Bachelor- bzw. Master-niveau.	„Und wenn man dann noch eine weitere Ausbildung machen würde, wäre es sicherlich bereichernd, weil man /ah/ Themen, die man /ah/ schon behandelt hat, in den unteren Jahren oder in den vorigen Jahren, noch mal vertiefen kann und noch mal behandeln kann und dann hat man vielleicht auch schon andere Kolleginnen oder Kollegen, die andere Berufserfahrungen hatten, da kann man sich austauschen und /ah/ wenn man erst später einen, eine weitere Ausbildung anfängt, dann ist es vielleicht auch (.) sinnvoller, fast, weil man mehr Berufserfahrung eben schon hat“ (Interview C, Z.	„(...) ich glaube, dass man sagt, da gibt es ein Studium, genauso wie ein Volksschulstudium auch, also Bildung passiert und wenn da ein Studium notwendig ist, sogar ein Masterstudium mittlerweile, braucht es im Kindergarten auch ein Studium, MINDESTENS einmal die Leiterin /ahm/ dann nämlich auch in weiterer Folge, wenn die Leute studieren müssen, dann steigt das Gehalt, dann lösen sich hoffentlich das Personalproblem, das wir haben, dann gehen vielleicht auch mehr Männer in den Job, also das ist lauter so Sachen, das, das hängt ja alles zusammen. (...) Und außerdem glaube ich auch, dass einfach /ahm/ Studium notwendig ist, um, um Eltern, Familien besser begleiten zu können,	

		204-211).	das merke ich jetzt, dass ich /ahm/ (.) ja ressourcenorientierten und viel wohlwollenderen Zugang zu Eltern bekommen habe (...) das ist das und ja (.) schon alleine die Grundhaltung, die wir durch das Studium entwickelt haben und diese Reflexionsfähigkeit und, und einfach (.) ja weil man sich einfach wissenschaftlich damit auseinandersetzt (...)“ (Interview D, Z. 274-280, 293-295, 298-300). „(...) es (.) sind aber manche Inhalte die einfach mit der BAKIP nicht mehr abgedeckt werden können, das sind eben herausfordernde /ah/ herausfordernde Situationen /ah/ dann das immer komplexer werdende /ah/ Zusammenspiel mit externen Partnern mit Eltern /ah/ mit Schulen oder sonstiges, so die Kooperationsarbeit und da sehe ich den Bachelor auf alle Fälle als sehr, sehr sinnvolle Ergänzung /ahm/ und würde das befürworten, wenn das als Reform für den Beruf gesehen wird“ (Interview E, Z. 124-130). „(...) einerseits, weil es wahnsinnig bereichernd ist, wenn man auf die Grundlagen, die man in der BAKIP schon erworben hat, egal ob das jetzt Pädagogik oder Entwicklungspsychologie und ähnliches ist /ah/ sich	
--	--	-----------	---	--

			das einfach noch einmal bewusst hervorholt und schaut ,Was ist der aktuelle Stand?‘ weil man hört das einmal in der Schule, sage ich jetzt einmal, und dann wird man in die Praxis gesteckt und wenn man nicht aktiv sich regelmäßig damit auseinandersetzt oder das durch die Leitung ins Team gebracht wird /ahm/ kann es sein, dass man auch die Thematik komplett aus den Augen verliert und da ist war das Studium eine komplette Bereicherung JA auch zum forschenden Ansatz (...)“ (Interview E, Z. 133-140). „Ja in verschiedenen Fächern. Ich weiß, dass sie die Zentralmatura // aber ich denke mir, zum Beispiel Chemie, Physik (.) man kann eh was machen, aber dann mach ich das halt alles praxisbezogen. (...) Also ich sage auch oft zu ihr ‚Passt, lerne es, vergiss es wieder‘ und auch so, wo ich mir denke, was man bei den Praxislehrern oft sieht, dass da der Bezug zur Praxis fehlt, weil was sie oft heimkommt und dann, wo ich mir denke ‚Nein, das (.) das ist im Studium wird das nicht so vermittelt und ich sehe es auch nicht so‘ (...) und auch in Didaktik oder so, wo ich mir denke, sie vermitteln halt den Stoff, wie früher, Schule, Frontalunter-	
--	--	--	---	--

			richt und das finde ich ein wenig falsch, weil man könnte so viel praktischer angehen und ja“ (Interview F, Z. 247-249, 253-256, 258-261).	
UK 3.2.: Gründe gegen eine Reform	Gründe gegen eine Reform des sekundären Ausbildungsweges in Richtung eines tertiären Studiums auf Bachelor- bzw. Masterniveau.	„Ich sage mal es ist viel machbar, wenn die Zeit und der Raum und (.) das Rundherum hat, aber ja. Das ist glaube ich einfach die Schwierigkeit (.) weil ich denke mir, ja man weiß immer, dass man mehr machen könnte wenn man die Zeit hat und immer die Freizeit halt verwenden das ist irgendwie (lacht)) dann auch einmal // geht auch nicht immer“ (Interview A, Z. 167-171). „Ich finde nicht, weil man grundsätzlich jetzt schon keine Kindergartenpädagoginnen mehr haben. Und ich glaube, dass das halt mehr die Menschen abschreckt, die in den Beruf gehen wollen. Vielleicht für die restliche Welt, das wäre super, dass die den Beruf mehr ansieht, aber ich glaube nicht, dass jetzt nur, weil man da jetzt studieren muss, dass man sagt, der Beruf ist jetzt wichtiger, weil er ist immer gleich wichtig. Und ich glaube auch Empathie und Einfühlungsvermö-	„Also grundsätzlich glaube ich, dass viele Leute nicht in den Beruf gehen würden, wenn es gleich mit Studium wäre (...)“ (Interview F, Z. 233-234).	

		gen und eine Geduld und ein Gespür für die Kinder kann man nicht studieren, das hat man oder hat man nicht, genau“ (Interview B, Z. 117-123). „Kann schon sein, dass es bereichernd ist, aber ich persönlich würde es zumindest derzeit nicht anstreben, weil mir die Erfahrung mit den Kindern persönlich definitiv mehr wert ist, als mich nochmals für viele Stunden im theoretischen Bereich mit diesen Inhalten auseinanderzusetzen, genau (Interview C, Z. 211-214).		
--	--	--	--	--

11.2. Interviewleitfaden

Leitfrage, Erzählimpuls	Memospalte	Fragen zur Aufrechterhaltung des Gesprächs
<i>Soziodemographische Daten</i>		
Vielen Dank, dass Sie sich heute für das Interview Zeit genommen haben. Zuallererst würde ich gerne mehr von Ihnen erfahren: Wie heißen Sie, wie alt sind Sie, wo kommen Sie her? Erzählen Sie doch mal von sich.	○ Name ○ Alter ○ Familienstand ○ Wohnort ○ Herkunft ○ Berufspraxis	
<i>Beruflicher Werdegang</i>		
Wie sahen Ihre (Aus-)Bildung und Ihr beruflicher Werdegang zur Pädagogin/zum Pädagogen* aus?	○ Daten zur jeweiligen (Aus-)Bildungssituation: (Aus-)Bildungsbeginn und -ende ○ Derzeitige berufliche Situation	Wie ging es dann weiter? Und dann?
Nach dem tertiären Studium: Warum haben Sie sich für einen tertiären Bildungsweg entschieden?	○ Gegenüberstellung sekundäre und tertiäre (Aus-)Bildung ○ Gründe für die tertiäre Ausbildung	Können Sie mir das etwas genauer beschreiben? Welche Gründe sprechen für einen Bildungsweg im tertiären Sektor?
Nach der sekundären Ausbildung: Könnten Sie sich eine Bildung im tertiären Sektor vorstellen? Warum? Warum nicht?	○ Vor- und Nachteile der sekundären Ausbildung ○ Gründe für und gegen eine tertiäre Bildung	Können Sie vielleicht ein Beispiel nennen? Welche Gründe würden für eine Bildung im tertiären Sektor sprechen? Welche Gründe sprechen ihrer Meinung nach dagegen?
<i>Anforderungen</i>		
Welche Anforderungen nehmen Sie im pädagogischem Alltag wahr? Was sind Herausforderungen für Sie im pädagogischem Alltag?	○ Anforderungen/Herausforderungen im praktischem Feld	Wurden Sie in Ihrer (Aus-)Bildung dahingehend gut vorbereitet? Gab es Inhalte, die gefehlt haben bzw. aus heutiger Sicht in der Praxis fehlen? Was würden Sie

		brauchen, um den Anforderungen gerecht zu werden?
	○ Kleinkindbetreuung	Kinder besuchen zunehmend früher und länger eine pädagogische Institution, ab 2024 sollen auch Kinder ab zwei Jahren im Kindergarten aufgenommen werden – Inwiefern fühlt man sich nach Ihrem (Aus-)Bildungs- und Berufsweg darauf vorbereitet, Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern ab zwei Jahren im Kindergarten zu fördern? Inwiefern fühlt man sich nach Ihrem (Aus-)Bildungs- und Berufsweg darauf vorbereitet, entsprechende Rahmenbedingungen für Kleinkinder im Kindergarten zu schaffen?
	○ Letztes Kindergartenjahr	Das letzte Kindergartenjahr gilt als bedeutende Phase im Leben eines Kindes – Inwiefern fühlt man sich nach Ihrem (Aus-)Bildungs- und Berufsweg darauf vorbereitet, die Kompetenzentwicklung der Kinder in Hinblick auf die Schule zu fördern?
	○ Sprache	Inwiefern fühlt man sich nach Ihrem (Aus-)Bildungs- und Berufsweg darauf vorbereitet, Sprache und Medien (wie

		beispielsweise Bilderbücher) adäquat einzusetzen? Inwiefern fühlt man sich darauf vorbereitet, die Sprache der Kinder, besonders in Hinblick auf Mehrsprachigkeit, zu fördern? Dem Bereich MINT kommt in diversen Rahmenplänen eine hohe Bedeutung zu – Inwiefern fühlt man sich nach Ihrem (Aus-)Bildungs- und Berufsweg darauf vorbereitet, die Kompetenzen der Kinder im Bereich der Mathematik, Naturwissenschaften und Technik zu fördern? Inwiefern fühlt man sich nach Ihrem (Aus-)Bildungs- und Berufsweg darauf vorbereitet, Übergänge (Familie-Kindergarten, Kindergarten-Schule) zu moderieren? Inwiefern fühlt man sich nach Ihrem (Aus-)Bildungs- und Berufsweg darauf vorbereitet, Bildungspartnerschaften mit Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen* der Primarstufe einzugehen? Welchen Stellenwert nimmt die Reflexion der eigenen Rolle im pädagogischen Feld im Zuge der (Aus-)Bildung und in Ihrem beruflichen Alltag ein?
	○ MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik)	
	○ Transition und Vernetzung	
	○ Reflexion	

		Inwiefern hat Sie diese Reflexion dabei unterstützt, im pädagogischen Feld adäquat zu handeln?
Wie sah die (Kindergarten-) Praxis in Ihrer (Aus-)Bildung aus?		
<i>Professionalisierung durch Akademisierung?</i>		
Aufgrund Ihrer Erfahrung in der pädagogischen Praxis würde mich Ihre Meinung dazu interessieren, ob die (Aus-)Bildung zur Elementarpädagogin und zum Elementarpädagogen* einer Reform bedarf bzw. ob das Qualifikationsniveau in der Elementarpädagogik hinsichtlich eines tertiären Studiums mit Bachelor- und Masterabschluss verändert werden sollte. Warum? Warum nicht?	○ Gründe für eine Veränderung hinsichtlich des Qualifikationsniveaus ○ Gründe gegen eine Veränderung hinsichtlich des Qualifikationsniveaus	Ziel des tertiären Studiums sei es, ein professionelles Handeln im pädagogischen Alltag durch ein fundiertes wissenschaftliches Wissen zu ermöglichen – Inwiefern erscheint Ihnen eine wissenschaftliche Bildung im Bereich der Elementarpädagogik notwendig?
<i>Abschluss</i>		
Möchten Sie abschließend noch etwas erwähnen? Vielen Dank für das Gespräch und Ihre Zeit!		

11.3. E-Mail – Forschungsvorhaben

Liebe Kolleginnen und Kollegen*!

Mein Name ist [REDACTED], ich bin [REDACTED] und studiere [REDACTED] an der Universität in [REDACTED]. Im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema „Akademisierung in der Elementarpädagogik“ suche ich nach Interviewpartner*innen, welche das Bachelorstudium Elementarpädagogik derzeit absolvieren beziehungsweise bereits absolviert haben und im Beruf als Elementarpädagogin beziehungsweise Elementarpädagoge* tätig sind. Konkret suche ich nach Personen, welche sich kurz nach dem Einstieg in das Berufsleben oder nach mehreren Jahren im Kindergarten dazu entschlossen haben, ein Hochschulstudium aufzunehmen. Einerseits strebe ich ein Interview mit Personen an, welche sich derzeit in Ausbildung befinden, andererseits suche ich nach Teilnehmer*innen, welche nach dem Abschluss des Bachelorstudiums Elementarpädagogik (wieder) im Kindergarten tätig sind.

Wenn Sie sich angesprochen fühlen oder nähere Informationen benötigen, würde ich mich sehr freuen, wenn Sie sich per Mail an [REDACTED] oder per Nachricht unter der Nummer [REDACTED] melden.

Vielen Dank im Voraus!

Mit freundlichen Grüßen

[REDACTED]

11.4. Einverständniserklärung



Einverständniserklärung

im Sinne des Datenschutzgesetzes EU-Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO – Verordnung (EU) 2016/679) sowie des österreichischen Datenschutzgesetzes (DSG – in der Fassung des Datenschutz-Anpassungsgesetzes 2018 und des Datenschutz-Deregulierungs-Gesetzes 2018)

Hiermit erkläre ich _____, dass ich einverstanden bin, dass das Gespräch aufgezeichnet, in vollständiger Länge transkribiert und gegebenenfalls veröffentlicht werden darf.

Im Gegenzug wird versichert, dass die persönlichen Daten anonymisiert werden und ausschließlich für Forschungszwecke Verwendung finden.

(Unterschrift und Datum)

11.5. Transkriptionsregeln



Transkriptionsregeln der Gespräche

Die folgende Tabelle gibt die bei der Transkription der Gespräche verwendeten Regeln wieder.

Personennamen und eindeutige Kennmerkmale werden anonymisiert	
bei Sprecher*innenwechsel Leerzeile einfügen	
#	Überlappungen beim Sprechen von Forscher*in und Beforschten F: #Und wie#meinten Sie das? B: #Ja, dann habe ich#mir
//	Unterbrechungen beim Sprechen
(.) (..) (9) (4)	Pausen werden durch einen Punkt pro Sekunde angegeben ab 4 Sekunden durch eine Klammer mit der Sekundenangabe
/eh/mhm/ehm	Planungspausen
((Ereignis))	nicht-sprachliche Handlungen in doppelte Klammern, z. B.((Schweigen)) oder ((zeigt auf ein Bild)) oder ((lacht))
NEIN	Wörter, die lauter gesprochen werden, groß
<i>Nein</i>	Wörter, die leiser gesprochen werden, kursiv
<u>Nein</u>	betontes Sprechen unterstreichen
N e i n	Gedehntes Sprechen in die Länge ziehen
()	unverständliche Worte in Klammer setzen
(so schrecklich?)	nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut in Klammer und mit Fragezeichen
(...)	falls man Passagen in der Transkription auslässt
[Interviewpartner*in scheint sehr aufgewühlt]	Anmerkung der Transkribierenden
Da sagt der: „Komm her“	Zitat innerhalb der Rede
gegan-	Wortabbruch

Die Abschrift erfolgt **unter Angabe von Ort und Uhrzeit** pro Interview in ein **Word-Dokument** mit **Zeilennummerierung**, um in der späteren Ergebnisdarstellung genaue Quellenangaben machen zu können.

11.6. Transkriptionen

11.6.1. Interview A

1 I: Vielen Dank, dass du dir heute für das Interview Zeit genommen hast. Zuallererst würde
2 ich gerne mehr von dir erfahren: Wie heißt du, wie alt bist du, wo kommst du her? Erzähl
3 doch mal von dir.

4 A: Mein Name ist A, ich komme aus X, ich bin 45 Jahre und habe meine Schulausbildung
5 (.) 97 habe ich maturiert, habe dann zwei Jahre in Y als /a h m/ Kindergartenpädagogin in
6 einer Kleinkindgruppe gearbeitet, habe dann kurzfristig gewechselt, zehn Jahre auf der
7 Bank und bin dann wieder eingestiegen (.) in den Kindergartenberuf.

8 I: Was war dein Beweggrund für den Wiedereinstieg in den Kindergartenberuf?

9 A: /Ahm/ die Jobmöglichkeit eigentlich (.) es war damals eigentlich keine Chance, dass du
10 am Land einen Job bekommen hast und eigentlich war es dann so, dass man sich etwas
11 anderes suchen hat müssen.

12 I: Mhm, und könntest du dir einen Bildungsweg im tertiären Sektor auch vorstellen?

13 A: ((Lacht)) grundsätzlich vorstellen schon, aber neben Familie relativ schwierig (.) also
14 rein so könnte ich mir das schon vorstellen, habe sogar ein paarmal überlegt, aber neben
15 Familie ist es fast nicht machbar momentan.

16 I: Mhm, und welche Anforderungen nimmst du im pädagogischem Alltag wahr? Gib es
17 Herausforderung für dich im Alltag?

18 A: JA, dass die Kinderanzahl relativ groß ist zu betreuenden Personal (.) und die
19 Kinderanforderungen auch größer werden, im Vergleich zu früher, also d a s wird sicher
20 immer schwieriger.

21 I: Kannst du mir hierzu ein Beispiel nennen?

22 A: Die Anforderungen der Kinder, also ich sag einmal die Verhaltensauffälligen Kinder
23 werden sicher mehr und auch die Kinder die (.) ruhige Räume brauchen, also die einfach
24 halt sich zurückziehen, die werden sicher immer mehr (.) um dem gerecht zu werden, in
25 einem System wo nach wie vor noch bis zu 25 Kinder in der Gruppe sind, ist nicht möglich
26 will ich behaupten.

27 I: Und gab es Inhalte, die in deiner Ausbildung gefehlt haben, beziehungsweise aus
28 heutiger Sicht in der Praxis fehlen?

