



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Integration von Nachhaltigkeitsbildung im frühkindlichen
Alter durch Pädagog:innen von Krabbelgruppen“

verfasst von / submitted by

Lena Lahnsteiner, 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 066 848

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

Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Dr. h.c. Barbara Schulte, M.A.

„Die Natur betrügt uns nie. Wir sind es immer, die wir uns selbst betrügen.“

Jean-Jacques Rousseau

Danksagung

Den größten Dank möchte ich meinen Eltern Andrea und Rudolf aussprechen, die meine Bildung immer an erste Stelle gestellt haben, keine Mühen und Kosten gescheut haben und mich in jeder Minute meines Lebens unterstützt haben. Ohne sie wäre ich heute nicht auf der Welt und schon garnicht da, wo ich jetzt bin.

Ein spezieller Dank geht an meinen Partner Sebastian, der mich Tag für Tag unterstützt hat und mir auch manchmal die Dinge gesagt hat, die ich eigentlich nicht hören wollte, aber wusste, dass sie wahr sind. Danke, dass du nie den Glauben an mich verloren hast, auch wenn ich es oft getan habe. Auch bei technischen Problemen warst du oft meine letzte Rettung.

Neben meinen Eltern und meinem Partner bedanke ich mich auch bei meinen Brüdern Stefan und Michael, bei meiner Cousine Raphaela und bei meinen „Schwiegereltern“ Carola und Anton. Ihr habt mein Leben nicht nur während der Masterarbeit leichter und fröhlicher gemacht, sondern wart immer da, wann ich euch gebraucht habe.

Akademisch möchte ich mich zuerst bei meiner Betreuerin Univ.-Prof. Dr. Barbara Schulte bedanken, die mir immer zur Seite stand, mir stets ein gutes Gefühl gegeben hat und mich trotz langen Pausen immer mit konstruktivem Feedback und Literatur versorgt hat, danke dafür.

Neben meiner Betreuerin bedanke ich mich aus tiefsten Herzen bei meiner Freundin Jennifer, die zwar ein anderes Fach studiert, aber Stunden und Tage mit mir in der Bibliothek verbracht hat und das endlos erscheinende Lernen erträglicher und die Pausen umso schöner gemacht hat.

Pädagogische Diskussionen und unterstützende Worte erhielt ich von der besten Lektorin Natalie bei unseren Spaziergängen. Ohne dich hätte diese Arbeit nicht ihre finale Form gefunden.

Ein spezieller Dank gilt meinem Professor Herrn Ott, der mir schon im Gymnasium gezeigt hat, wie lebendig und spannend die scheinbar trockensten Themen mit der richtigen Didaktik sein können und welch großen Einfluss gute Pädagog:innen hinterlassen können.