29 A: Ja, ich meine bei mir ist das jetzt schon so lange her, da war von Kleingruppe ja damals
30 noch nicht einmal eine Rede und dann bin ich in Y eigentlich // ich habe zwei Jahre in
31 einer Kleinkindgruppe gearbeitet, da war es natürlich momentan, hast du von der Schule
32 nicht recht viel verwenden können was an pädagogischen Sachen war und mit der Praxis
33 lernt man auch viel ((lacht)).

34 I: Kannst du noch näher ausführen, inwiefern du dich nach deinem Ausbildungs- und
35 Berufsweg darauf vorbereitet fühlst, Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern ab
36 zwei Jahren zu fördern?

37 A: Also ja für Kinder unter zweieinhalb kann man sagen eigentlich, da hat // in der
38 Ausbildung war nicht wirklich was drinnen (.) was sicher auch immer noch fehlt sage ich,
39 wirklich so die, der Umgang mit eben schwierigeren Kindern, verhaltensauffälligen und
40 entwicklungsverzögerten Kindern (.) da ist in der Ausbildung relativ wenig sage ich jetzt
41 mal, ich meine das ist eh klar, sie können nicht alles machen und sie müssen ein großes
42 Gesamtes zusammenbringen, aber da wäre es sicher manchmal noch glaube ich Platz frei
43 für so etwas, weil es einfach sehr wichtig wäre.

44 I: Mhm, und bezüglich letztes Kindergartenjahr – inwiefern fühlst du dich in diesem
45 Bereich vorbereitet nach deinem Ausbildungs- und Berufsweg?

46 A: Eigentlich schon also das ja, da hat man dann auch // durch das man eigene Kinder hat,
47 bekommt man dann auch ein bisschen mehr mit ja, aber also da war auch von der Schule
48 eigentlich das Augenmerk immer, weil früher ist fast das Augenmerk in der Ausbildung
49 gelegt worden sowieso auf die fünf- und sechsjährigen, da ist eher auf die Jüngeren kaum
50 oder nur wenig Wert gelegt (.) also Wert gelegt würde ich nicht sagen, aber doch wenig
51 Platz für das gewesen.

52 I: Und bezüglich Sprache beziehungsweise Sprachförderung, inwiefern fühlt man sich
53 nach deinem Ausbildungs- und Berufsweg darauf vorbereitet?

54 A: Ja, damals habe ich mich schon gut vorbereite gefühlt, aber auf die Anforderungen was
55 du jetzt in den Kindergärten hast sicherlich nicht mehr (.) ich weiß nicht, ob da jetzt in der
56 Ausbildung mehr ist in Richtung Multikulti, das war einfach bei uns ja (.) gar nicht will
57 ich behaupten, aber es war auch nicht erforderlich damals muss man wirklich sagen, weil
58 es war ja wirklich in den Stadtkindergärten glaube ich ein bisschen aber auch nicht viel (.)
59 also das // das, diese Flüchtlingswelle ist erst nachher gekommen (..) es waren alle Kinder

60 deutschsprachig, aber ich war in einem Privatkindergarten und dies ist vielleicht dem
61 geschuldet gewesen sage ich jetzt eher mal.

62 I: Und bezüglich Mathematik, Naturwissenschaften und #Technik#?

63 A: #Ahm# das ist mein Steckenpferd, deswegen glaube ich das ich da ((lacht)) ja da habe
64 ich mich einfach selbst dafür interessiert und viele Sachen gemacht darum (.) aber rein von
65 der S c h u l e (..) ist jetzt schwierig zum sagen (.) JA das kann ich jetzt so nicht so
66 beurteilen, weil das mein eigenes Steckenpferd ist interessiert man sich sicher da mehr und
67 schaut da mehr nach und macht da Weiterbildungen in diese Richtung einfach mehr.

68 I: Hast du diesbezüglich schon Weiterbildungen gemacht?

69 A: Ja also da mache ich immer, wenn es irgendwelche so Sachen gibt, das kreuze ich diese
70 als erstes an, aber das ist halt schwieriger, das ist das nächste, man kommt halt ganz wenig
71 dran (.) man muss sich ganz viel selbst zahlen.

72 I: Mhm, wie viele Weiterbildungen besuchst du insgesamt circa?

73 A: Naja /ahm/ du darfst dich anmelden für fünf und ich glaube die letzten zwei Jahre habe
74 ich gar nie etwas bekommen, außer einmal Erste Hilfe, tschuldigung, einmal Erste Hilfe,
75 aber das ist auch nicht wirklich (.) auch wichtig, aber nicht vom Pädagogischen her (.) das
76 ist halt schade irgendwo, weil ich denke mir alles, alles privat zu zahlen ist halt dann auch
77 immer so eine Frage.

78 I: Mhm, und bezüglich Transition und Vernetzung. Inwiefern fühlt man sich nach deinem
79 Ausbildungs- und Berufsweg darauf vorbereitet?

80 A: Ja, also dadurch ich in X arbeite, wo die Schule komplett angeschlossen ist, funktioniert
81 das recht gut und wird auch muss ich sagen in den letzten Jahren ist da der Stellenwert
82 wirklich einfach v i e l besser geworden, also das man sagt „das ist wichtig“, das erkennen
83 glaube ich beide Seiten jetzt, dass das wichtig ist (.) nicht nur die Schule Kindergarten oder
84 nur Kindergarten Schule sondern auch wirklich, dass das ein geschlossener // also das
85 erlebe ich da jetzt positiv, aber es ist auch relativ leicht wenn man im selben Haus ist (.) ich
86 sage einmal wenn man vielleicht irgendwo weiter weg ist stelle ich mir das schon
87 irgendwie schwieriger vor, weil wie sollst du die Kinder da hin und her bringen und das ist
88 bei uns halt, weil wir brauchen nicht einmal hinausgehen, weil wir gehen unten im
89 Turnsaal durch (.) also von dem her.

90 I: Und wie hast du dich in deinen ersten Berufsjahren mit diesem Thema
91 auseinandergesetzt?

92 A: Naja erstes Jahr war ich bei mir eben damals Kleinkindgruppe, wo man momentan ja
93 frisch aus der Schule, da fühlt man sich sicher überfordert (.) da bin ich überzeugt davon,
94 einfach das alles, im Prinzip du bist das erste Mal so wirklich fix alleine in einer Gruppe
95 /ahm/ was man ja vorher nie gehabt hat und man hat immer die Unterstützung gehabt (.)
96 also ich glaube da geht es allen so ((lacht)) aber damals war es wirklich die Aufgabe, dass
97 man sagt „Du hast jetzt auf einmal ein Kind mit neun Monaten drinnen“ (.) hast selbst
98 noch keine eigenen Kinder, das war glaube ich einfach für mich die größte
99 Herausforderung, aber geht auch ((lacht)) was willst du machen.

100 I: Kannst du dich noch erinnern welchen Stellenwert die Reflexion im Zuge der
101 Ausbildung eingenommen hat?

102 A: Ja einen geringen (.) im Prinzip es waren eigentlich eher wirklich nur so ganz (..) also
103 gegeben hat es sie natürlich schon immer (.) aber nicht in dem Ausmaß, wie es sie jetzt
104 gegeben hat (.) also es war eigentlich eher die Reflexion zum Angebot als die Reflexion
105 der pädagogischen Haltung, glaube ich eher (.) also man hat da eher von der Schule eher
106 immer so, dass man eher reflektiert hat über dieses Angebot, was man halt gesetzt hat, aber
107 nicht so über die Rolle der Pädagogin und auch generell über den ganzen Tag, die
108 Angebote, die Gesamtsumme eigentlich war eher wirklich so spezialisiert auf diese (.) es
109 war halt damals auch diese Phasen, die es gegeben hat (.) erste Konzentrationsphase, also
110 es hat sich auch so viel geändert also ja, das ist //.

111 I: Wie hat denn bei dir zu Beginn deiner Berufsjahre die Planung genau ausgeschaut?

112 A: /Ahm/ damals die Planung war, du hast Bausteine gehabt, Bausteine zu einem Thema
113 zum Beispiel ich sage jetzt mal Hausnummer Fasching (.) zu diesem Thema hat man sich
114 Sachen überlegt, wo man die beschiedenen verschiedenen Bildungsbereiche quasi
115 abgedeckt hat und ja die hat man dann halt gemacht (.) ich meine es war halt schon
116 trotzdem auch immer, weil es immer heißt „Jetzt ist alles anders“, man hat trotzdem auch
117 geschaut „Ist das im Interesse der Kinder, passt das für das Alter?“ also man hat schon eine
118 gewisse Ko-Konstruktion auch gehabt, obwohl es jetzt nicht vielleicht so bewusst war, wie
119 man das jetzt hat, aber man hat trotzdem immer geschaut „was ist das Interesse der Kinder,
120 was passt für sie?“ also das war trotzdem da, aber man hat halt trotzdem mehr auf SO

121 Themengebiete, also (.) eben mehr auf Angebote, gesetzt und weniger auf Vorbereitete
122 Umgebungen und solche Sachen (.) das war sicher der größte Unterschied glaube ich.

123 I: Und wie sah die Kindergartenpraxis bei dir aus?

124 A: Ja eh die Praxis quasi, was man eh von der Schule hat in den verschiedenen K i n d e r g
125 ä r t e n war eigentlich immer sehr positiv muss ich sagen, also da kann ich jetzt dann kaum
126 //.

127 I: Hat der Praxisanteil in der Ausbildung genügt?

128 A: J a e i n. Ja im Großen und Ganzen schon. Das ist ja, was will man mehr machen.
129 Vorbereitet zu 100 % wird man nie sein, weil ja es einfach so viele verschiedene
130 Situationen gibt im Alltag, aber was sicher wichtig wäre, so diese (..) obwohl es sicher
131 wichtig wäre, mehr zum Beispiel am Kindergartenanfang dabei zu sein, mehr bei // unsere
132 Praxis, die hat meistens erst oft im Oktober angefangen, davor hat man eigentlich eh nicht
133 in den Kindergarten dürfen, weil es eher nicht gewünscht war. Ich weiß nicht, ob das von
134 der Schule war oder von den Kindergärten das kann ich jetzt nicht mehr sagen und man hat
135 meistens die Praxis relativ spät begonnen.

136 I: Mhm.

137 A: Man hat so den Kindergartenbeginn und den Start diese Eingewöhnung (.) also auf das
138 ist überhaupt kein Fokus gelegt worden, also das wäre eigentlich auch voll // das man
139 einmal sieht „Wie funktioniert Eingewöhnung?“ so das Thema so auch vom
140 Pädagogischen her. Im Prinzip hat jeder so sein eigenes System ((lacht)) oder halt vom
141 Kindergarten zu Kindergarten ist halt dann einfach ein Unterschied oder von Haus zu Haus
142 was die halt für Eingewöhnungs- strategien haben, aber das wäre sicher in einer Praxis
143 einmal zu sehen ganz gut glaube ich. Das man da einfach mehrere Unterschiede sieht, wie
144 jeder macht und was einem positiv gefällt oder nicht gefällt.

145 I: Mich würde noch deine Meinung dazu interessieren, ob die (Aus-)Bildung zur
146 Elementarpädagogin und zum Elementarpädagogen* einer Reform bedarf bzw. ob das
147 Qualifikationsniveau in der Elementarpädagogik hinsichtlich eines tertiären Studiums mit
148 Bachelor- und Masterabschluss verändert werden sollte.

149 A: Auf alle Fälle. Ich denke, da ist die Schule einfach immer um einen Schritt zu spät fast
150 (..) ich meine sicherlich es ist eben schwieriger wie, w i e lasse ich eine Schülerin
151 teilnehmen an einem Prozess, wenn ich nur alle 14 Tage komme. Das ist eh schwierig in

152 der Praxis umzusetzen. Aber vielleicht trotzdem in der Theorie das ein bisschen zu hören.
153 Im Prinzip, die was aus der Schule herauskommen, die haben vom Prozess selbst (.) noch
154 nicht wirklich (.) das gehört, sage ich jetzt einmal und sollen es aber dann ((lacht))
155 umsetzen. Kann eh fast nicht funktionieren. Was auch die Anforderungen sind in der
156 Praxis, weil (.) es wird gefordert, dass du prozessorientiert arbeitest und das in der Schule
157 eigentlich noch nicht // das ist so sicher das, was sicher wichtig wäre. Was gibt's sonst
158 noch.

159 I: Ich weiß nicht, wie genau du mit dem Bachelor der Elementarpädagogik vertraut bist,
160 aber könnte der Bachelorstudiengang ein möglicher Weg zur Reform sein?

161 A: Sicher ist es ein möglicher Weg nur /ach/ schwierig, wenn das Personal eh schon so
162 wenig ist (.) und wie viele sich dann wirklich bereit erklären, das zu machen (..) glaube ich.
163 Ich meine der Weg wäre sicher ein guter brauchen wir gar nicht reden, aber ob es in der
164 Praxis umzusetzen ist, weiß ich nicht. Weil es gibt ja da a u c h, auch Elementarpädagogik
165 auf Inklusion irgendwie so und meine Chefin, die macht es ja mit Leadership quasi. Genau
166 den Unterschied weiß ich auch nicht, aber da gibt es auch zwei verschiedene eigentlich.
167 Aber ich weiß gar nicht wo wirklich der Hauptunterschied ist. Ich sage mal es ist viel
168 machbar, wenn die Zeit und der Raum und (.) das Rundherum hat, aber ja. Das ist glaube
169 ich einfach die Schwierigkeit (.) weil ich denke mir, ja man weiß immer, dass man mehr
170 machen könnte wenn man die Zeit hat und immer die Freizeit halt verwenden das ist
171 irgendwie (lacht)) dann auch einmal // geht auch nicht immer.

172 I: Ja, vielen Dank. Möchtest du abschließend noch etwas erwähnen oder erzählen?

173 A: Nichts soweit (.) Schauen wir was von der Politik jetzt umgesetzt wird ((lacht)) die
174 nächsten Jahre, wie es funktioniert, ob dann // ich meine die Ansätze sind ja grundsätzlich
175 ganz gut.

176 I: Was würdest du dir von Seiten der Politik wünschen?

177 A: Ja, mehr Personal und Kinderanzahl ist glaube ich der erste Schlüssel, dass einmal die
178 Arbeit (.) immer zufriedenstellender für alle Beteiligten funktionieren kann (.) wenn man
179 jetzt schaut es sind schon viele junge, die eher nicht motiviert mehr sind und eher dann
180 eher vom Aufhören reden, das ist halt schon schade, wenn man das schon in so jungen
181 Jahren sagt. Aber ich glaube, das ist wirklich vielfach einfach der Überforderung
182 geschuldet, weil es halt einfach, ja.

183 I: War das bei deinem Wechsel damals auch so?

184 A: Ja mitunter sicher auch einfach der Grund der Heimat. Also für mich war Y einfach
185 nicht das Ziel ((lacht)) der Jobsuche, es war eigentlich immer // ich wollte am Land sein, ja
186 also das war relativ schnell klar, es war eigentlich ja der Mittel zum Zweck, weil es am
187 Anfang geheißen hat, wenn man am Anfang wo anders hinget, was auch in Ordnung ist,
188 das finde ich auch ganz wichtig, dass man mal was anderes sieht aber ja. Dann da
189 irgendwo ist man auch ganz froh, wenn man wieder zurückkommt.

190 I: Ja, danke für das Gespräch und deine Zeit.

191 A: Bitte, bitte.

11.6.2. Interview B

1 I: Ja, erstmal danke, dass du dir Zeit genommen hast. Zuallererst würde ich gerne mehr
2 über dich erfahren. Wie heißt du, wie alt bist du, wo kommst du her?

3 B: Also ich bin die B, bin 25 u n d wohne in X, genau und bin nicht verheiratet. Und bin
4 aus Österreich, genau.

5 I: Mhm, und wie sah deine Ausbildung zur Pädagogin aus? Wie bist du dazu gekommen?

6 Wo hast du die Ausbildung absolviert?

7 B: Also eigentlich nach der Hauptschule hab ich mir gedacht „so, was mach ich jetzt“ und
8 dann hat mich durch das Schnuppern eigentlich voll die BAKIP angesprochen. Zu dieser
9 Zeit war es noch BAKIP, jetzt heißt es BAfEP. Und dann war ich, genau bin ich da
10 gegangen, fünf Jahre lang von September 2012 bis August 2017. Da haben wir dann
11 maturiert und im September 2017 habe ich dann gleich angefangen als
12 Kindergartenpädagogin.

13 I: Mhm und könntest du dir jetzt vorstellen, dass du noch weiter studierst, im Bereich der
14 Elementarpädagogik?

15 B: Allgemein schon, dass ich schon in dem Bereich bleiben kann einmal, der gefällt mir
16 recht gut, aber ich kann mir nicht vorstellen, dass ich immer nur als
17 Kindergartenpädagogin arbeite und da braucht man eben dann noch eine Ausbildung, sei
18 es jetzt SOKI oder dass ich noch studiere, dass ich auch unterrichten kann einmal, aber
19 zurzeit (.) bin ich eigentlich viel ausgelastet mit der Arbeit und (.) mag ich nicht studieren.

20 I: Und welche Anforderungen nimmst du im pädagogischen Alltag wahr? Was sind die
21 Herausforderungen für dich im pädagogischem Feld?

22 B: Also als erster fallen mir einmal die Eltern ein ((lacht)) das ist eigentlich eine der
23 größten Herausforderungen, weil sie einfach sehr viele Anforderungen stellen an uns /ahm/
24 was auch verständlich ist, weil wir auf das // also auf ihre Kinder schauen, ihre Kinder
25 fördern und unterstützen, das ist auch ganz klar, dass sie uns da ihren wertvollsten Schatz
26 geben. Aber oft sind die Anforderungen kann man // denen kann man nicht gerecht
27 werden. „Wo ist die Haarspange?“ oder „du hast ihn nicht gewickelt“ oder ja, ja, genau
28 /ahm/ Anforderungen und Herausforderungen sind für mich auch Kinder mit anderen
29 Sprachen. Und ganz, ganz, ganz klar auch für mich gerade die jungen Kinder. Wir haben

30 jetzt auch schon altersgemischte Gruppen von zweieinhalb bis sechs eben und die Spanne
31 ist einfach SEHR breit, ja das ist es.

32 I: Und weil du die Kleinkinder angesprochen hast, inwiefern fühlt man sich nach deinem
33 Ausbildungs- und Berufsweg darauf vorbereitet, Entwicklungs- und Bildungsprozesse von
34 Kindern ab zwei Jahren im Kindergarten zu fördern?