Schließlich möchte ich mich bei auch meinen Interviewpartnerinnen und den Kindern der Krabbelgruppen bedanken, ohne die diese Masterarbeit nicht möglich gewesen wäre.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	- 9 -
1.1	Vorstellung der Forschungsfrage	- 12 -
1.2	Forschungsstand und Blindspot	- 13 -
2.	Begriffsdefinition	- 18 -
2.1	Nachhaltigkeitsbegriff.....	- 18 -
2.2	Bildung für nachhaltige Entwicklung	- 19 -
2.3	Early Childhood Education and Care (for Sustainability)	- 19 -
3.	Theoretischer Hintergrund	- 21 -
3.1	Theory of Sensemaking.....	- 21 -
3.2	Professional Role Identity	- 24 -
4.	Ausbildung der Pädagog:innen in Österreich und das Thema Nachhaltigkeit.....	- 26 -
5.	Empirische Forschung.....	- 28 -
5.1	Forschungsdesign	- 28 -
5.1.1	Halbstrukturiertes Interview	- 29 -
5.1.2	Leitfaden.....	- 32 -
5.1.3	Sampling.....	- 34 -
5.2	Partizipative Aktionsforschung	- 35 -
5.3	Aufbau und Durchführung des Workshops.....	- 36 -
5.4	Interviewauswertung nach Mayring	- 38 -
5.5	Forschungsethische Aspekte	- 40 -
6.	Ergebnisse der qualitativen Forschung	- 42 -
6.1	Gesamtüberblick.....	- 42 -
6.2	Biographische Kurzbeschreibung	- 42 -
6.2.1	Maria	- 42 -
6.2.2	Hannah	- 44 -
6.3	Auswertung	- 45 -
6.3.1	Hemmende & fördernde Faktoren für die Integration von Nachhaltigkeit.	- 45 -
6.3.1.1	Kategorie A: Rahmenbedingungen	- 47 -
6.3.1.2	Kategorie B: Aus- und Weiterbildung des Personals.....	- 52 -
6.3.1.3	Kategorie C: Gefühle/Unsicherheiten	- 56 -
6.3.1.4	Kategorie D: Natur/Umwelt der Kinder.....	- 60 -
7.	Diskussion	- 66 -
7.1	Ergebnisdiskussion und Beantwortung der Forschungsfrage	- 66 -
7.1.1	Integration von Nachhaltigkeitsbildung	- 66 -
7.1.1.1	Bedeutung von Ausbildung.....	- 68 -
7.1.1.2	Bedeutung von Garten und Natur.....	- 69 -

7.1.2	Haltung der Pädagog:innen gegenüber Nachhaltigkeitsbildung	- 70 -
7.1.2.1	Unsicherheit	- 70 -
7.1.2.2	Veränderungen durch den Workshop.....	- 71 -
7.1.3	Schlüsselkompetenzen zur Verbesserung der Integration von Nachhaltigkeitsbildung.....	- 72 -
7.1.3.1	Schlüsselkompetenzen für EfS in der frühkindlichen Bildung	- 72 -
7.2	Kritische Stellungnahme und Grenzen der qualitativen Forschung.....	- 75 -
8.	Resümee und Ausblick.....	- 77 -
9.	Literaturverzeichnis.....	- 81 -
10.	Anhang	- 84 -
10.1	Transkripte der Interviews	- 84 -
10.1.1	Transkript Interview 1	- 84 -
10.1.2	Transkript Interview 2	- 93 -

Zusammenfassung

Für die vorliegende Untersuchung wurden Pädagog:innen einer Krabbelgruppe in Oberösterreich gebeten, in leitfadengestützten Interviews zu beschreiben und diskutieren, wie sie derzeit Nachhaltigkeitsbildung in den beruflichen Alltag einbringen. Die befragten Pädagog:innen haben eine Arbeitserfahrung von knapp zehn Jahren und absolvierten ihre Ausbildung an einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP). Forschungsmethodisch wurden die transkribierten Interviews mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) ausgewertet. Aus den transkribierten Interviews wurden Kategorien herausgearbeitet, die Aufschluss über die derzeitige Integration der Nachhaltigkeitsbildung in der frühkindlichen Bildung geben, so wie die derzeitige persönliche und berufliche Haltung gegenüber der Thematik. Mithilfe dieser Kategorien war es möglich, die hemmenden und fördernden Faktoren für die Integration der Nachhaltigkeitsbildung ersichtlich zu machen. Die Ergebnisse machen deutlich, wie einflussreich die Pädagog:innen auf der institutionellen Ebene sind. Die Integration kann nur erfolgreich ablaufen, wenn das pädagogische Personal qualitativ hochwertig aus- und weitergebildet wird und die politischen Reformen und Maßnahmen auch umsetzen. Ein zusätzlicher essenzieller Aspekt für eine gelingende Bildungsarbeit ist passende Rahmenbedingungen vorzufinden. Die dargestellten Kategorien können veranschaulichen, wie viel Aufholbedarf die frühkindliche Bildung in Österreich noch vor sich hat und welche große Bedeutung der Bildung im frühkindlichen Alter zukommt. Die Praxis und die Forschung könnten aufgrund solcher Erkenntnisse wirkungsvoller und nachhaltiger eine Veränderung bewirken und die Bildung der Jüngsten in positiver Weise beeinflussen.