35 B: Ehrlich gesagt, das war // wir sind so von drei bis sechs, wie wir da noch in der Schule
36 waren, war die Spanne immer so, sie haben immer unterrichtet, drei bis sechs. Es hat schon
37 die Möglichkeit geben der Früherziehungs- irgendetwas, einen Kurs. Den habe ich zum
38 Beispiel nicht gemacht. Jetzt im Nachhinein denke ich mir „Hm, hätte ich ihn doch machen
39 sollen?“ Aber man lernt voll viel aus der Praxis. Also ich habe mir da viel mitnehmen
40 können. Dadurch, dass wir jetzt so viele junge Kinder in der Gruppe haben, man sieht dann
41 eh gleich, die brauchen ganz was anderes wie die, die Älteren.

42 I: Und das letztes Kindergartenjahr. Inwiefern fühlt man sich nach Deinem Ausbildungs-
43 und Berufsweg darauf vorbereitet, die Kompetenzentwicklung der Kinder in Hinblick auf
44 die Schule zu fördern?

45 B: J a, wir haben da eher nur den Übergang besprochen, finde ich, für mich war das halt so
46 (.) ich kann mich erinnern, als wir maturiert haben, haben wir besprochen, wie das ist, aber
47 man lernt, man kann das nicht lernen, ich finde, das geht erst in der Praxis, wenn man sieht
48 so, okay ein Übergangsgespräch brauchen wir mit dem Kind und mit der Lehrerin und
49 dann macht man das und dann weiß man, wie das rennt. Aber ja, methodisch sind wir
50 vorbereitet worden (.) praktisch nicht.

51 I: Mhm, also würdest du diesbezüglich sagen, die Praxis kommt in der Ausbildung zu
52 kurz?

53 B: Ich finde, es ist einfach auch gar nicht anders machbar, weil die Zeit auch fehlt, das
54 verstehe ich voll, dass man einen Tag in der Woche Praxis // und es war für mich die
55 Schule schon immer sehr stressig, weil einerseits musst du dich voll auf die Schule
56 konzentrieren, auf die Schularbeiten, lernen, die Tests, aber andererseits musst du auch
57 immer im Hintergrund haben „Okay, morgen im Kindergarten, was war die letzte Woche?“
58 Es ist einfach die Zeit so lange. Und ich finde ganz schlimm ist, dass man halt einfach so
59 jung ist noch, dass man da noch nicht so ein Gespür hat für das. Man kennt die Kinder
60 nicht so gut, wie wenn man jeden Tag drin steht. Und da hilft eine Praxiswoche auch nicht
61 recht viel.

62 I: Mhm, du hast es schon angesprochen, die Sprache beziehungsweise Mehrsprachigkeit.
63 Inwiefern fühlst du dich diesbezüglich vorbereitet auf die Praxis nach deinem
64 Ausbildungs- und Berufsweg?

65 B: Ich muss einfach wieder das Gleiche sagen ((lacht)) methodisch haben wir das immer
66 erarbeitet /ahm/ in der Praxis war das für mich eigentlich nicht so erlernbar. Ich war immer
67 in Orte, in ganz kleinen Orten, wo nie Kinder mit einer (.) anderen Sprache eigentlich
68 waren. U n d jetzt, wo ich in einer Stadt bin HALT, kennt man das schon und man lernt
69 dann voll aus der Praxis wieder. Aber auch die Zeit da wieder, man muss wieder Bilder
70 vorbereiten, langsamer, ja, mit die Eltern in Zusammenarbeit (.) ist auch anders.
71 Methodisch haben wir es gelernt (.) /mhm/.

72 I: War das dann auch im Bereich Mathematik, Naturwissenschaften und Technik so oder
73 kannst du diesbezüglich etwas anderes berichten?

74 B: Ich finde, der Bereich ist in unserer Ausbildung eigentlich gar nicht /ahm/
75 vorgekommen, auch mit Medien und so, das war vielleicht zu dieser Zeit auch noch nicht
76 so, aber jetzt, wo man sieht, okay, die Kinder erzählen halt immer von ihren Tabletspielen
77 oder /ahm/ ja was sie halt da machen. Dann muss man jetzt halt drauf eingehen. Aber
78 gelernt haben wir eigentlich gar nicht viel an Mathematik, Naturwissenschaften und so (.)
79 ich kann mich eigentlich gar nicht erinnern, dass wir das kindgerecht gemacht haben.

80 I: Wie sieht es in diesem Bereich mit Weiterbildungen aus?

81 B: Ja, gibt es schon immer wieder einige Weiterbildungen vom Fortbildungskatalog, aber
82 ich habe mich da noch nie eigentlich angemeldet, weil vielleicht mich persönlich das
83 Thema auch nicht so anspricht.

84 I: Wie viele Weiterbildungen machst du ca.?

85 B: Ja, man sollte eigentlich im Jahr (.) ich glaube drei machen. Aber es kommt immer
86 darauf an, wie viele da einem genehmigt werden und mir ist bis jetzt eigentlich, in den vier
87 Jahren sind mir zwei auch genehmigt worden, Corona war auch dazwischen, aber letzte
88 Woche habe ich erst wieder eins zu Englisch im Kindergarten gehabt, das war recht cool.

89 I: Ja, du hast auch bereits die Zusammenarbeit mit den Eltern angesprochen und auch den
90 Austausch mit den Volksschullehrerinnen und Lehrer*. Inwiefern fühlt man sich nach
91 deinem Ausbildungs- und Berufsweg darauf vorbereitet, Bildungspartnerschaften mit
92 Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen* der Primarstufe einzugehen?

93 B: Eigentlich (.) nein, es ist (.) methodisch immer wieder durchgenommen worden, wir
94 haben da voll viele Tests gehabt, aber sowas kann man einfach nicht /ahm/ nur methodisch
95 vorbereiten. Du bist da nie bei einem Elterngespräch dabei, wenn du Praxis machst im
96 Kindergarten oder so. Das, das kommt erst dann, wenn du RICHTIG in dem Beruf
97 drinsteckst, wo du mit Eltern ganz viel Kontakt aufnehmen musst undso, dann kommt das.
98 Ich glaube, auf das kann man sich auch gar nicht so richtig vorbereiten, wenn man das
99 selber nie üben kann oder umsetzen kann. Und man ist auch noch zu jung für das, man
100 möchte das in dem Alter noch gar nicht.

101 I: Und bezüglich Reflexion. Welchen Stellenwert nimmt die Reflexion der eigenen Rolle
102 im pädagogischen Feld im Zuge der Ausbildung und in deinem beruflichen Alltag ein?

103 B: Ja, das war immer recht super, nach jedem Praxistag, weil man halt Feedback gekriegt
104 hat, wie war das, was man noch besser machen kann oder auch selber noch einmal
105 überlegen kann „Aha, hätte ich doch /ahm/ das anders gemacht“ aber es war immer recht
106 schwierig in der Praxis, wenn dir jemand auf die Finger schaut oder man ist eben noch so
107 jung und dann ist man natürlich auch nicht selbstbewusst, man kann // ja das macht dann
108 nicht so richtig Spaß und ich glaube durch das gehen auch ganz viele nicht dann in den
109 Kindergarten. Aber so zum Nachdenken war die Reflexion (.) grundsätzlich gut.

110 I: Hat sich die Reflexion auf die eigene Rolle als Pädagogin bezogen oder eher auf
111 Angebote?

112 B: JA, genau, eher auf die Angebote. Vielleicht ist schon ein bisschen geschaut worden,
113 wie ist die Gruppenführung, aber es war halt sehr angebotsorientiert in unserer Praxis zu
114 dieser Zeit.

115 I: Ja, die Praxis hast du bereits angesprochen. Abschließend würde mich deine Meinung
116 noch interessieren, ob du denkst, es braucht eine Reform der (Aus-)Bildung?

117 B: Ich finde nicht, weil man grundsätzlich jetzt schon keine Kindergartenpädagoginnen
118 mehr haben. Und ich glaube, dass das halt mehr die Menschen abschreckt, die in den Beruf
119 gehen wollen. Vielleicht für die restliche Welt, das wäre super, dass die den Beruf mehr
120 ansieht, aber ich glaube nicht, dass jetzt nur weil man da jetzt studieren muss, dass man
121 sagt, der Beruf ist jetzt wichtiger, weil er ist immer gleich wichtig. Und ich glaube auch
122 Empathie und Einfühlungsvermögen und eine Geduld und ein Gespür für die Kinder kann
123 man nicht studieren, das hat man oder hat man nicht, genau.

124 I: Ja, möchtest du noch irgendwas erwähnen oder erzählen? Fällt dir noch irgendwas ein,
125 das du dazu sagen möchtest?

126 B: Ich glaube, ich habe alles gesagt, ja.

127 I: Dann sage ich danke für deine Zeit und deine Offenheit.

128 B: Ja, gerne, gerne.

11.6.3. Interview C

- 1 I: Erst einmal danke, dass du dir Zeit genommen hast.
- 2 C: Ja, gern.
- 3 I: Zuallererst würde ich gerne mehr von dir erfahren. Also wer bist du, wie heißt du, wo
4 kommst du her? Erzähl doch mal von dir.
- 5 C: Ich bin die C, ich bin aus X und derzeit auch wohnhaft in X /ahm/ bin 19 Jahre alt und
6 habe im Jahr 2021/22, also letztes Jahr, in der BAfEP in Y /ah/ maturiert und jetzt bin ich
7 /ah/ seit September Springerin und werde jetzt dann in Kürze auch meine erste Gruppe
8 übernehmen, genau.
- 9 I: Okay, und könntest du dir auch eine weitere (Aus-)Bildung in dem Bereich vorstellen, in
10 dem Sinne, dass du noch weiter studierst?
- 11 C: Derzeit definitiv nicht, ich meine, wenn, dann eher zum /ahm/ inklusiven
12 Elementarpädagogen, aber /ahm/ in diesem Sinne eher /ah/ studieren, also
13 Elementarpädagogik studieren, in diesem Sinne eher weniger. Aus dem Grund einfach
14 auch, ich denke ich war fünf Jahre in der BAfEP und ich denke, ich habe da eine sehr gute
15 Ausbildung genossen u n d deswegen empfinde ich es für mich persönlich nicht, nicht
16 unbedingt notwendig, genau.
- 17 I: Welche Anforderungen nimmst du im pädagogischem Alltag wahr? Was sind
18 Herausforderungen für dich im pädagogischem Alltag?
- 19 C: Definitiv /ahm/ für mich war es /ah/ gerade am Anfang sehr herausfordernd,
20 Ansprechperson für SO viele Kinder zu sein. Einfach, weil am Anfang war man doch nur
21 die, die Schülerin und das war dann (.) ganz ganz anders und jetzt einfach für bis zu 25
22 Kinder die Ansprechperson zu sein ist schon (.) herausfordernd. Aber auch, dass man
23 KEIN Kind vernachlässigt, weil immerhin habe ich jetzt wirklich diesen Bildungsauftrag
24 und (.) es ist herausfordernd, dass man dann wirklich auf jedes Kind schaut und jedes, sich
25 für jedes Kind die selbe Zeit nimmt /ahm/ jetzt als Springerin ist es auch noch
26 herausfordernd, so anpassungsfähig und so flexibel zu sein und deswegen freue ich mich
27 jetzt schon, wenn ich eine eigene Gruppe übernehmen darf, weil es ist herausfordernd,
28 wenn man oft am Vormittag (.) in einer Gruppe ist und am Nachmittag wieder in einer
29 anderen ((atmet durch)) ja, es ist definitiv nicht so leicht, vor allem, dass man auch immer
30 abrufbereit ist. Ich meine, es ist auch eine persönliche /ah/ für jemanden persönlich ein

31 Unterschied, aber für mich ist es eher wenig angenehm, ja /ahm/ genau, das sind so meine,
32 meine Haupt- Hauptpunkte, die wirklich sehr herausfordernd sind. Und auch natürlich der
33 Beziehungsaufbau (.) mit, mit den Kindern, auch in Gruppen, in denen ich schon öfter war
34 (.) aber es ist nicht so leicht, dass man da dann gleich so akzeptiert wird bei den Kindern
35 und gleich aufgenommen wird. Das wären so meine Punkte, wo ich sage, das ist nicht so
36 leicht, genau.

37 I: Und was würdest du brauchen, um den Anforderungen gerecht zu werden?

38 C: /Ahm/ in der Ausbildung hätte es vielleicht definitiv einfach noch eine /ahm/ vielleicht
39 eine bessere Zusammenarbeit mit den, mit den Pädagogen gebraucht /ahm/ und vor allem
40 jetzt ist es eher so, dass ich mir denke, es muss wirklich auch vom Team her stimmig sein,
41 sag ich mal. Es ist // man muss sich wirklich auf die Kollegen auch verlassen können und
42 /ah/ wenn das gegeben ist, dann passt es eh voll. Aber (.) es (..) braucht einfach eine gute
43 Teamarbeit u n d dann fühlt man sich selbst auch viel, viel selbstsicherer und (.) dann
44 zweifelt man doch auch nicht so oft selbst an sich, weil man, wenn man neu in der Gruppe
45 ist, dann traut man sich noch gar nicht so (..) zu sagen „Hey, so machen wir es jetzt und so
46 ist es jetzt“. Genau, ja, ich glaube, dass das, das das brauchen, das das in jeder Gruppe(.)
47 gut wäre, wenn es gegeben wäre. Aber ich glaube, das ist es eben nicht überall. Und
48 einfach gut geschultes Personal AUCH bei den Betreuern /ahm/.

49 I: Was verstehst du unter „gut geschultes Personal“?

50 C: /Ahm/ dass sie auch, zumindest eine gewisse Stundenanzahl /ahm/ an Unterricht oder an
51 Einheiten gehabt haben /ah/ und auch Berufserfahrung mehr oder weniger oder zumindest
52 einige Stunden schon mal im Kontakt mit den Kindern /ah/ genau, dass sie auch zumindest
53 ein bisschen eine Erfahrung haben und nicht komplett /ah/ ins kalte Wasser gestoßen
54 wurden und (.) in eine Gruppe hineingestellt, genau, ja.

55 I: Also auch hinsichtlich in der Ausbildung zur Betreuerin und zum Betreuer* bist du der
56 Meinung, da braucht es eine Reform?

57 C: Definitiv, ja. Also, gerade denke ich, was ich s o mitbekommen habe, bei den Betreuern
58 wird da oft ein bisschen eingespart und, und es wird unterschätzt, wie viele, wie viel
59 Betreuer auch in den Bildungsalltag einbringen und deswegen empfinde ich es da auch als
60 sehr, sehr wichtig sogar, genau.

61 I: Und bezüglich Kleinkindbetreuung, es sollten auch die zweijährigen ab 2024 schon in
62 den Kindergarten kommen. Inwiefern fühlt man sich nach deinem Ausbildungs- und
63 Berufsweg darauf vorbereitet, Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern ab zwei
64 Jahren im Kindergarten zu fördern?

65 C: Seitens meiner Schule bin ich definitiv gut vorbereitet worden. Also ich finde, also
66 zumindest die zweieinhalbjährigen haben wir schon // diese Thematik haben wir sehr viel
67 behandelt /ah/ liegt vielleicht auch daran, dass wir eine Lehrkraft hatten, die sehr viel Wert
68 darauf gelegt hat. Ich habe von anderen schon gehört, dass das bei ihnen weniger war, aber
69 ich hatte das Glück, dass ich sogar in drei Modulen meiner C-Module /ahm/ in einer
70 Kleinkindgruppe praktizieren durfte und deswegen fühle ich mich auch in, mit jüngeren
71 Kindern sehr sattelfest /ahm/ genau und da fühl ich mich schon viel besser aufgehoben,
72 dennoch braucht es meiner Meinung nach dann sehr viel Eigeninitiative, dass man da
73 wirklich sich selbst damit auseinandersetzt, weil die Arbeit mit zweijährigen schon wieder
74 ganz anders ist, als mit zweieinhalb- und dreijährigen. Genau und ich glaube, da braucht es
75 das eigene Engagement, dass man sich da auseinandersetzt damit. Vor allem wenn // bei
76 mir, weil ich habe jetzt noch nicht DIE Berufserfahrung und da benötigte es noch mehr
77 Mühe oder mehr Eigeninitiative, dass ich mich da wirklich noch einlese und Erfahrungen
78 mit den Kindern sammle, genau.

79 I: Und hast du dir selbst auswählen können, ob du jetzt in der Krabbelstube oder
80 Kleinkindgruppe die Praxis machst?

81 C: In der Ausbildung oder /ahm/?

82 I: Genau.

83 C: Eine, also ein Modul war verpflichtend, dass wir in einer Krabbelstube oder in einer
84 Kleinkindgruppe /ah/ praktizieren sollten /ah/ und die anderen Module habe ich mir mehr
85 oder weniger selbst ausgesucht (.) aus Eigeninteresse, genau, ja aber wobei ich sagen muss,
86 vor allem natürlich auch unter Corona /ahm/ wäre mir ein, ein Modul bei den jüngeren
87 Kindern zu wenig gewesen, für wirklich, dass ich sagen könnte „Okay, ich fühle mich, ich
88 fühl mich wirklich sicher mit den jüngeren Kindern zu arbeiten“ weil es doch ganz anders
89 ist und ja, genau. Aber ich mit meinen drei Modulen ha- habe das schon sehr genießen
90 können, genau.

91 I: Und bezüglich letztes Kindergartenjahr. Inwiefern fühlt man sich nach deinem
92 Ausbildungs- und Berufsweg darauf vorbereitet, die Kompetenzentwicklung der Kinder in
93 Hinblick auf die Schule zu fördern?

94 C: Ist auch schwierig zu sagen, weil g e n a u in den höheren Klassen kam dann bei mir
95 Corona dazu und da muss ich schon sagen /ahm/ ist das irgendwie sehr untergegangen,
96 zumindest auch im Distance Learning. Wir haben sicher, wir haben das behandelt, das,
97 diese Thematik /ah/ aber um ehrlich zu sein, muss ich mir jetzt da wirklich einiges noch
98 selbst aneignen und, und da wäre es wirklich gut gewesen, wenn wir Präsenzunterricht
99 gehabt hätten, einfach weil es (.) gerade die Arbeit mit den Schulanfängern ist SEHR
100 herausfordernd, einfach weil man wirklich schon (.) sich selbst auch was überlegen muss
101 an Bildungsangeboten. Da ist das wirklich ein bisschen untergegangen und s o waren die
102 Lehrer eh sehr bemüht, aber (.) da es so ein großes /ah/ so viele Themen sind, die man mit
103 den Schulanfängern behandeln soll und sie auf die Schule vorbereiten soll, ist es, ist es
104 natürlich auch für die Lehrer, glaube ich, ganz, ganz schwierig, uns diesen Rucksack mit
105 all d e m Werkzeug vollzupacken, das wir dann halt brauchen in der Berufspraxis und
106 deswegen, ich kann es schlecht beurteilen, wenn Corona jetzt nicht gewesen wäre, aber
107 derzeit muss ich sagen (.) lässt ge- gerade dieser Punkt eher noch zu wünschen übrig. Es ist
108 nicht so leicht für mich, mit den Schulanfängern zu arbeiten, genau.