Abstract

This study examines the guided interviews of pedagogues, who are currently working in an early childhood center in Upper Austria as they were asked to describe and discuss their current integration of EfS (Education for Sustainability) in their daily routine and their attitude towards EfS. The interviewed pedagogues had about ten years of working experience and accomplished their training in a “Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik” (BAKIP). The transcribed interviews were evaluated methodically by applying a qualitative content analysis (Mayring, 2010). From these transcribed interviews categories were identified that provided insights about the current integration of EfS in the early childhood education as well as the current personal and professional attitudes towards this topic. With the help of these categories, it was possible to demonstrate how influential the pedagogues are on an institutional level. The integration can only be successful when the pedagogical staff is trained properly and further trained throughout their career and the policy directives get implemented through them. An additional essential aspect for proper education is an adequate framework. The shown categories can demonstrate, how much improvement in early childhood and care Austria must make and which big impact the education in early years has. Pedagogical practice and research could make an effective and sustainable change because of these findings and influence the education of the youngest in a positive way.

1. Einleitung

„Die Natur, die sanfteste der Mütter, hat Geduld mit jedem Kind.“ (Dickinson & Johnson, 1997, S. 144) Dieser Satz stammt aus einem Gedicht von Emily Dickinson und zeigt ein Bild auf, dass die Gesellschaft sofort mit Wohlwollen absegnet. Junge Kinder und die Natur sind seit Anbeginn der Zeit eng miteinander verwoben. Im 18. Jahrhundert war Jean-Jacques Rousseau der Meinung, dass Kinder solange wie möglich in der Natur und ohne menschliche Gesellschaft aufwachsen sollen. Die Natur sei die ultimative Quelle für menschliches Potential. Dies sei der einzige Weg ihre inneren Stärken zu entwickeln. (Rousseau, 2014)

Auch Fröbel spricht sich mit seinem Konzept des „Kindergartens“ für die enge Verbindung von Kindern und der Natur. Zentrale Merkmale sind der Begriff des Gartens, laut Fröbel gleichzusetzen mit dem Paradies, das dem Kind wieder gegeben wird, wenn das Kind im Garten durch die Spielpflege sich seiner bewusst wird. Das Kind soll durch die Gartenpflege und durch Bewegungsspiele, sowie Materialien aktiv werden. Es praktiziert laut Fröbel „Lebensaneignung“. Es wird mit den Materialien eine kleine Welt gebaut, die Strukturen werden vom Inneren des Kindes hervorgebracht und werden durch die Bauformen anschaulich und dem Kind bewusst gemacht. Kinder seien Wesen, die nach Bewusstsein streben und im Kindergarten sollen sich die Kinder zu einem solchen Menschen entwickeln. (Heiland, 2015; Wasmuth, 2020)

Diese konzeptionelle Beziehung zwischen der Natur und den Kindern wird oft romantisiert und die „unschuldigen“ jungen Kinder können sich so in einer behüteten und weit weg von einer gefährlichen, gesellschaftlichen Welt entwickeln und entfalten. Auch Rousseau schreibt in seinem Werk ‚Emile oder über die Erziehung‘ über das Verhältnis von Kind und Natur: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen.“ (Rousseau, 2014, S. 13) Es wird auch hier wieder deutlich, dass Rousseau die Natur (geschaffen von Gott) als die beste Umgebung für Kinder ansieht. Kulturell wird die Kindheit als eine Zeit der Unschuld verstanden und kritische Themen werden als zu komplex abgetan und so von den Kindern ferngehalten. Der Grundgedanke des Bewahrens in der Pädagogik kommt in der Mitte des 20. Jahrhunderts in der Medienpädagogik auf und sollte damals vor „neuen“ Medien wie Filmen schützen. Dieses Bewahren kann auch auf andere Probleme der neuzeitlichen Pädagogik umgelenkt werden. (Sander et al., 2008, S. 42f.)