109 I: Ja, Sprache ist ja auch ein ganz großes #Thema#.

110 C: #Mhm# in der Schule haben wir sehr viel, vor allem in den unteren Klassen, bezüglich
111 /ah/ Sprache /ahm/ mit Sprache gearbeitet oder auch mit Bilderbüchern und da muss ich
112 schon sagen, fühle ich mich sehr gut vorbereitet. Auch weil, weil persönliches Interesse
113 sehr stark gegeben ist und weil mir die Arbeit mit Bilderbüchern so auch sehr, sehr gefällt
114 /ahm/ aber so könnte ich jetzt wirklich nichts sagen. Also es ist, es ist sehr oft darauf
115 eingegangen worden, wie man richtig mit Kindern kommuniziert o d e r richtig ein
116 Bilderbuch erzählt. Und auch da ich jetzt in, in meinem derzeitigen Kindergarten sehr viel
117 mit /ahm/ Kindern mit anderen Muttersprachen konfrontiert bin /ahm/ muss ich da wieder
118 sagen /ahm/ also diese Thematik wurde weniger, weniger behandelt (..) da hätte ich
119 vielleicht auch noch mehr Impulse gebraucht, beziehungsweise auch /ahm/ mehr
120 Erfahrungen in der Praxis (.) wobei man das natürlich im Vorhinein nie wissen kann, ja.
121 Aber es ist, gerade mit Kindern mit Mehrsprachigkeit, ich meine, man arbeitet wieder ganz
122 anders. Es ist (.) nicht so leicht, genau /mhm/.

123 I: Ja, und MINT ist auch in diversen Rahmenplänen ein großes Thema - also Mathematik,
124 Informatik, Naturwissenschaft und Technik. Inwiefern fühlt man sich nach deinem
125 Ausbildungs- und Berufsweg darauf vorbereitet, die Kompetenzen der Kinder im Bereich
126 der Mathematik, Naturwissenschaften und Technik zu fördern?

127 C: /Ahm/ wir haben schon eigene Unterrichtsfächer auch gehabt, vor allem /ahm/ im
128 naturwissenschaftlichen Bereich /ahm/ wir haben, wir haben verschiedenste Impulse
129 bekommen s o und auf diese Art und Weise könnten wir mit den Kindern zum Beispiel
130 Experimente machen /ah/ dabei muss man wieder sagen, dass (.) die Lehrer hatten in
131 diesem Sinne nicht wirklich die Berufserfahrung und dadurch haben wir m- manches Mal
132 dann schon so Impulse bekommen, wo wir als Schüler schon wussten „Das kann jetzt nicht
133 so gut funktionieren“. Also da hat manchmal die Berufserfahrung seitens der Lehrer
134 wieder gefehlt und wir haben Impulse bekommen und auch das, das, das Fachwissen für
135 zum Beispiel physikalische Themen /ah/ ist, haben wir definitiv übermittelt bekommen und
136 dann ist es mehr oder weniger eher an uns gelegen, wie wir das dann in der Praxis
137 umsetzen und ja, grundsätzlich kann man sagen, die fachliche Grundlage ist gegeben, der
138 Praxisbezug (.) ja war schon vorhanden, aber könnte noch, könnte noch aus- also wäre
139 noch ausbaufähig und vor allem, dass sich diese, die Lehrer in diesem, die Lehrer, zum
140 Beispiel der Lehrer, der sich in Physik /ah/ der Physik unterrichtet, mit dem Praxislehrer
141 vielleicht ein bisschen mehr abspricht und (.) dass man da einfach mehr, mehr
142 zusammenarbeitet, genau, ja.

143 I: Und wie war das beim Thema Transition und Vernetzung in deiner Ausbildung? Also
144 inwiefern fühlst du dich darauf vorbereitet, Übergänge zu moderieren?

145 C: /Ah/ ich glaube, das ist der Punkt, wo ich mich am wenigsten vorbereitet fühle /ah/ aus
146 dem Grund, weil natürlich in meiner Praxiszeit wurde man als Schülerin oder als
147 Praktikantin nicht wirklich einbezogen in diese Thematik u n d das finde ich fast ein
148 bisschen schade, weil es wirklich, wirklich wichtig ist und /ahm/ ich war noch nie bei
149 einem Übergangsgespräch dabei oder bei einem Entwicklungsgespräch, was essenziell
150 wichtig ist, finde ich und das, deswegen habe ich sehr großen Respekt // dennoch jetzt
151 noch vor der Arbeit mit den Erziehungsberechtigten oder auch mit /ah/ oft erfahrenen
152 Lehrer*innen /ah/ in Volksschulen oder auch in anderen Institutionen und deswegen // es
153 ist auch für die Lehrer in der Ausbildung sicherlich schwierig, irgendwie da eine, auf einen
154 Nenner zu kommen, aber (.) im Endeffekt muss ich wirklich sagen, fühle ich mich (.) sehr

155 wenig vorbereitet. Wir haben zwar vielleicht ein paar Unterlagen bekommen, aber das ist
156 einfach nicht dasselbe, wie wenn ich, wenn ich mal dabei sein dürfte und ja.

157 I: Also der Praxisbezug fehlt hier deiner Meinung nach?

158 C: Definitiv, definitiv. Genau, deswegen sind da meinerseits noch so große Unsicherheiten,
159 weil ich einfach auch weiß, bei mir steht in nächster Zeit ein Übergangsgespräch an und
160 ((atmet durch)) das ist noch sehr // also da fühle ich mich einfach selber sehr unsicher und
161 ich möchte das, dieses Gefühl der Unsicherheit ja nicht dann auf die Eltern projizieren und
162 so, das ist, ja, wie gesagt, nicht so einfach und da bräuchte es definitiv noch mehr Initiative
163 seitens der Lehrer, seitens der Schüler in der Ausbildung, dass da noch ein bisschen
164 unterstützt wird, genau.

165 I: In diesem Zusammenhang spielt ja auch die Reflexion eine sehr große Rolle. Welchen
166 Stellenwert nimmt die Reflexion der eigenen Rolle im pädagogischen Feld im Zuge der
167 Ausbildung ein?

168 C: Definitiv einen großen, also nach jedem Praxistag durften wir eine ganze Seite, wenn
169 nicht mehr /ah/ an einer Reflexion /ahm/ schreiben /ahm/ an gewissen Tagen war es
170 definitiv bereichernd /ah/ dennoch empfinde ich es so, dass es oft schon ein bisschen zu
171 viel Reflexion war. Also es ist, egal welches Bildungsangebot oder an welchem Tag wir im
172 Kindergarten waren, wir mussten oder durften immer eine Reflexion schreiben und (.) da
173 würde ich es e h e r (.) zusammenfassend m- mehr als sinnvoll betrachten, wenn m a n da
174 eher eine Reflexion mal schreiben würde. Und es ist, nach jedem Tag war es für mich dann
175 nicht mehr so bereichernd, immer eine Reflexion verfassen zu müssen. Genau, ja.

176 I: Und hat sich diese Reflexion eher auf die Rolle der Pädagogin, also auf deine Rolle im
177 pädagogischem Feld, oder auf die Angebote bezogen?

178 C: /Hm/ tatsächlich beides, aber doch e h e r auf die Angebote. Eher natürlich auf den, auf
179 den fachlichen Bereich /ah/ also die pädagogische Haltung natürlich auch, aber vor allem
180 so Methodenreflexion und Selbstreflexion auch und es war jeden Tag auch mitinbegriffen,
181 zum Beispiel Portfolioarbeit oder Bildungspartnerschaft, wo ich mir denke, gerade Schüler
182 (.) Bildungspartnerschaft, ja Tür- und Angelgespräche gelegentlich haben dies schon
183 stattgefunden, aber (.) natürlich auch nicht jeden Tag und was soll man da recht
184 reflektieren? Und ja, also das, genau, ja.

185 I: Und wie zufrieden warst du mit der Praxisausbildung?

186 C: Grundsätzlich sehr, also wir hatten sehr kompetente Praxislehrerinnen, die auch immer
187 ein offenes Ohr für uns hatten und /ah/ wirklich, auch wenn es Probleme mit der
188 Ausbildungspädagogin oder /ah/ anderen Themen gab, sie waren immer für uns da und
189 haben sie wirklich sehr gut für uns eingesetzt und rein von diesem Aspekt her, war ich sehr
190 zufrieden, da könnte ich eigentlich gar keinen negativen Punkt hervorheben. Natürlich
191 Corona hat da auch ein bisschen mitgespielt, aber ungeachtet jetzt einmal Corona, hat es
192 eigentlich gut gepasst, vor allem weil wir in Didaktik zum Beispiel und in /ah/ Praxis die
193 selbe Lehrkraft hatten und das war schon bereichernd, weil dann hat die Lehrkraft mal
194 erzählt, wie /ah/ also ein Beispiel von der Praxis erzählt und da konnte man gleich direkt
195 anknüpfen, wenn wir eine Thematik /ah/ gerade besprochen haben und das ist, hat wirklich
196 gut gepasst. Natürlich wäre mehr Praxis (.) dennoch noch angebracht, aber das würde sich
197 mit dem Lehrplan einer BAfEP glaube ich, schon gar nicht mehr irgendwie kombinieren
198 lassen, weil sonst schon SO viele Stunden im Lehrplan integriert sind, dass (..) es gar nicht
199 wirklich mehr möglich wäre, denke ich, ja.

200 I: Mhm und denkst du, dass die (Aus-)Bildung zur Elementarpädagogin und zum
201 Elementarpädagogen* einer Reform bedarf?

202 C: Kann schon sein, aber ich glaube, das ist (.) fast dann schon eine, eine persönliche
203 Geschichte /ahm/ weil // ich habe mir von meiner Ausbildung sehr viel mitgenommen und
204 ich habe mich auch in meinem Unterricht immer sehr engagiert. Und wenn man dann noch
205 eine weitere Ausbildung machen würde, wäre es sicherlich bereichernd, weil man /ah/
206 Themen, die man /ah/ schon behandelt hat, in den unteren Jahren oder in den vorigen
207 Jahren, noch mal vertiefen kann und noch mal behandeln kann und dann hat man vielleicht
208 auch schon andere Kolleginnen oder Kollegen, die andere Berufserfahrungen hatten, da
209 kann man sich austauschen und /ah/ wenn man erst später einen, eine weitere Ausbildung
210 anfängt, dann ist es vielleicht auch (.) sinnvoller, fast, weil man mehr Berufserfahrung
211 eben schon hat. Kann schon sein, dass es bereichernd ist, aber ich persönlich würde es
212 zumindest derzeit nicht anstreben, weil mir die Erfahrung mit den Kindern persönlich
213 definitiv mehr wert ist, als mich nochmals für viele Stunden im theoretischen Bereich mit
214 diesen Inhalten auseinanderzusetzen, genau.

215 I: Mhm, ja, wir wären dann bereits am Ende angelangt, möchtest du noch abschließend
216 etwas erzählen, irgendwas erwähnen?

217 C: /Ahm/ was vielleicht sicher noch bereichernd w ä r e in, in der Ausbildung, wenns,
218 wenn die Praxislehrer /hm/ gewisse Formulare vielleicht /ahm/ mit, zum Beispiel dem
219 fünften Klassen, wie es bei mir wäre /ah/ gemeinsam erstellen, damit die unteren /ah/
220 Jahrgänge so einen Fragebogen mehr oder weniger mal haben, dass sie sich einfach mal
221 bewusst mit ihrer Ausbildungspädagogin unterhalten bezüglich /ah/ verschiedenster
222 Themen /ah/ grundlegender Themen, damit man sich auch gleich in den unteren Klassen
223 mehr darauf einstellen kann „okay, was erwartet mich, wie ist die Arbeit wirklich so mit
224 den Kindern und jeden Tag“ und einfach, dass es eingeleitet wird, dass die Schüler sich
225 aktiv mit ihren Ausbildungspädagogen unterhalten können. Ich glaube, das wäre sicher
226 noch sehr bereichernd und (.) wäre sicherlich, glaube ich, eine gute Idee noch mehr, auch
227 die, die Ausbildungspädagogin- und Schülerbeziehungen zu stärken, einfach weil man
228 gleich einmal einen Gesprächsimpuls hat. Das könnte ich mir wirklich noch gut vorstellen,
229 dass das gut hineinpassen könnte in dieses Ausbildungskonzept. Ja, genau. Ich glaube (.)
230 das war es dann.

231 I: Ja, dann vielen Dank für deine Zeit.

232 C: #Ja, gerne, gerne#.

233 I: #Und deine Offenheit#.

11.6.4. Interview D

I: Vielen Dank, dass du dir heute für das Interview Zeit genommen haben. Zuallererst würde ich gerne mehr von dir erfahren: Wie heißt du, wie alt bist, wo kommst du her? Erzähl doch mal von dir.

D: Oke /ahm/ also ich bin D, ich bin aus X und bin 24.

I: Mhm und wie sah deine (Aus-)Bildung und dein beruflicher Werdegang zur Pädagogin aus?

D: /Ahm/ ich bin in die BAfEP gegangen, also damals noch BAKIP in Y, und habe dann 2017 maturiert (.) und habe dann im Herbst 2017 zum Arbeiten begonnen im Kindergarten in X und arbeite dort jetzt schon das sechste Jahr, habe dort als gruppenführende Pädagogin begonnen /ahm/ (.) genau und bin mittlerweile, also bin dann stellvertretende Leitung lange gewesen, einfach nur Stellvertreterin, und jetzt seit neuestem seit ersten Februar /ahm/ also bei uns hat es einen Leitungswechsel gegeben und ich bin jetzt noch immer Stellvertretende Leitung und habe aber jetzt bis September 30 Stunden, also bis 2021 habe ich // nein bis 2022 habe ich Elementarpädagogik studiert.

I: Und warum hast du dich für die tertiäre Bildung entschieden?

D: /H m/ /ahm/ ich habe mir zu dem schon mal Gedanken gemacht und ich glaube, es war aus diesem Grund //es ist so. Ich war in der Unterstufe in einem Gym (.) und es war für ich voll lange die Überlegung, ob ich überhaupt im Gym weiter mache oder ob ich die Schule wechsele nachdem ich // es hört sich blöd an, aber ich hätte, ich habe oft das Gefühl gehabt welche die eine BHS wählen nach dem Gym sind eher die, die vielleicht meinen, sie schaffen das Gym nicht fertig, also das war mein Eindruck und ich habe aber damals die BHS nicht gewählt, weil ich geglaubt habe, dass ich nicht studieren gehe und war aber dann eigentlich in der BAKIP die ganze Zeit der Überzeugung, dass ich noch studiere möchte. Nach wie vor fällt mir das Lernen nicht leicht /ah/ fällt mir das Lernen leicht. Fällt mir nicht schwer wollte ich sagen /ahm/ und dann war es aber so ich habe dann Praxis gemacht, habe gemerkt „Boah irgendwie das im Kindergarten liegt mir schon voll“ und in der fünften war ich dann im Kindergarten, wo sie mich echt gestärkt haben wo sie gesagt habe „Mah Sophie, wir brauchen solche Leute wie dich in den Einrichtungen“ und (.) habe ich mir gedacht und dann war es sogar so, dass sie gesagt haben „Wir erweitern die Gruppen, wie erweitern das Haus, komm doch zu uns“ und daraufhin bin ich dort hin und da war in mir aber immer noch der Wunsch studieren zu gehen. JA und ich habe dann

32 /ahm/ habe mir gedacht, dann arbeite ich einmal ein zwei Jahre oder vielleicht mit
33 Selbsterhalterstipendium dann und was wären die Optionen gewesen irgendsowas wie
34 Erziehungswissenschaften (.) da habe ich aber irgendwie nicht gewusst „Ok was mache ich
35 // was tue ich damit?“ dann war ich jetzt auch nicht eine die gesagt hat „Ja passt, dann
36 ziehe ich jetzt nach Z oder was weiß ich was“ /ahm/ und dann habe ich einfach mal zum
37 Arbeiten begonnen und dann war es eh gleich im ersten Dienstjahr ist auf einmal dann ein
38 Zettel dagelegen es gibt wahrscheinlich bald ein neues Studium Elementarpädagogik in X,
39 berufsbegleitend und eben Elementarpädagogik als Schwerpunkt, da habe ich mir gedacht
40 „Das ist meins, das ist es“ und ich bin leider im ersten Jahr nicht reingekommen /ahm/ und
41 daraufhin habe ich mich im zweiten Jahr noch einmal beworben und habe mit Herbst 2019
42 starten können und (.) ich habe auch gemerkt in der Arbeit im Kindergarten das interessiert
43 mich ich habe ein paar Fortbildungen auch schon gehabt und habe dann von einer
44 Vortragenden die Rückmeldung bekommen, dass /ahm/ die haben mir dann // mit denen
45 habe ich teilweise per E-Mail Kontakt gehabt, die gemerkt haben, die zurückgeschrieben
46 haben „Mah /ahm/ sie haben gemerkt, dass ich eine bin die will noch, noch tiefer gehen,
47 die will das genauer wissen“ und ja, dass hat mich dann irgendwie sehr bestärkt indem zu
48 wissen „Hey, weiterstudieren ist auf alle Fälle meins“ und ich muss auch dazu sagen, ich
49 glaube das gilt auch, meine Mama hat auch studiert auch meine Freunde im Umfeld das ist
50 bei uns halt normal irgendwie.

51 I: Mhm, und darf ich fragen, warum du im ersten Anlauf nicht aufgenommen wurdest, im
52 Studium?

53 D: /Ahm/ Zeit. Es war leider, es war wirklich so, es hat so 17:00 Uhr // Einschreiben // und
54 ich glaube ich die, die schneller waren, sind reingekommen UND es haben auch noch
55 Vorrang gehabt, Leiterinnen, das war zu dieser Zeit noch nicht und (.) Leute, die bereits
56 einen Hochschullehrgang absolviert haben, aber es hat zum Beispiel in der PHDL seit 2007
57 den Hochschullehrgang Bildung in der frühen Kindheit gegeben. Die den
58 Hochschullehrgang schon gemacht haben, die sind vorgezogen worden die haben nämlich
59 haufenweise angereicht bekommen im Studium und (.) ja, genau. Von dem her sind eh voll
60 viele in meinem Jahrgang noch drinnen gesessen.

61 I: Mhm, und gibt es Anforderungen, die du im pädagogischen Alltag wahrnimmst?

62 D: In meinem pädagogischen Alltag, ja, also (.) haufenweise. Es ist (.) durchs also jetzt so
63 ein bisschen nach dem Studium (.) auf der einen Seite bin ich mir in manchen Punkten

64 selbst sicherer geworden, also ich weiß, wenn die Eltern was fragen, nehme ich das nicht
65 mehr so herausfordernd wahr als wie früher, sondern denke mir (.) also weiß relativ schnell
66 auch eine ganz gute Antwort oder traue mir mittlerweile auch zu sagen „Boah das ist eine
67 gute Frage, da muss ich jetzt länger darüber nachdenken, das kann ich so schnell gar nicht
68 sagen“ und auf der anderen Seite war es schon so jetzt wo schon mehr das Studium
69 fortgeschritten ist, mehr so dieses „Ich weiß, dass ich nichts weiß“ also das sehe ich schon
70 so als Forderung, als Herausforderung. Früher war das so, da hast du dir so Gedacht „Ok
71 das Kind zeigt das Verhalten, da gehört so drauf reagiert, das Kind ist auffällig, du
72 brauchst strengere Regeln“ das funktioniert aber nicht und so ist es auch gar nicht und die
73 Herausforderung ist jetzt für mich, dass ich, dass ich oft merke es ist ja in so einem großen
74 Kontext und was ich immer finde, ich finde ich habe ja so viele Kinder in der Gruppe mit
75 so einem Rucksackerl und wo ich dann oft /ahm/ mir denke, ja du verhältst dich so
76 wahrscheinlich oder vielleicht aus dem und dem Gründe und ich sehe das jetzt in so einem
77 großen, viel größeren Kontext wo ich mir denke /mah/ ich habe aktuell ein Kind der
78 Gruppe der ist, der tut sich im sozialen voll schwer, er hat aber auch einfach bezüglich der
79 Familiensituation mit Eltern zusammen und auseinander und irgendwie so hin und her, die
80 Mama hat mir schon offenbart, dass sie selbst früher gemobbt worden ist und kommt in
81 den Kindergarten mit (.) der braucht unbedingt Freunde, der kann keine Minute alleine
82 spielen und und das ist und dauernd muss er sich rückversichern „Bist eh mein Freund, bist
83 du eh noch mein Freund, wenn ich aber jetzt nicht mit dir jausnen gehe?“ also der hat /b o
84 a h/ und das ist so anstrengend /ahm/ das ist so herausfordernd und und einfach zu wissen,
85 dass das Feld der Pädagogik der Psychologie r i e s i g ist und ich aber auf der anderen
86 Seite nicht die Ressourcen habe und ich denke mir, ich würde voll gerne mich mit der
87 Mama so oft zusammensetzen, mit der ein bisschen // oder auch den Papa, dem ein
88 bisschen erklärt, wie funktioniert emotionale Entwicklung und wieso bringt es jetzt nicht,
89 wenn man ihm daheim noch viel mehr bestraft, weil er im Kindergarten haut, sondern dass
90 man viel mehr schauen soll „Was braucht das Kind und wie // wie gehe ich mit ihm um
91 und wie reflektier ich mich selbst als Papa oder wie war das bei mir und was übertrage ich
92 gerade unbewusst aufs Kind?“ also (.) ja jetzt schweife ich ein wenig aus aber das sind so
93 die für mich die Herausforderungen, wo ich mir dann denke und wo ist jetzt die Grenze
94 und wo reichen halt leider auch die Ressourcen irgendwie nicht aus, weil ich habe ja nicht
95 fünf Stunden Elternzeit pro Woche und es gibt 23 also 22 andere Kinder auch noch in der
96 Gruppe.

97 I: Hat dir deiner Meinung nach der Bachelor im Umgang mit diesen Anforderungen
98 geholfen?

99 D: /Hm/ schwierig. Manchmal ja manchmal nein. Ich habe manchmal so Tage gehabt (.)
100 nach zum Beispiel einem Wochenende, wo wir wieder PH gehabt haben und du irgendwie
101 gemerkt hast, was wäre in der Zeit alles, was wäre in dem Alter so drinnen und es sind ja
102 so sensible Phasen wie Gehirnentwicklung und was man nicht alles schaffen könnte und
103 dann bin ich manchmal so frustriert, dass ich mir denke (.) vielleicht ((lacht)) ich habe
104 dann einmal mit einer Freundin, die mit mir studiert hat, geschrieben, vielleicht ist es
105 einfach der Sprung für Leute die mehr (als nichts?) manchmal denke ich mir, es wäre
106 einfacher, wenn ich mir denke, es ist // mein Job ist mit den Kindern Morgenkreis machen,
107 was zu Basteln, Fasching zu feiern und Martinsfest gestalten und ja. Also ich denke mir
108 manchmal weniger Wissen // wie ich schon gesagt habe, mehr Wissen, das macht es oft
109 nicht leichter und dann natürlich kommt da noch dazu dass du dann nicht 15 Kinder hast (.)
110 dann denkst du dir „Mah wie klasse und wichtig wäre es, dass ich mich mit meiner
111 Helferin viel mehr austausche, wenn wir jeden Tag eine Stunde Besprechung nur hätten
112 oder eine halbe Stunde, was könnten wir alles weiterbekommen, als wie fast gar nicht oder
113 halt schnell neben den Kindern“.

114 I: Kinder besuchen ja auch zunehmend früher und länger eine pädagogische Institution.
115 Inwiefern fühlt man sich nach deinem (Aus-)Bildungs- und Berufsweg darauf vorbereitet,
116 Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern ab zwei Jahren im Kindergarten zu
117 fördern?

118 D: Wegen dem Konzept, dass da jetzt neu kommen soll /ahm/ auf alle Fälle. Also es ist so,
119 ich habe /ahm/ Krabbelstube oder Hort damals nicht dazu gemacht, also ich habe keinen
120 Zusatz gewählt, da war das noch nicht integriert so wie es heute ist. Heute ist man ja bis
121 sechs mit der BAKIP dann beziehungsweise BAFEP und es ist so durch das
122 Bachelorstudium an der Hochschule, wie es ich gemacht habe ist es so, wenn man einen
123 Nachweis von einem 40 Stunden Praktikum gebracht hat, dann bekommt man oder hat
124 man auch die Genehmigung mit dem Studium in einer Krabbelstube zu arbeiten, das heißt
125 und das ist für mich einmal so berufspraktisch hat es sich erweitert, also ich könnte jetzt in
126 einer Krabbelstube arbeiten, also mit unter dreijährige, u n d (.) ja auf alle Fälle, der
127 Bachelor hat, mit dem Bachelor haben wir uns vor allem in den ersten Semester ganz, ganz
128 viel mit, mit der frühen Kindheit beschäftigt und ganz viel das Thema Bindung und (.) es
129 ist auch so ein bisschen mein, mein Lieblingsthema geworden, also zu dem habe ich mich

130 dann auch voll viel noch selber weitergebildet, ich habe voll viele Bücher zum Säuglings-
131 und Kleinkindalter oder Kindergartenalter (.) und (.) ja auf alle Fälle, also das ist
132 wahrscheinlich auch einer der meisten Gewinne, dass ich irgendwie jetzt einen Plan habe
133 „Was brauchen Kleinstkinder oder was ist so der Kern, den jedes Kind braucht?“ weil
134 jeder ist Bildungsbedürftig, egal ob einer eineinhalb ist oder siebzig, das ist ja so
135 Grundkern von // also das Grundbedürfnis von Menschen, mit dem haben wir uns
136 beschäftigt und natürlich noch viel intensiver wichtiger als in der Krabbelstube oder mit
137 zweijährige aber natürlich auch genauso wichtig wie mit fünf- und sechsjährigen.

138 I: Also auch für die Arbeit mit den Kindern im letzten Kindergartenjahr wurdest du im
139 Bachelor gut vorbereitet?

140 D: (..) /Hm/ Wir haben uns ganz viel mit der Transition Kindergarten Schule beschäftigt.
141 Schon mit dem Thema „Was ist Schulfähigkeit?“ wobei wir jetzt weniger uns damit
142 beschäftigt haben „Was sind Dinge, die ein Kind im letzten Kindergartenjahr lernt?“. Wir
143 haben uns eher, bei uns ist das eher in die Richtung gegangen, der Kindergarten muss sich
144 ein wenig von der, also vom gesellschaftlichen Bild ein wenig loslösen von // wir /ahm/
145 wir sind ein bisschen so die Zubringer, sondern wir haben unsere eigene Aufgabe
146 Schulvorbereitung (.) findet alle drei Jahre statt und Schulvorbereitung ist so viel mehr als
147 ich kann reimen und ein paar Schwungbilder machen, sondern Schulvorbereitung ist (.)
148 ganz viel sozial Emotionales „Wie kann ich mich in einer Gruppe einfinden?“ oder auch
149 Selbstkontrolle „Ich kann jetzt mein Impuls hemmen, ich kann jetzt da sitzen und
150 zuhören“ und es ist aber dann schon sehr schulsystemkritisch geworden, weil wir
151 Kindergarten viel mehr uns /ahm/ drauf einlassen können, was Kinder brauchen und da
152 viel freier sind. Schule, ich meine, wir sagen „Okay Kinder sitzen drei Jahre im
153 Kindergarten“ bei uns also bei mir es nicht so, dass die dreijährigen das machen dürfen und
154 die sechsjährigen das, sondern wenn die dreijährigen Kinder reimen können, dann ist das
155 wunderbar und dann machen sie da natürlich mit. Wenn sechsjährige Kinder ganz gerne in
156 der Puppenecke spielen BITTE, liebend gern, das ist viel ganzheitlicher Schulvorbereitung
157 und dann geht es uns // also dann ist es halt natürlich aus unserer Perspektive ein
158 Wahnsinn, wenn man schon weiß, wie divers deine Schulanfänger sind, dann SOLLEN
159 DIE ABER ALLE im Herbst am gleichen Tag den gleichen Buchstaben lernen und das
160 haben wir voll viel // mit dem haben wir uns voll viel beschäftigt oder mit Modellen aus
161 der Schweiz, wo es so eine Basisstufe gibt, wo Kinder so reingleiten könne in das
162 Schulsystem und es eine Kindergarten- Schulmischform dazwischen gibt.

163 I: Also auch mit Transition und Vernetzung habt ihr euch im Studium befasst?

164 D: Ja, wir haben uns mit Transition im Sinne von // damit beschäftigt „Was, was brauchen
 165 die Kinder oder was können Ressourcen für die Kinder im Übergang sein, damit dort
 166 einfach lernen gleich wieder stattfinden kann?“ also damit zum Beispiel schon
 167 Beziehungen da sind zwischen Lehrer und Kind, wo die Kinder schon wissen „Welche
 168 Umgebungen warten dort auf mich?“. Wenn einen das schon vorher beschäftigt, können
 169 sie im Herbst schon viel schneller lernen als wie die // das brauchen sie zuerst. Transition
 170 zu begleiten (.) auch die Eltern, ihnen klar zu machen, das ist jetzt eine große
 171 Umstrukturierung im Leben von ihrem Kind, es ist ja kein Kindergartenkind mehr sondern
 172 ein Schulkind „Ich bin nicht mehr Kindergarteneltern sondern Schuleltern und Eltern von
 173 einem Schulkind“ /ahm/ und (.) Vernetzung kritisch n e i n ahm natürlich schon positiv,
 174 weil man weil es wichtig ist aus diesem Transitionsgedanken, aber natürlich schon /ahm/
 175 (.) wie könnte man es kindgerechter gestalten, also die ersten paar Schulstufen, von dem
 176 was wir im Kindergarten wissen und was wie bei uns funktioniert.

177 I: Mhm.

178 D: Genau.

179 I: Und zum Thema Sprache? /Ehm/ Inwiefern fühlt man sich darauf vorbereitet, die
 180 Sprache der Kinder, besonders in Hinblick auf Mehrsprachigkeit, zu fördern?

181 D: Schon, also wir haben schon Vorlesungen gehabt zum Thema Mehrsprachigkeit, dann
 182 auch so Seminare (.) und das Blöde war da leider (.) es hat leider die PHDL glaube ich
 183 auch relativ ressourcenschonend diese Studium anbieten sollen und jetzt nicht Unmengen
 184 an neuen Leuten einstellen und darum haben wir in diesem Mehrsprachigkeitsseminar eine
 185 Dame gehabt die // also an der PHDL ist ja dieses Primastufenausbildung schon ewig
 186 verankert (.) und dass das auch jetzt die Kindergarten- also die Elementarpädagogischen
 187 Bereich erweitert haben ist erst durch das Studium gekommen. Das heißt, sie haben dort
 188 hauptsächlich Leute, die Experten für die Primarstufe sind, und wir haben in diesen
 189 Vorlesungen eben genau so eine gehabt, die aus der Primarstufe kommt, und die hat uns
 190 schon ganz spannende Sachen erzählt, die was selbst die Muttersprache BSK B B BSK hat
 191 sie es genannt genau, bosnisch serbisch kroatisch so /ahm/ war ihre Muttersprache und da
 192 hat sie viel auch aus diesem Bereich (.) erzählt. Da ist mir dann zum Beispiel voll klar
 193 geworden wieso man so eine Satzstellung hat auf Deutsch aber auf Kroatisch ist es die
 194 Satzstellung und hört sich nur quasi so an und hat diese nur quasi deutsch gemacht. /Ahm/

195 und das war leider // ja sie hat uns nur dann so angehalten, dass wir so Programme
196 entwickeln, so wie wenn du einen Unterricht planst und dann habe ich gesagt „Bei uns
197 findet Sprachförderung im Alltag statt, also wir finden das jetzt blöd, wenn wir, wir sagen,
198 wir machen jetzt eine Sprachfördereinheit“, schon alleine das ist uns zu befremdlich
199 vorgekommen und zum Thema Schnee (.) ich behandle dann das Thema Schnee, wenn wir
200 in den Garten gehen und wenn es schneit und dann sind wir draußen und dann schaue ich
201 dass die Kinder, die eine andere Muttersprache haben bei mir sind und wir dann
202 gemeinsam sagen „Schau mal, Schnee ist weiß, greif mal an, das ist kalt“ oder solche
203 Sachen (..) irgendwie mehr begreifen und nicht so, wir haben heute ein Bild und da liegt
204 Schnee und dann machen wir die Vokabel (.) und dann haben wir noch einmal Seminar
205 gehabt das war (..) besser, das war eine aus dem elementarpädagogischen Bereich, da
206 haben wir uns mit BASIK beschäftigt von Renate Zimmer für Sprache, das sehr umfassend
207 ist, nämlich nicht nur auf Sprache bezogen sondern irgendwie mehr auf das gesamte, das
208 gesamte Kind, weil es ja alles vernetzt ist.

209 I: Dem Bereich MINT kommt in diversen Rahmenplänen neben der Sprache auch eine
210 hohe Bedeutung zu – Inwiefern fühlt man sich nach deinem (Aus-)Bildungs- und
211 Berufsweg darauf vorbereitet, die Kompetenzen der Kinder im Bereich der Mathematik,
212 Naturwissenschaften und Technik zu fördern?

213 D: /Hm/ also generell glaube ich, dass, also natürlich ist das nicht machbar, aber wenn ich
214 jetzt Physik, Chemie, Biologie erklären kann, dass bin ich leider nicht. Aber wir haben
215 /ahm/ zwei Seminare gehabt, das eine hat frühe mathematische Bildung geheißen und mit
216 der gleichen Person haben wir dann auch noch Naturwissenschaft und Technik gehabt (.) u
217 n d die war voll klasse, das war die H, die /ahm/ unterrichtet an der BAfEP (.) und ist eben
218 Mathelehrerin und ich glaube Biologielehrerin und Kindergartenpraxislehrerin auch weil
219 sie hat selbst auch im Kindergarten gearbeitet also die vereint das voll gut. Die hat zum
220 Beispiel in einer Zeitschrift schon ganz oft Fachtexte geschrieben über Mathematik im
221 Kindergarten und das war ECHT klasse, also bezüglich also /boah/ das
222 Mathematikseminar, da habe ich richtig viel mitgenommen /ahm/ da haben wir voll viel
223 Material kennengelernt. Sie hat voll viel noch einmal begreifbar gemacht, was ich, die ja
224 Matura hat Mathe /ahm/ aber nicht so tief checkt habe (unverständlich). Also da habe ich
225 mir richtig viel mitgenommen und bei Naturwissenschaften und Technik j a auch, aber da
226 war (..) das ist halt nicht so mein persönliches Thema, darum j a da bin ich beim Thema

227 Musik mehr dabei als wie ((lacht)) bei so Experimente, weil ich dann oft gleich anstehe,
228 bei der Erklärung, ja.

229 I: Und welchen Stellenwert nimmt die Reflexion der eigenen Rolle im pädagogischen Feld
230 im Zuge der (Aus-)Bildung und in Ihrem beruflichen Alltag ein?

231 D: HOHEN, HOHEN Stellenwert, also der Höchste glaube ich. Also das war wirklich
232 /ahm/ (.) Hauptthema. Wir haben laufend in dem ganzen Semester immer ein Seminar
233 gehabt, das so supervisionsmäßig angehaucht war (.) also das hat im ersten // eines hat
234 einmal geheißen, das war Konflikte begleiten also oder Konflikte bewältigen, Supervision,
235 wir haben uns auch ganz viel damit beschäftigt „Wie war mein Lebensweg bisher?“ /ahm/
236 Kommunikation war auch einmal eines in einem Semester und das ist ständig gelaufen, wir
237 haben dauernd Fallbesprechungen gemacht, wir haben voll viel reflektiert, wir haben
238 ständig ahm Aufgaben mitgehabt, wo wir wieder reflektieren /ahm/ also (.) wir haben
239 STÄNDIG reflektiert und, und das ist auch voll in mir verankert geblieben. Was glaube ich
240 auch oft mein Leben als Pädagogin nicht leichter macht, weil ich oft am Ende vom Tag //
241 vorher wahrscheinlich rausgegangen bin und mir gedacht habe „Ja hat schon gepasst“ und
242 jetzt rennt der Kopf, also das ist halt, ja (.) reflektieren, reflektieren, reflektieren, ganz,
243 ganz wichtig und ganz, ganz hoher Stellenwert und, und das ist der größte Gewinn im
244 Studium.