In den Augen der Gesellschaft ist das Thema Umweltschutz für Kinder häufig zu komplex, zu deprimierend und/oder angsteinflößend. Dieses Bild des jungen Kindes, dass sich über viele Jahrhunderte in die Kultur und die Köpfe der Menschen eingebrannt hat, hat dazu beigetragen einen Blindspot in der Forschung und der Praxis bzw. ein sogenanntes „research gap“ entstehen zu lassen. Durch diese Entwicklung entsteht in der Elementarpädagogik (in Kindergärten und Krabbelgruppen) ein Umfeld, welches höchst kontrolliert und überwacht wird, sei es durch die Politik, die Pädagogik und das tägliche Praktizieren in Familien und Bildungseinrichtungen. (Duhn, 2012)

Um dieses Bild des Kindes zu verändern, braucht es systematische Forschung, eine weitgefächerte und wissenschaftlich fundierte Ausbildung, sowie Öffentlichkeitsarbeit, um die Erkenntnisse der Forschung auch in den Alltag der Eltern, der Pädagog:innen und den Bezugspersonen der Kinder zu bringen.

Ein weitere Ansicht, die in früheren Forschungen nicht beachtet wird, ist die Fähigkeit der Kinder schon im frühen Alter sehr viel erlernen zu können. Ein Ort der Vermittlung ist und war schon immer die Schule, doch Kinder beginnen nicht erst mit der Einschulung Fähigkeiten und Fakten zu erlernen, sie besitzen diese Fähigkeit schon viel früher. Daher sollte spielerisches Lernen nicht erst als Schulanfänger im Kindergarten beginnen, sondern schon in den Krabbelgruppen. Kinder im Alter von eineinhalb bis drei Jahren lernen nicht in Einheiten von fünfzig Minuten, sondern lernen anhand von Nachahmung, durch Spiel und durch die zahlreiche Wiederholung von einfachen Handlungen: Säuglings- und Hirnforschung haben zu der Erkenntnis geführt, dass Wissen und Können aus Erfahrung erwächst, die sich im Ausbau der Hirnstrukturen niederschlägt und dadurch lenkt, welche weiteren Erfahrungen für das Kind von Bedeutung sind. Das konstruierende Kind ist notwendig ein forschendes Kind, da es seine Wahrnehmungen auswählt oder gezielt einsetzt. Das forschende Herangehen an die Welt ist der aktive Part des Kindes. (Schneider, 2017)

Frühkindliche Bildung ist durch Erkenntnisse wie diese immer mehr in den Fokus gerückt und zieht nun die Legitimation mit sich, Kinder in Krabbelgruppen gezielt Fähigkeiten beizubringen und sie nicht als einen passiven Teilnehmer zu sehen, der „nur“ betreut werden muss. Sieht man ein Kind als einen aktiven Partner an, der seine Umwelt erkunden und erfahren will, ändert sich auch die Beziehung von Kind und Pädagog:in.

Gekoppelt mit dem Aufkommen von immer dominanter werdendem Zwang von Umwelt- und Tierschutz durch die Politik zeigt sich ein Bedarf an Nachhaltigkeitsbildung. Schon in den 1970er Jahren entwickelte sich der Oberbegriff „Umweltbildung“. In den letzten beiden Jahrzehnten wurde die Umweltbildung zur BNE (Bildung für nachhaltige Bildung) weiterentwickelt. Die Nachhaltigkeitsbildung ist also historisch betrachtet ein eher junges Thema in der Pädagogik. Wie oben beschrieben, entwickelt sich die Wichtigkeit dieser Thematik erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Es gibt einige Strategien und zahlreiche evaluierende Studien, die den Fortschritt und die Implementierung der BNE beschreiben, verbessern und evaluieren soll. Auch Ausbildungsmaterial für Lehrende gibt es in verschiedensten Variationen. Konträr dazu findet man im Sektor der frühkindlichen Bildung dazu sehr wenig Literatur.