245 I: Und wie sah die Praxis in deiner (Aus-)Bildung aus?

246 D: /Ahm/ (.) ich habe die ganze Zeit 33 Stunden neben dem Studium gearbeitet u n d es
247 sind pro Semester dreieinhalb ECTS für die Praxis angerechnet worden. Leute, die nie in
248 der Praxis gestanden sind, haben diese bringen müssen. Ich, die eh am Anfang auch den
249 Nachweis gebracht habe, dass ich arbeite, habe die einfach pro Semester angerechnet
250 bekommen. Das war aber so, das war diese pädagogisch praktische Studien, hat es
251 geheißen. Eine Sache habe ich aber noch zusätzlich machen müssen. Das war pro Semester
252 (.) bei einer Kollegin von unserem Studium hospitieren (.) und umgekehrt und da war es
253 aber nicht so, dass also // die Kollegin die zu mir in den Kindergarten gekommen ist, der
254 habe ich einen Beobachtungsauftrag gegeben, zum Beispiel „Bitte beobachte mich mit dem
255 Kind, weil das ist gerade für mich irgendwie so herausfordernd und ich weiß nicht weiter“.
256 Oder /ahm/ genau mich hat einmal eine Kollegin bei der ich dann // ich hab dann auch viel
257 in der Krabbelstube gemacht, weil ich das /ahm/ für ja vielleicht, weil wir es auch so
258 thematisiert haben, nehme ich die Hospitationsberichte her, dass ich in eine Krabbelstube

259 mehr reinschaue. Und wenn ich quasi dann bei dieser Kollegin war, hat sie mir einen
 260 Beobachtungsauftrag gegeben und dann haben wir das danach gemeinsam reflektiert.

261 I: Mhm, und im Gegensatz zur Praxis, inwiefern erscheint dir eine wissenschaftliche
 262 Bildung im Bereich der Elementarpädagogik notwendig?

263 D: Ja (..) eigentlich, ja. Also, das ist immer so schwierig, dass zu sagen, weil ich möchte
 264 auf keinen Fall schmälern, dass es top Kolleginnen gibt, OHNE Bachelorstudium. Also ich
 265 habe zum Beispiel jetzt eine Kollegin, die ist (.) Mitte vierzig und die hat nie studiert, die
 266 ist aber ständig dran geblieben und die, die kennt zwar nicht so dir großen Fachbegriffe,
 267 also wenn wir reden, dann sag ich immer „Aja, das ist das, aja, das war das“ und sie hat
 268 dann gesagt „Ja, du weißt eh, Fachbegriffe ist nicht meins“ aber sie /ahm/ sie hat eine
 269 Grundhaltung und die hat sie sich einfach erarbeitet durch ganz viele Fortbildungen, halt
 270 schon Hochschullehrgänge, es ist natürlich kein Studium, aber sie hat Hochschullehrgänge
 271 mit sechs ECTS gemacht und lauter solche Sachen und ich finde es (vereinzelt?), aber
 272 gesellschaftlich wichtig. Wir machen Bildung und wir brauchen nicht mehr
 273 heruntergestellt werden als irgendwelche Tanten, die spielen und basteln, also das ist das,
 274 ich glaube das es einfach gesellschaftlich bräuchte, ich glaube, dass man sagt, da gibt es
 275 ein Studium, genauso wie ein Volksschulstudium auch, also Bildung passiert und wenn da
 276 ein Studium notwendig ist, sogar ein Masterstudium mittlerweile, braucht es im
 277 Kindergarten auch ein Studium, MINDESTENS einmal die Leiterin /ahm/ dann nämlich
 278 auch in weiterer Folge, wenn die Leute studieren müssen, dann steigt das Gehalt, dann
 279 lösen sich hoffentlich das Personalproblem, das wir haben, dann gehen vielleicht auch
 280 mehr Männer in den Job, also das ist lauter so Sachen, das, das hängt ja alles zusammen.
 281 Dieses Ansehen, das ist es auf alle Fälle und dann finde ich näm- finde ich auch inhaltlich.
 282 Wir, wir arbeiten mit Kindern /ahm/ von null bis sechs, die // schon allein wenn man sich
 283 das von der Gehirnentwicklung ansieht in den // in voll vielen sensiblen Phasen sind, was
 284 die sozial-emotionale Entwicklung angeht, was die ma- /eh/ diese mathematische /ahm/
 285 also frühbil- also ja mathematische Frühförderung oder math- /ah/ wie soll ich das jetzt
 286 beschreiben, du weißt, was ich meine, oder Sprache, das sind lauter // und (.) und ich
 287 glaube auch, wenn mehr Leute mit Studium in den Häusern wären, würde das schon lange,
 288 würde das schnell nicht mehr sein, dass dreiundzwanzig Kinder in der Gruppe sind,
 289 sondern dann würden die Leute sagen „Hey, nein (.) weniger Grupp-, weniger Kinder in
 290 den Gruppen“. Dann wird das auch hoffentlich viel mehr ausgleichend sein, wie in der
 291 Schule, ich meine ich habe sieben Stunden Vorbereitung in der Woche, wie soll ich da,

292 also das passt ja hinten und vorne nicht zusammen, noch dazu für dreiundzwanzig Kinder.
293 Und außerdem glaube ich auch, dass einfach /ahm/ Studium notwendig ist, um, um Eltern,
294 Familien besser begleiten zu können, das merke ich jetzt, dass ich /ahm/ (.) ja
295 ressourcenorientiertere und viel wohlwollenderen Zugang zu Eltern bekommen habe, also
296 ich sehe sie jetzt wirklich als Partner, früher waren sie eher so ein bisschen, nein Gegner
297 nicht, aber ein bisschen Respekt habe ich schon vor den Eltern gehabt, weil die sind
298 natürlich auch viel älter als ich (.) /ahm/ das ist das und ja (.) schon alleine die
299 Grundhaltung, die wir durch das Studium entwickelt haben und diese Reflexionsfähigkeit
300 und, und einfach (.) ja weil man sich einfach wissenschaftlich damit auseinandersetzt, also
301 (.) /ach/ (..).

302 I: Ja, danke, wir wären dann schon am Ende angelangt. Möchtest du abschließend noch
303 etwas sagen, etwas erzählen oder erwähnen?

304 D: /Mh/ (..) /mh/ ja ich habe // vielleicht zum wissenschaftlichen noch /ahm/ ich habe
305 meine Bachelorarbeit auch zum Thema Akademisierung der Elementarpädagogik
306 geschrieben und da, ich habe dann, es gibt so ein Buch von der ÖFEP
307 „Elementarpädagogik im Aufbruch“, kennst du das?

308 I: Ja, das kenne ich.

309 D: Ja genau, und da ist ein bisschen dargestellt worden, was sind so die aktuellen
310 Forschungen oder /ahm/ es wird auch ganz hinten glaube ich auch geschrieben, was
311 bräuchte es in Österreich und da bräuchte es einfach viel mehr Vernetzung oder das wir
312 viel mehr präsenter sind in so wissenschaftliche Paper und ich denke mir, wenn man
313 einfach in Österreich Elementarpädagogik viel mehr auf die, in die Universitäten und
314 Hochschulen bringen würden und das // mehr wissenschaftlich, dann gäbe es mehr
315 Forschung, mehr Wissen, dann gäbe es mehr, vielleicht mehr Mittel, weil man einfach
316 Beweise hat also /mah/ es ist // wir waren ja schon vor hundert Jahren schon so die
317 Vorreiter, alle sind nach Österreich gekommen 1920 weil Pädagogik unser Thema war, das
318 ist einfach durch den Nationalsozialismus dann so zerstört worden und mittlerweile sind
319 wir die, die hinten sind, ich meine wir sind eines der wenigen Länder, wo Leute die im
320 elementarpädagogischen Bereich arbeiten, nicht studieren müssen und, he das ist
321 katastrophal eigentlich und dann wenn man sich dann in weiterer Folge anschaut (.) im
322 Norden oder in Schw- i glaube es ist Schweden, gibt es /ahm/ pro /ahm/ Jahr an
323 Bruttoinlandsprodukt also an BIP 2 % aus und in Österreich sind das 0,6 und dann schaut

324 man aber, wer ist am besten in den PISA-Tests, wer ist in der Bildung weit vorne? Ja, die
325 im Norden und nicht wir mit 0,6 % (..) also man muss das so umfassend sehen und nur
326 weil es heißt, es gibt Forschungen, wenn man einen Euro in Elementarpädagogik steckt,
327 kommen, kommt das zehnfach später raus. Ich finde auch, ja man muss das so
328 gesamtgesellschaftlich sehen, was man alles schaffen oder vorwegnehmen könnte, wenn
329 man einfach Wissenschaft und Zeit und Geld in unseren Bereich stecken würde und schon
330 allein // also das ist dann auch meins so, ich finde auch, das sage ich den Eltern auch
331 immer, wenn // Erziehung hat so ganz viel damit zu tun mit der Herstellung von
332 psychischer Gesundheit (.) und das ist einfach ein riesen Thema, wenn man sich das
333 anschaut, was einfach Psyche mit dem Körper macht, also /a h/ das hängt ja alles
334 zusammen und (.) wen man Familien und Eltern und Kinder in der Zeit gut begleiten
335 könnte, könnten wir ganz viele Probleme aus der Welt schaffen, mhm, genau.

336 I: Ja, danke, hat mich sehr gefreut. Danke für deine Offenheit und das Gespräch.

337 D: Ja, bitte.

11.6.5. Interview E

- 1 I: Vielen Dank, dass du dir heute für das Interview Zeit genommen hast. Zuallererst würde
2 ich gerne mehr von dir erfahren. Wie heißt du, wie alt bist du, wo kommst du her? Erzähl
3 doch mal von dir.
- 4 E: Ja (.) also i bin die E /ahm/ ich bin 29 Jahre alt /ah/ komme aus X /ahm/ arbeitstechnisch
5 arbeite ich in einem Kindergarten in Y, bin dort derzeit eine gruppenführende Pädagogin
6 (.) genau und mittlerweile /ahm/ das elfte Jahr im Dienst (..) genau.
- 7 I: Wo hast du deine (Aus-)Bildung gemacht?
- 8 E: /Ahm/ i hob die BAKIP in Y/ahm/ gemacht.
- 9 I: #Mhm#.
- 10 E: #Genau#.
- 11 I: Wann hast du da maturiert?
- 12 E: /Ah/ 2012.
- 13 I: 2012 (.) Mhm u n d was war der Grund, warum du dich für eine tertiäre Bildung
14 entschieden hast?
- 15 E: /Ahm/ bei mir wars generell so /ahm/ bereits nach der Matura (.) hab ich sehr bald den
16 Punkt erreicht, dass ich gesagt habe, man hat in der Schule grundlegendes gelernt /ahm/ wo
17 ich sage „Klassische Alltagssituationen sind damit gut zu bewältigen aber alles was nicht
18 einer Norm entspricht /ahm/ was über den klassischen Alltag und die sogenannte
19 Angebotspädagogik hinaus geht /ahm/ da fehlt mir etwas“. Da war ich immer auf der
20 Suche u n d /ahm/ hab mich dann sehr gefreut wie es möglich war, dass da ein Studium
21 gibt und das war dann so /ahm/ meine Begründung warum ich das Studium gewählt habe
22 war ich kann mich noch fundierter aufstellen ich bin /ahm/ fähig auch herausfordernde
23 Situation /ahm/ gelassener und kompetenter zu bewältigen.
- 24 I: Und welche Anforderungen bzw. herausfordernde Situationen, wie du sie nennst,
25 nimmst du im pädagogischen Alltag wahr?
- 26 E: /Ahm/ das ist klassisch von Kindern, die einfach ein auffälliges Verhalten an den Tag
27 legen, das man im ersten Moment nicht zuordnen kann /ahm/ aber auch so /ahm/ unter
28 Führungszeichen alltägliche Situationen wie beispielsweise dass Eltern mit Sorgen
29 herankommen oder mit Beschwerden und wie kann man das gut begleiten /ah/ ohne dass

30 man sich selbst angegriffen fühlt (.) genau beziehungsweise auch /ahm/ wie kann man
31 Kolleginnen /ahm/ neue Mitarbeiter gut begleiten gut miteinschulen ins Team, ohne das
32 sich da das Team verändert (.) genau.

33 I: Und hinsichtlich Kleinkindbetreuung? Kinder besuchen zunehmend früher und länger
34 eine pädagogische Institution. Ab 2024 sollten auch Kinder ab zwei Jahren im
35 Kindergarten aufgenommen werden. Inwiefern fühlst du dich nach deinem (Aus-
36)Bildungs- und Berufsweg, vor allem nach dem Bachelorstudiengang, darauf vorbereitet
37 Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern ab zwei Jahren zu fördern?

38 E: /Ah/ ich glaube schon, dass Inhalte drinnen waren, die auch natürlich auf die Gruppe
39 null bis zwei /ah/ ausgelegt waren /ahm/ ich würde aber trotzdem /ahm/ eine
40 Früherziehungsausbildung zusätzlich noch bevorzugen (.) einfach dahingehend, weil man
41 sich explizit gezielt mit dieser Altersgruppe auseinandersetzt und auch zum Beispiel in
42 Krabbelstuben /ah/ Praktika verstärkt mach wo man einfach genau mit dieser Altersgruppe
43 gezielter arbeitet.

44 I: Mhm (.) und bezüglich letztes Kindergartenjahr – inwieweit fühlst du dich in diesem
45 Bereich vorbereitet nach deinem (Aus-)Bildungs- und Berufsweg?

46 E: Also jetzt durch das Studium?

47 I: Genau.

48 E: Mhm /ahm/ da muss ich sagen (.) da habe ich den Eindruck, dass ich jetzt sehr gut
49 aufgestellt bin (.) einerseits natürlich /ah/ weil man jetzt noch einmal vertieft den
50 Wissensstand erweitert hat mit entwicklungspsychologischen Hintergrund /ah/ aber auch
51 ganz, ganz praktisch mit Maßnahmen und Zugängen egal ob das jetzt /ahm/ im Bereich der
52 Sprache im Bereich der mathematischen Frühförderung oder ähnliches (ist) da war ganz,
53 ganz viel im Studium, das man wirklich direkt auch für die Praxis anwenden kann.

54 I: Mhm, also wie du soeben angesprochen hast, im Bereich Sprache, Mathematik und
55 Naturwissenschaften. Würdest du sagen du hast hier durch deine akademische Bildung
56 einen Mehrwert erfahren?

57 E: JA, absolut.

58 I: Mhm, auch bezüglich Mehrsprachigkeit?

59 E: Ja, Mehrsprachigkeit war auch Thema.

60 I: Mhm.

61 E: /Ahm/ war vor allem für mich sehr spannend, da ich derzeit eine Gruppe habe, die sehr,
62 sehr homogen ist und deswegen ein Gebiet ist /ahm/ das mich in der Praxis derzeit
63 wenig /ahm/ berührt /ahm/ aber das Interesse meinerseits total da ist, weil ich das sehr, sehr
64 spannend finde, gerade wenn man mit mehreren Sprachen arbeiten kann /ahm/ weils
65 einfach auch gefordert ist (.) genau und da war im Studium /ahm/ einfach /ahm/ ich sage
66 jetzt einmal die Perspektivenöffnung viel mehr gegeben, weil man sich auch gezielt mit
67 dem noch einmal auseinandersetzt, auch wenn man es nicht aktiv in der eigenen Praxis hat.

68 I: Mhm, und weil du es vorher auch schon angesprochen hast. Die Zusammenarbeit mit
69 den Eltern und anderen Bildungspartnern wie Volksschule zum Beispiel, fühlst du dich in
70 diesem Bereich durch deine tertiäre Bildung auch besser vorbereitet beziehungsweise
71 kannst du hier auch einen Vergleich zwischen dem sekundären und dem tertiären (Aus-
72)Bildungsweg ziehen?

73 E: /Ahm/ (..) ich würd sagen, dass generell im Bachelor viel also der Fokus auf vermehrt
74 auf das Organisatorische und auch ein bisschen so in die Richtung Management mehr
75 einfach gelegt wurde jetzt im Vergleich zur BAKIP Ausbildung und ich muss aber leider
76 feststellen, dass in der BAKIP Ausbildung /ah/ Bereiche wie Elternarbeit Transition nur
77 minimalst gestreift wurden.

78 I: #Mhm#.

79 E: #Und# /ahm/ dass des finde ich sehr, sehr schwierig ist, gerade wenn man nach der
80 Schule in die Praxis kommt, dass man das dann selber gut handhaben kann, wenn man da
81 nicht die Unterstützung von einer Leitung zum Beispiel hat, die da einen gut einführt und
82 dass das Studium /ah/ einen da noch einmal gestärkt hat /ahm/ damit ich diese Situation
83 auch gut schaffen kann (.) egal jetzt ob Kooperation mit der Schule oder auch eben /ah/ die
84 Begleitung von Eltern.

85 I: Mhm, u n d welchen Stellenwert hat die Reflexion bei dir in der Hochschulbildung
86 eingenommen, bezogen auf den Bachelor?

87 E: /Ah/ einen sehr, sehr hohen /ahm/ vor allem auch die Selbstreflexion.

88 I: Mhm.

89 E: /Ahm/ weil man dadurch einen enormen /ah/ Mehrgewinn hat /ah/ wir haben im
90 Studium relativ oft mit Videografien auch gearbeitet und wenn man sich mal selbst beim

91 Arbeiten beobachtet, dann fallen einem ganz andere Sachen auf, die einem vorher nicht so
92 bewusst waren und auch einfach durch den konkreten Austausch mit den Kolleginnen, weil
93 man dann /ahm/ viel mehr Möglichkeiten entwickelt, wie man an schwierige Situationen
94 herangeht und auch /ahm/ weil einem viel bewusster wird, wie man aktiv selbst arbeitet
95 und auch was man gerne von sich aus ändern möchte und verbessern möchte, genau.