Ein Grund für diese Unterrepräsentation liegt auch nach der Sichtung der Literatur nicht vor, jedoch wird immer klarer, dass trotz der wissenschaftlich belegten Hinweise und Erkenntnisse der Forschung das Thema den Sprung in die Praxis noch nicht geschafft hat. Wie in vielen Ländern ist auch in Österreich das Bildungssystem sehr träge. Veränderungen wie Reformen schaffen es nur sehr selten von der Forschung und den Beschlüssen der Politik in die Bildungsstätten. Welche Gründe diese Spaltung in Forschung und Praxis hat und welcher Ansatz als eine Brücke zwischen diesen beiden Polen fungieren kann, soll in der folgenden Masterarbeit behandelt werden.

Der Aufbau dieser Arbeit sieht wie folgend aus: Nach der Einleitung wird die Forschungsfrage und deren Unterfragen präsentiert (siehe 1.1). Neben der Einleitung und der Forschungsfragen findet im ersten Kapitel noch der aktuelle Forschungsstand Einzug (siehe 1.2) bevor in die Theorie übergegangen wird. Zuerst werden die zentralen Begriff der Nachhaltigkeitsbildung bearbeitet (siehe 2.1 bis 2.3), darauf folgend wird der theoretische Rahmen der Masterarbeit vorgestellt (Kapitel 3). Von besonderer Wichtigkeit ist hier die „Theory of Sensemaking“ und die „Professional role identity“. Abgeschlossen wird der Theorieteil mit dem Kapitel über die Ausbildung, die die Pädagog:innen derzeit in Österreich durchlaufen, um als gruppenführende/r Pädagog:in in österreichischen elementarpädagogischen Einrichtungen arbeiten zu dürfen (siehe Kapitel 4). Die Methodik, die bei dieser Masterarbeit angewandt wird, wird im fünften Kapitel erläutert und in den Kontext der empirischen Forschung gesetzt. Unter anderem wird hier das Forschungsdesign, sowie die Stichprobe, als auch die Auswertungsmethode beschreiben. Nachdem die Interviews mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

(2010) im Kapitel sechs ausgewertet werden, werden die empirischen Ergebnisse mithilfe der vorher beschriebenen Theorie in Bezug gesetzt, um so in Kapitel sieben die Forschungsfrage zu beantworten.

Um zu einem Abschluss der Arbeit zu kommen, werden alle wichtigen Ergebnisse im Kapitel 8 zusammengefasst, kritisch beleuchtet und auf die Grenzen dieser Forschung eingegangen. Zusätzlich wird auch ein Zukunftsausblick für mögliche stattfindende Forschungen herausgearbeitet.

1.1 Vorstellung der Forschungsfrage

Durch das Aufzeigen des Blindspots wird ersichtlich, dass derzeit ein Umdenken in der frühkindlichen Bildung stattfindet. Es herrscht ein Bestreben, die Rückstände in der Forschung aufzuarbeiten. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse sollten bestenfalls auch in der Praxis umgesetzt werden. Dazu benötigt das Bildungssystem (in Österreich) allerdings einige Veränderungen. Wie Wissen in die Praxis gebracht werden kann, soll diese Masterarbeit exemplarisch am Thema Nachhaltigkeitsbildung zeigen. Es soll ermittelt werden, wie Pädagog:innen Nachhaltigkeitsbildung in den Alltag von Krabbelgruppen integrieren können oder es bereits machen.

Wie integrieren Pädagog:innen Nachhaltigkeitsbildung im frühkindlichen Alter in den Alltag?

Um das Forschungsinteresse genau zu definieren, gibt es neben der Forschungsfrage noch zwei Unterfragen:

- Welche Haltung haben die Pädagoginnen derzeitige gegenüber der Nachhaltigkeitsbildung?
- Welche Möglichkeiten gibt es für die positive Veränderung, damit EFS besser im Alltag der Krabbelgruppen integriert werden können?