96 I: Kannst du im Bereich der Reflexion einen Vergleich zur BAKIP-Ausbildung herstellen?

97 E: Ja, in der BAKIP /ahm/ find ich war die Reflexion sehr, sehr auf /ahm/ Angebote an
98 sich gelegt /ahm/ so nach dem Motto „Wie wird ein- ein Angebot gestaltet, geplant,
99 durchgeführt?“ und weniger auf die /ahm/ beziehungstechnischen pädagogischen
100 Kompetenzen „Wie gehe ich mit dem Kind um, wie verhalte ich mich in einzelnen
101 Situationen?“ da waren einfach verschiedene Schwerpunkte jetzt im Studium und in der
102 BAKIP-Ausbildung.

103 I: Mhm, und wie sah die Kindergartenpraxis im Bachelor aus?

104 E: Ja /ahm/ bei mir war es so im Studium, dass ein Teil der Praxisstunden wurde mir ja
105 angerechnet, weil ich /ahm/ Berufsbegleitend studiert habe, sprich ich war immer zwischen
106 30 und 40 Stunden neben dem Studium beruflich tätig /ahm/ das war eh oft herausfordernd
107 aber machbar /ahm/ der Vorteil, dass ich es berufsbegleitend gemacht habe, war einfach
108 dass ich direkte Inhalte die wir in den Lehrveranstaltungen und den Seminaren thematisiert
109 haben in der Praxis anwenden konnte (..) genau und /ahm/ bei uns war es so /ahm/ es war
110 nicht verpflichtend aber empfohlen das man auch während dem Studium auch noch Praxis
111 in anderen Einrichtungen macht /ahm/ und das habe ich genutzt und ich habe /ahm/ eine
112 Woche Praktikum gemacht in einem /ahm/ Haus mit acht Gruppen /ah/ wobei da zwei
113 Gruppen NEIN drei Gruppen Krabbelstu- Gruppen waren und ich habe meine Praxis
114 tatsächlich in einer Krabbelstube absolviert (.) einfach damit man auch den Blick auf das
115 jüngere Kind noch gezielter /ahm/ im Fokus hat.

116 I: Mhm (.) genau aufgrund deiner Erfahrung in der pädagogischen Praxis, würde mich
117 deine Meinung dazu interessieren, ob die (Aus-)Bildung der Elementarpädagogik einer
118 Reform bedarf, beziehungsweise ob das Qualifikationsniveau in der Elementarpädagogik
119 hinsichtlich eines tertiären Studiums mit Bachelor oder auch Masterabschluss verändert
120 werden sollte? Was ist deine Meinung dazu?

121 E: /Ahm/ ich glaube, dass an und für sich /ah/ die Ausbildung der Kindergärtnerin generell
122 ein- eine Reform bräuchte /ahm/ es hat sehr wohl die Berechtigung, dass in der BAKIP das

123 so zelebriert wird, wie Angebote zu gestalten sind und ähnliches, weil es einfach die
124 Grundtechnik braucht, damit man dann in einer Praxis arbeiten kann /ahm/ es (.) sind aber
125 manche Inhalte die einfach mit der BAKIP nicht mehr abgedeckt werden können, das sind
126 eben herausfordernde /ah/ herausfordernde Situationen /ah/ dann das immer komplexer
127 werdende /ah/ Zusammenspiel mit externen Partnern mit Eltern /ah/ mit Schulen oder
128 sonstiges, so die Kooperationsarbeit und da sehe ich den Bachelor auf alle Fälle als sehr,
129 sehr sinnvolle Ergänzung /ahm/ und würde das befürworten wenn das als Reform für den
130 Beruf gesehen wird.

131 I: Mhm (.) inwiefern erscheint dir dann eine wissenschaftliche Bildung im Bereich der
132 Elementarpädagogik notwendig? Braucht es diese wissenschaftliche Bildung?

133 E: /Ah/ JA /ahm/ einerseits, weil es wahnsinnig bereichernd ist, wenn man auf die
134 Grundlagen, die man in der BAKIP schon erworben hat, egal ob das jetzt Pädagogik oder
135 Entwicklungspsychologie und ähnliches ist /ah/ sich das einfach noch einmal bewusst
136 hervorholt und schaut „Was ist der aktuelle Stand?“ weil man hört das einmal in der
137 Schule, sage ich jetzt einmal, und dann wird man in die Praxis gesteckt und wenn man
138 nicht aktiv sich regelmäßig damit auseinandersetzt oder das durch die Leitung ins Team
139 gebracht wird /ahm/ kann es sein, dass man auch die Thematik komplett aus den Augen
140 verliert und da ist war das Studium eine komplette Bereicherung JA auch zum forschenden
141 Ansatz /ahm/ weil es gibt ja den Begriff der Aktionsforschung, wo eben Pädagogen direkt
142 das eigene Berufsfeld erforschen (.) und ich glaube das das ein ganz ein wichtiger Zugang
143 für Pädagogen ist, weil nur durch aktive und gezielte Überprüfung und Erforschung des
144 eigenen Feldes kann man auch schauen „Wo ist noch Verbesserungsbedarf, wo gibt es
145 noch Bereich /ah/, die /ahm/ Unterstützung brauchen oder wo man einfach noch einmal
146 einen Blick drauf werfen sollte?“ u n d natürlich ist es herausfordernd, weil /ahm/ der
147 Forschungszugang natürlich in der BAKIP nicht enthalten ist /ahm/ ich glaube aber
148 trotzdem dass man einen Mehrwert dadurch hat.

149 I: Mhm, vielen Dank für deine Offenheit. Möchtest du abschließend noch etwas erwähnen?

150 E: Nein, ich wollte nur anmerken, dass es mich total freut, dass sich jemand aktiv damit
151 auseinandersetzt, das ist wirklich toll.

152 I: Danke, ich kann dir gerne meine Arbeit nach Abschluss zur Verfügung stellen, wenn du
153 das möchtest, dann vielen Dank für das Gespräch und deine Zeit.

154 E: Danke.

11.6.6. Interview F

1 I: Zuallererst würde ich gerne mal ein bisschen mehr von dir erfahren. Also wie heißt du,
2 wie alt bist du, wo kommst du her?

3 F: Also ich bin, mein Name ist F, ich bin 39, ich wohne in X, arbeite seit 2003 in X, habe
4 zwei Kinder bekommen, 2007 bis 2009 war ich praktisch daheim und 2011 bis 2013 und
5 die andere Zeit habe ich immer (.) im Kindergarten gearbeitet. Das erste Jahr als
6 Springerin. Dann habe ich eine Gruppe gekriegt damals u n d bis zur Karenz eben, dann
7 hab ich, bin ich wieder eingestiegen als Stützkraft für Alterserweiterungen, also als, keine
8 Ahnung, also als zweite Pädagogin praktisch (.) und nach dem zweiten Kind bin ich als
9 Stützkraft für Integration zurückgekommen, weil es von den Stunden her super war (.) und
10 seit 2014 habe ich eben wieder eine Gruppe. U n d seit 2016 habe ich die Leitung von
11 einem zweigruppigen Haus (.) ja. Und meine Tochter geht auch in die BAfEP. Ich kann
12 gute Schlüsse zur BAfEP ziehen ((lacht)).

13 I: Wann hast du deine (Aus-)Bildung gemacht?

14 F: Ja /ehm/ von 1998 bis 2003. 2003 habe ich maturiert. Genau.

15 I: Und wann hast du den tertiären Bildungsweg gestartet, den Bachelor?

16 F: /Ehm/ ja, das dritte Semester ist jetzt. 2021, 2020, nein 2021 im Oktober.

17 I: Und warum hast du dich für die tertiäre Bildung entschieden?

18 F: Ich habe immer gesagt, ich möchte etwas studieren. Ich wollte eigentlich immer
19 irgendwie Logopädie, Ergotherapie, so irgendwas machen. Und ich habe mir gedacht, nein,
20 ich weiß nicht, also erstens ist es ein Vollzeitstudium, das geht sowieso nicht mit Familie
21 und Haus, das (.) geht nicht. Und ich habe mir damals schon, wie das, wie der erste
22 Lehrgang praktisch vom Bachelorstudium präsentiert worden ist (.) habe ich mir den
23 Vortrag angehört. Da hat es geheißen, berufsbegleitend und für Familie super gemacht. Da
24 waren meine Kinder, aber (.) keine Ahnung, noch viel jünger halt. Und da habe ich dann
25 beschlossen, nein, das ist nicht machbar mit Familie. Also ich bin auf das vierte Semester
26 gespannt, weil der Plan ist auch nicht machbar ((lacht)) mit Familie. A b e r genau, dann
27 habe ich mir irgendwann gedacht, nein, ich will was machen und ein Freund von mir, d e r
28 unterrichtet auf der FH für Gesundheitsberufe und mit dem habe ich viel geredet, wie das
29 Studium abläuft und ja. Ich habe gewusst, ich möchte was machen. Nach der Schule wäre
30 es für mich ein Ding der Unmöglichkeit gewesen, nein, das hat mich gar nicht gefreut.

31 Jetzt witzigerweise bin ich so, dass ich eh durchkomme, schön mit lauter Einser eigentlich
32 ((lacht)) das bin gar nicht ich eigentlich in der Schule gewesen, aber naja.

33 I: Und welche Anforderungen nimmst du jetzt so in deiner Praxis im Kindergarten wahr?

34 F: Ja für mich ist das die Verbindung zwischen, naja was heißt Verbindung, also, als
35 Leitung jetzt gesehen oder als Pädagogin gesehen, ich weiß nicht, als Leitung finde ich es
36 gerade sehr schwierig // das Land stellt sich nach vor und sagt „Nein es gibt mehr
37 Gruppen, es gibt mehr Plätze, es gibt mehr Pädagogen, es gibt mehr Geld“ und eigentlich
38 dahinter steht ganz was anderes, weil (.) die Gemeinden haben kein Geld, das wird
39 natürlich dann, ich meine, wir kriegen das gesagt, bei uns ist das so, wir sind eine kleine
40 Gemeinde halt, da heißt es „Ja super, es wird Geld versprochen, zahlen müssen es wir“,
41 „Das Personal ist so teuer, das Personal ist so teuer“, „Ja, dann schmeißt uns raus, dann
42 stellt junge Leute ein, dann werdet ihr schon sehen, was ihr davon habt“. Also das ist
43 vielleicht ein bisschen billig, auch nicht recht viel, aber das ist s o // und auch jetzt mit den
44 Krabbelgruppen, es gibt mehr Plätze, es gibt mehr Krabbelgruppen. Das gibt es nicht, am
45 Land gibt es das bei uns nicht, weil ich kämpfe seit vier Jahren für eine Krabbelgruppen.
46 Ich habe ihnen fertige Pläne hingelegt, es war das Land zum Besichtigen da, sie haben es
47 genehmigt j a, warten wir mal das nächste Jahr ab, vielleicht werden es ein paar weniger
48 Kinder. Jetzt ist die Anmeldung abgeschlossen, wir stehen vor dem selben Problem.
49 Irgendwie so, finde ich, dass // es ist voll super so eine kleine Gemeinde, dass man (.) ich
50 kann als Leitung sehr viel selber entscheiden. Ich mache, was ich will im Grunde und was
51 mein Team will. Aber gerade in solchen Sachen denke ich mir, wäre es gescheiter, wenn es
52 wie in Y wär. Wo einfach das Land das vorgibt und dann ist das so. Und dann sagt das
53 Land „Da kommt eine Krabbelgruppe“ und dann ist da kein Bürgermeister, der sagt „Nein,
54 aber eigentlich möchte ich mir die 15.000 Euro jetzt sparen, weil ich möchte eigentlich ein
55 Musikheim machen“ und also das ist, ja. Und dann, so wie es voriges Jahr war, wir haben
56 so viele Krabbelkinder gehabt u n d dann haben sie gesagt „Geben wir sie in die Gruppe
57 rein“. Sag ich „Das geht nicht, man kann ein alterserweitertes Kind nehmen“. „Ja dann
58 werden nicht alle auf die Listen geschrieben, ist ja egal“. Sag ich „Ja und wer übernimmt
59 die Verantwortung, wenn mal was ist?“ Also solche Sachen (.) Das ärgert mich als Leitung
60 und auch als Pädagogin, weil ich mir denke, die wissen gar nicht, was das heißt, wenn man
61 da eineinhalbjähriges Kind in der Gruppe drinnen hat, wo man eigentlich dann eh nicht 18
62 haben dürfte, aber 21 drinnen hat, weil man ja überschreiten muss. Und (.) das ist nicht
63 einfach zum händeln, die Kleinen mit den Großen, finde ich, gehört einfach überall // ja.

64 I: Und fühlst du dich mit der Weiterbildung an der Hochschule nun besser vorbereitet,
65 bezüglich der Arbeit mit den Kleinkindern?

66 F: Ich muss sagen, ich weiß nicht, ob es der Bachelor jetzt ist, ich setze mich natürlich
67 durch den Bachelor voll mit allen noch mehr intensiv auseinander. Ich habe schon das
68 Gefühl, dass aber die Berufserfahrung ein Großteil (..) ein Großteil ist, weil wir haben viele
69 junge Studentinnen, die oft dann // logischerweise, also vor 20 Jahren hätte ich vielleicht
70 auch noch solche Fragen gestellt oder (.) hätte mir halt andere Gedanken dazu gemacht.
71 Aber vielleicht liegt es ja daran, ich weiß, dass man das als Junge ja nicht hören will, "Ja,
72 du hast keine Kinder". Aber es ist trotzdem so, es ist, wenn man dann eigene Kinder hat,
73 dass man ein bisschen anders drauf sieht. Natürlich hat man die Richtlinien auch, aber
74 r (.) es ist etwas anderes und (.) also mir an sich bringt das Bachelorstudium schon viel,
75 also mir gefällt es auch voll, ich diskutiere auch voll gerne und ich hinterfrag auch voll
76 gerne und habe da einfach auch ein fachliches Background, dass ich einfach auch, wie es
77 jetzt mit der Gemeinde ist, anders argumentieren kann und das ist schon, d- das das bringt
78 mir schon viel. Wobei, einfach viel durch die Jahre wahrscheinlich gekommen ist. Das,
79 dass ich rede und wie ich rede und ob ich rede, das habe ich mir als junge Pädagoge nicht
80 getraut, dass ich zum Bürgermeister gehe, so wie letztes Mal habe ich dann gesagt „Okay,
81 dann machen wir es jetzt so, dass deine Sekretärin meine Kündigung vorbereitet, weil dann
82 haben wir es jetzt geschafft“. Und er hat gesagt „NEIN, nein, das will ich nicht“. Das hätte
83 ich mir als junge Pädagoge nicht getraut. Jetzt denke ich mir „Weißt du was, vergiss mich
84 einfach“. Ja, und das traut man sich als eine Junge nicht, also (..) und das jetzt mit dem
85 Personalmangel (unverständlich?). Aber das war früher auch nicht so. Wie ich mich
86 beworben habe, haben sich auf eine Stelle hundert Kindergärtnerinnen beworben und dann,
87 ja, das war einfach (..). Aber so (..) natürlich bringt mir das, also das Studium und auch die
88 Inhalte vom Studium bringen mir jetzt in der Arbeit mit den Kindern schon voll viel. Aber
89 wann // ich sage trotzdem, wenn die Rahmenbedingungen nicht passen (.) dann (.) geht
90 einfach irgendwann die Fachkraft drauf /ahm/ wie gesagt bei mir, ich habe eigentlich nicht
91 so das Problem, ich streiche dann andere Sachen. Mir ist das egal, ich plane so, wie wir es
92 im Studium gemacht haben, mit dem Lockbuch und /ahm/ ja, und meine Kollegin zum
93 Beispiel will halt ihre Bildungsangebote und das mache ich auch nicht, dass ich drinnen
94 steh und nichts mache, gar nicht, aber ich mache es halt nur (.) nach den Kindern und sie
95 macht das Thema Sonnenblumen und das dazu und das dazu. Und, wo ich dann oft sage
96 „Dann lass es einfach weg da, es wäre so wichtig, dass du einfach mit den Kindern ein
97 Buch liest“, weil das ist das, was dann kritisiert, man hat keine Zeit, dann nimm dir die

98 Zeit, also, das ist einfach, und da ist das Studium // glaube ich schon, das ist voll wichtig.
99 Das ist das Wichtigste. Der Beziehungsaufbau und das mit den Kindern ist das Wichtigste.
100 Alles andere steht hinten dran. Und da finde ich, dass im Stu- im Lehrgang einfach immer
101 wieder so „Denkt daran (.) was eure Aufgabe ist“.

102 I: Also die Selbstreflexion nimmt einen hohen Stellenwert im Studium ein?

103 F: Genau, genau, genau. Ja und auch die Stärkung durch d i e Vortragenden, durch das,
104 dass sie einfach (.) sagen „Stimmt lass //“. Also, nicht, dass dann wer kommt und sagt
105 „Mah ihr macht so wenig“. Also, b- bei mir ist es eh nicht so. Witzigerweise eine Kollegin,
106 die ein Thema nach dem anderen angeht, sagt „Mah ich muss viel wie du machen, weil du
107 machst so viel“. Ich sage „Ich mache überhaupt nicht viel“. „Nein und du bist immer
108 aktiv“. Sage ich „Ja, ich mach immer mit den Kindern was“. Also, aber es ist jetzt nicht (.)
109 jetzt, so wir setzen uns zusammen und machen Sachgespräche, ja, sondern halt andere
110 Sachen. Und sie empfindet das aber eh als viel, aber ja.

111 I: Also diesbezüglich ist das Studium hilfreich, im Sinne davon, dass du einen anderen
112 Blickwinkel eingenommen hast?

113 F: Ja, ja. Genau.

114 I: Und bezüglich Letztes Kindergartenjahr? Inwiefern fühlt man sich nach deinem
115 derzeitigen (Aus-)Bildungs- und Berufsweg darauf vorbereitet, die Kompetenzentwicklung
116 der Kinder in Hinblick auf die Schule zu fördern?

117 F: /Mh/ ja im Studium wird so vermittelt, dass man halt so spezielle
118 Schulanfängerförderung, dass man das nicht, mit Lernblättern undso, ich meine, bei uns
119 gibt's schon Lernblätter, aber nur zur Freiheit, die stehen dann praktisch dort und die
120 Kinder // weil hier natürlich die Eltern fragen die Kinder, die welche machen wollen, weil
121 die Mama gesagt hat „Geh, mach doch mal ein Lernblatt“, die nehmen sich dann eins. Bei
122 mir ist es aber so, wenn sie eines machen, bekommen sie eine Belohnung ((lacht)). Sie
123 müssen es nicht machen, ich sage immer, sie lernen es anders genauso oder viel besser und
124 das vermitteln wir den Eltern eigentlich auch. Aber das haben wir vorher auch schon
125 gemacht. Also wir haben im Herbst immer einen Elternabend, wo wir sagen
126 „Schulvorbereitung beginnt nicht im letzten Kindergartenjahr, das beginnt ab dem Tag der
127 Geburt oder vorher eigentlich“. Und alles // wir machen dann eigentlich so Stationen, wo
128 wir sagen „Das sind auch im Tagesablauf, wenn ihr euch das anschaut, was euer Kind da
129 lernt für die Schule“. Und das ist bei unseren Eltern eigentlich (.) ja, kommt das // also

130 passt das voll. Wir haben schon so einen Wochenplan, wo ja, wo sie einfach ein paar
131 Aufgaben erledigen (.) können, auch nicht müssen, also es ist überhaupt kein Muss nicht
132 eben. Und ja, das ist eher im Studium, dass sie das ganz wegstreichen wollen, wo ich sage
133 „Ja, es stimmt schon, aber es gibt es ja trotzdem“. Ich glaube, dass // die Eltern haben die
134 Ansicht noch von Früher und ich glaube, dass wir jetzt einfach nur in der Phase sind, wo
135 wir das vielleicht ein bisschen verbinden müssen und den Eltern da langsam beibringen,
136 dass das nicht alles ist und es gehört aber trotzdem ein wenig dazu, also ich verstehe die
137 eine Seite, weil es eigentlich ein Blödsinn ist, Schulvorbereitung, aber die Eltern sind halt
138 trotzdem nur die, die das von Früher kennen und fordern und dann glaube ich muss man da
139 einfach ein bisschen (.) einen Mittelweg finden. Da bin ich im Studium dann immer leise
140 ((lacht)).

141 I: Mhm, und bezüglich Sprache, wie wird diese Thematik im Studium behandelt?

142 F: Ja, wir haben jetzt, also im dritten Semester, Sprachsensibilität gehabt (..) das war voll
143 ein, voll, voll spannendes Seminar, finde ich. Ich, also wir haben in unserer Einrichtung ja
144 nur ein Kind mit nicht-deutscher Muttersprache, von dem her ist (.) jetzt das
145 Mehrsprachigkeit weniger ein Thema. /Ahm/ wir haben es im Studium auch nicht, außer
146 die Sprachsensibilität //. Weil es kommt auch schon immer wieder mal zu Seminaren, aber
147 direkt zu dem haben wir noch nichts gehabt. /Ah/ Diversität haben wir gehabt, ja. Ich
148 glaube, dass es auch auf die persönliche Einstellung drauf ankommt. Wie nehme ich das an
149 /ahm/ wie setzte ich das um (.) ich bin ja von dem her recht ein offener Mensch, also mein
150 Mann ist auch Kindergärtner oder hat es auch gelernt. Wir reden auch viel, wir haben
151 letztens // unsere Kinder haben beide schon einen Freund und eine Freundin und die Große
152 hat sich einen Burschen gesucht aus schwierige soziale Verhältnisse und der Kleine hat
153 jetzt eine ukrainische Freundin ((lacht)). Das war super ((lacht)). Wir sind da recht offen
154 gegenüber sowas, also das passt voll. Und im Kindergarten ist das genauso. Ich weiß noch,
155 wie das (geschieht?) und der Burgenmeister so „Glaubst du, schaffen wir das? Die können
156 nicht Deutsch!“ und ich gesagt „Ja, ich hab in Z gearbeitet, da hat keiner Deutsch können,
157 das schaffen wir.“ Und dann war es wirklich bei uns im Ort so, dass die Leute angeläutet
158 haben, die alten Leute, und haben gefragt „Stimmt das, dass wir jetzt Ausländer im Ort
159 haben?“ U n d dann hab ich gesagt „Ja, aber das funktioniert gut.“ Und ich habe es ihnen
160 dann auch // und mittlerweile ist // die haben // die Familie hat sich dann auch noch voll
161 integriert und geht in die Kirche, ich weiß nicht. Das ist halt immer, wenn sie aufs Land
162 ziehen, schwierig ((lacht)), aber im Studium ist es eher die Sprachsensibilität, das war

163 schon // einfach so die eigene Sprache (..) hinterfragen. Und ja man sagt trotzdem viel
164 Blödsinn, weil man einfach den ganzen Tag redet, aber (.) ich finde es trotzdem wichtig,
165 dass es bewusst wird und dass man vielleicht dann reagiert, also ja. Zum Beispiel beim
166 Martinsfest, war so ein Thema, wo ich an das Seminar denken müssen habe. Wir haben
167 dann noch geprobt, den Tanz, auf einmal // und dann fällt eine Schulanfängermädel auf die
168 Laternen drauf und sie ist komplett hin ((lacht)). Und ich hab nur gesagt „Oh mein Gott!“.
169 Und dann hat das Kind mich angeschaut und dann hab ich gedacht „Ja das war jetzt
170 eindeutig der falsche Satz“. Und bin natürlich gleich hingegangen. Und sag ich „Nein
171 Lena, das machen wir, das schaffen wir. Komm geh mit“. Hab die Gruppe mitgenommen
172 und sag ich „Komm, jetzt machen wir neue Laterne“. Aber natürlich, es passiert einfach,
173 wenn man selber einen Stress hat und dann, naja, Martinsfest, alle Eltern gekommen, und
174 dann macht die die Laternen zwei Stunden vorher kaputt und dann ja, oh Gott. Und das //
175 und dann sind schon // da ist dann schon das Studium, dass man einfach selber so „Hey, da
176 war was“. Weil sonst wäre ich vielleicht, ja hätte mich geärgert vielleicht, dass ich die
177 Laterne, ich hätte auch gewusst, dass nicht super für das Kind ist, aber (.) einfach so, was
178 so ein Satz ausmachen kann, ist mir eigentlich durchs Studium dann, also ja ich finde
179 einfach das ganze Reflektieren durchs Studium, dass das einfach in allen Bereichen //
180 einfach wieder hellhöriger wird und ein bisschen auf das „Hey!“ . Weil vorher war // ist
181 man so in einem Trott drinnen, irgendwie, gerade wenn man jahrelang immer dasselbe,
182 immer denselben Gruppenraum hat ((lacht)), ja.

183 I: Und zum Thema Mathematik, Naturwissenschaft und Technik. Konntest du hierzu im
184 Studium auch bereits mehr erfahren?

185 F: Nein, glaube ich nicht. Ja, schon ein bisschen, Naturwissenschaft und Technik haben
186 wir schon gehabt (.) aber das waren zweimal sogar (.) aber das war voll der Blödsinn, also
187 weil sie es einfach nicht, EINFACH NICHT gut präsentiert haben. Ich habe mir wirklich
188 gedacht, im Vorhinein so „Okay, das ist ein Thema, das macht man im Kindergarten
189 eigentlich zu wenig“. Das ist so. Oder das, an das denkt man einfach zu wenig. Und dann
190 freue ich mich voll drauf, weil ich da sicher viel Input bekomme und dann waren nur
191 Referate, nur Vorträge und nur Videos schauen und dann haben, haben alle geschlossen, da
192 habe ich praktisch damals auch zurückgemeldet, dass das // also ich bin mir sicher, wenn
193 es jetzt heißt „F, überleg dir, wie machst du das?“ hätten die Studenten mehr davon. Ich
194 mein, ich müsste mir auch etwas überlegen, klar, weil ich mich da auch nicht auskenne.

195 Aber ich denke mir, da wären so praktische Sachen VIEL besser als wie da /ach/ ja. #Das
 196 war#.

197 I: #Also der Praxisbezug# hat dir hier gefehlt?

198 F: Kom- ja, sie haben es halt, ja, sie haben Videos hergezeigt (..) /ach/ und ich denk mir
 199 „Was habe ich mir gemerkt? Nichts.“ Weil ein Video schaue ich mir jeden Tag am Handy
 200 an. Ich denk mir, wenn es jetzt heißen hätte „Jetzt probiert einmal mit Magneten aus, wie
 201 funktioniert das, was kann man damit machen?“ hätte ich mir das gemerkt, dann hätte ich
 202 mit meine Studienkolleginnen einen Spaß gehabt, dann hätte man vielleicht irgendeinen
 203 coolen Flieger gebastelt, der mit Magneten fliegt, oder was ich nicht was ((lacht)). Dann
 204 wäre das ganz anders gewesen, hätte man sich das viel mehr gemerkt und vielleicht auch
 205 eingebaut. Also (.) weil so, ich weiß gar nicht, ich weiß nicht mal, was ich für ein Referat
 206 gehabt habe. Ist das arg? (..) Da haben wir aber schon, ja das haben wir schon (.) in diesem
 207 Semester gehabt ((lacht)). Keine Ahnung (..). Arg. Aber da siehst du, wie // es war nichts.

208 I: Und wie sieht die Praxis in deiner (Aus-)Bildung aus? Hast du abseits deines Jobs in
 209 deinem Kindergarten auch weitere Praxisstunden absolviert?

210 F: Nein, nein das muss man immer im eigenen, im Haus, machen. Ich habe voriges Jahr //
 211 weil wir können ja die Früherziehungsausbildung praktisch nachholen im Zuge des
 212 Bachelorstudiums, aber /ahm/ also in einer Krabbelstube auch eine Praxis machen. Das
 213 habe ich gemacht voriges Jahr (.) nein, aber die normale Praxis wird im Haus gemacht.

214 I: Mhm und wie schaut diese Zusatzausbildung zur Früherzieherin genau aus?

215 F: Das ist nur die Praxis, was // also ich habe es gemacht, ich habe es wirklich gemacht,
 216 weil ich mir gedacht habe, ja 30 Stunden. Ich habe es gemacht, weil ich mir gedacht habe,
 217 ja, wenn man das machen kann, dann mache ich es und es hat eben voriges Jahr so
 218 ausgeschaut, dass wir eine Krabbelstube bekommen und als Leiterin habe ich mir gedacht,
 219 es wäre nicht schlecht, wenn man es hat. Ich habe dann im Praktikum schon // es war für
 220 mich vorher schon klar, dass ich, ich bin kein Krabbelstuben-Mensch. Ich mache eher mit
 221 den größeren Kindern etwas, da wär ich eher für den Hort, also das wär noch eher meine
 222 Richtung (.) und wie ich dann das Praktikum gemacht habe, hab ich mir gedacht, also auch
 223 im Zuge vom Bachelorstudium, eine bodenlose Frechheit ((lacht)), dass du das einfach
 224 dann machen darfst. Wenn ich mich jetzt reinstelle in eine Krabbelstube (.) dann habe ich
 225 echt keine Ahnung, was ich machen soll ((lacht)) also da habe ich mir gedacht, es passt, es
 226 ist anerkannt, danke, ich werde da nie arbeiten aber eigentlich ist das arg. Ich denke mir,

227 andere gehen dann drei Jahre in a BAKIP oder halt BAfEP, drei Jahre maturieren das dann
228 und ich sitze 30 Stunden drinnen. Aber ja, im Grunde (.) habe ich nichts gelernt von dem,
229 was ich vielleicht als Krabbelstubenpädagogin machen sollte. Im Notfall kann man solche
230 Leute auch einsetzen ((lacht)) finde ich, keine Ahnung.

231 I: Mhm, ja und glaubst du, dass die Ausbildung von der BAfEP, also deine Tochter ist ja
232 mittendrin, glaubst du, braucht die (Aus-)Bildung eine Reform?

233 F: Also grundsätzlich glaube ich, dass viele Leute nicht in den Beruf gehen würden, wenn
234 es gleich mit Studium wäre, also ich bin zum Beispiel, ich war, ich habe, ich bin in die
235 Schule gegangen und habe alles // ich meine ich hab auch maturiert und beim ersten Mal //
236 ich bin gut durchgekommen und das hat gepasst, also auch mit Erfolg maturiert, aber ich
237 bin einfach nicht gern in die Schule gegangen. Ich wollte einfach immer Kindergärtnerin
238 werden. Bei meiner Tochter ist das zum Beispiel auch so. Ich weiß, wenn da ein Studium
239 wär, das vorher zu absolvieren wär (.) dann hätte ich mir einen anderen Job gesucht und sie
240 genauso. Also das (.) /hach/ ich glaube, dass es solche Leute gibt, bei denen es mit
241 vierzehn zu bald ist, dass sie sagen „Ich gehe in den Kindergarten und ich mache das“. Ich
242 glaube aber auch, dass es viele, also ein paar gibt, die (..) das anders nicht machen würden.
243 Sage ich mal. Also für meine Tochter zum Beispiel passt es voll, dass sie (.) da in die
244 BAfEP geht, weil sie zieht es durch und sie // reformiert gehört die BAfEP an sich, weil
245 was die lernen, denke ich mir, das ist katastrophal, aber ja.

246 I: In welcher Hinsicht kann man das verstehen?

247 F: Ja in verschiedenen Fächern. Ich weiß, dass sie die Zentralmatura // aber ich denke mir,
248 zum Beispiel Chemie, Physik (.) man kann eh was machen, aber dann mach ich das halt
249 alles praxisbezogen. Was die lernen, da denke mir, sag ich „Kind, lern das auswendig, du
250 brauchst das nie wieder, NIE WIEDER“. Ich denke mir, schau, Geografie, Geschichte, das
251 sind so Fächer // ich weiß, dass es einen Grundstock gibt. Aber ich kann das alles mit mehr
252 Praxis machen (.) das ist alles trockener Stoff durch und durch, wo ich mir denke „Ach,
253 nein, das ist ja nichts“. Also ich sage auch oft zu ihr „Passt, lerne es, vergiss es wieder“
254 und auch so, wo ich mir denke, was man bei den Praxislehrern oft sieht, dass da der Bezug
255 zur Praxis fehlt, weil was sie oft heimkommt und dann, wo ich mir denke „Nein, das (.) das
256 ist im Studium wird das nicht so vermittelt und ich sehe es auch nicht so“ also und dann
257 sage ich, ja, ich rede halt da mit ihr und sage „Ok, überlege mal, wie kann man das noch //
258 oder“ (.) /hm/ ja, „Lerne es aber, schau dir auch die andere Seite“ also und auch in

259 Didaktik oder so, wo ich mir denke, sie vermitteln halt den Stoff, wie früher, Schule,
260 Frontalunterricht und das finde ich ein wenig falsch, weil man könnte so viel praktischer
261 angehen und ja.

262 I: Und im Studium ist im Gegensatz zur BAfEP der Praxisbezug schon immer wieder
263 gegeben?

264 F: Ja genau. Also das ist erstens der Praxisbezug und auch in vielen Fächern einfach, dass
265 man IMMER wieder darüber diskutiert und (.) wie schaut das in anderen Häusern aus? ist
266 das normal so? Bei uns in der Gruppe, also wir sind wirklich voll offen und das sagen auch
267 die Vortragenden, dass unsere Gruppe ganz speziell ist, weil wir einfach sehr gerne
268 diskutieren. Aber wir stellen das halt immer in Frage und reflektieren und diskutieren auch
269 einfach gerne und ich finde, durch das merkt man sich einfach auch viel mehr. Also genau.

270 I: Okay, ich danke dir für deine Offenheit. Möchtest du abschließend noch etwas erwähnen
271 oder erzählen?

272 F: Nein, eigentlich nicht.

273 F: Okay, vielen Dank für deine Zeit.

11.7. Zusammenfassung

Ausgangspunkt dieser Arbeit sind die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, die sich vermehrt auch in institutionellen Bildungseinrichtungen niederschlagen. In den Fokus der Betrachtung rückt vor allem die Bildungsinstitution Kindergarten, welche in den letzten Jahren eine enorme Weiterentwicklung erfahren hat und auch in Zukunft Neuerungen mit sich bringen wird. Im Zusammenhang mit dem Ausbau des frühkindlichen Bildungsbereiches wird das Hauptaugenmerk auf die Qualifikation des Personals gelegt und eine Professionalisierung von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen* angestrebt.

Ziel der Arbeit ist es also, die (Aus-)Bildungssysteme der Elementarpädagogik heranzuziehen und die Fragestellung, inwiefern Professionalisierung durch Akademisierung gelingen kann, zu beantworten. Mithilfe einer Dokumentenanalyse, welche einerseits den Lehrplan der sekundären Ausbildung näher beleuchtet und andererseits das Curriculum des Bachelorstudiengangs der Elementarpädagogik in den Blick nimmt, kann ein Vergleich der Kompetenzvermittlung in beiden Fällen gelingen und Stärken beziehungsweise Defizite der (Aus-)Bildungsinhalte aufgezeigt werden. Um zudem auf aktuelle und subjektive Anforderungen eingehen und den Umgang damit darlegen zu können, werden sechs Personen nach dem sekundären und tertiären (Aus-)Bildungsweg befragt.

Zusammenfassend kann nach der Literaturrecherche, der Dokumentenanalyse und den Interviews ein Verbesserungsbedarf hinsichtlich der sekundären Ausbildung zur Elementarpädagogin und zum Elementarpädagogen* erkannt werden. Die Akademisierung trägt wiederum nicht nur zur Professionalisierung bei, sondern gleicht auch die Defizite der sekundären Ausbildung aus.

11.8. Abstract

The starting point of this thesis are the processes of social change, which are increasingly reflected in educational institutions. The focus is on the educational institution of kindergarten, which has undergone enormous development in recent years and will continue to experience innovations in the future. In connection with the expansion of the early childhood education sector, the main emphasis is on the qualification of staff and the professionalization of elementary teachers*.

The aim of this thesis is to find out how professionalization can succeed through academization. To answer this question, the current training systems in the field of elementary education are evaluated. A document analysis takes a closer look at the curriculum of secondary education on the one hand, and at the curriculum of the bachelor's degree program in elementary education on the other. With the help of this document analysis, a comparison of the teaching of competencies can be made and the strengths and deficits of the training content can be identified. In addition, six interview participants according to the secondary and tertiary training path are included in the survey in order to address current and subjective requirements and the question how they are dealt with.

In summary, based on the literature research, the document analysis and the guided interviews, a need for improvement can be identified with regard to the secondary training to become an elementary teacher*. In turn, the academization of training not only contributes to professionalization, but also compensates for the deficits of secondary training.