Mit Hilfe der hier erörterten Forschungsfrage und deren Unterfragen wird untersucht, wie Pädagog:innen in oberösterreichischen Krabbelgruppen Nachhaltigkeitsbildung und das Thema „Nachhaltigkeit“ in den Alltag von frühkindlicher Bildung integrieren können oder dies bereits tun. Weiters soll erforscht werden, wie die derzeitige Haltung der Pädagog:innen zum Thema Nachhaltigkeitsbildung ist und ob sich die Sichtweise der Pädagog:innen durch den Workshop beziehungsweise die Interviews verändert. Ziel dieser Masterarbeit ist es ferner Möglichkeiten

aufzuzeigen, wie EFS besser in den Alltag der Krabbelgruppen integriert werden kann. Da die Alterskohorte der eineinhalb- bis drei-Jährigen in der Fachliteratur derzeit noch unterrepräsentiert ist, soll mit dieser Forschungsarbeit der Blindspot etwas verkleinert werden. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden ein Workshop (siehe 5.3, 9.1) in zwei Krabbelgruppen durchgeführt, als auch ein leitfadengestütztes Interview vor und nach den Workshops geführt (siehe 5.2, 9.2.1, 9.2.2). Ausgewertet wurden die Interviews mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) (siehe 5.4, 6.1) und in dieser Arbeit aufgearbeitet (siehe 6.1, 7.1)

1.2 Forschungsstand und Blindspot

Nach der Literaturrecherche kann festgestellt werden, dass die Evaluationen und Studien, sowie Praxisliteratur betreffend der Nachhaltigkeitsbildung im frühkindlichen Alter im Vergleich zu anderen Alterskohorten geringer ausfallen. Eine Erkenntnis, die sich bei der Sichtung der Literatur ergeben hat, ist, dass die Komplexität und ungenaue Abgrenzung des Thema es sehr schwierig macht es in der frühkindlichen Bildung einzubringen. Viele Pädagog:innen möchten das oft negativ gefärbte Thema von den Kindern fernhalten und ihnen eine unbeschwerte Kindheit bescheren. (Duhn, 2012) Hinzu kommt, dass die frühkindliche Bildung und Betreuung speziell in Österreich erst in den letzten beiden Jahrzehnten für den Großteil der Familien geschaffen wurde und so dieses Feld der Forschung noch jünger ist als die der Schule oder des Kindergartens. Im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern wie beispielsweise Dänemark, ist es auch nicht garantiert, dass jedes Eineinhalbjährige Kind einen Platz in einer Krabbelgruppe erhält. (Centre for Educational Research and Innovation, 1995; Dymont & Hill, 2015; van Belle, 2016)

Im Folgenden soll auf drei Studien / Artikel eingegangen werden, welche sich auf die Integration von Nachhaltigkeitsbildung sowie der frühkindlichen Bildung beziehen und die, die Basis für die Forschungsfrage dieser Arbeit bilden:

Im Artikel “You mean I have to teach sustainability too? Initial teacher education students’ perspectives on the sustainability cross-curriculum priority” von den Autor:innen Dymont und Hill wird eine quantitative Studie durchgeführt, die Studierende befragt, wie sie die nationalen Maßnahmen für Nachhaltigkeit in Australien in ihrem Unterricht einbringen möchten. Neben einer Reihe von standardisierten Fragen, wurden sie auch zu ihrem Wissen über Nachhaltigkeit befragt. Neben dem Faktenwissen und ihrem didaktischen Plan zur Nachhaltigkeitsbildung werden die Student:innen auch befragt, inwieweit sie gewillt sind und über welche Kapazitäten sie verfügen, um dieses Thema in den Berufsalltag zu integrieren.

Nach der Auswertung der 392 Teilnehmer:innen kann zusammengefasst werden, dass die Befürchtungen der Autor:innen zu großen Teilen getroffen wurden. Beispielsweise sind Dymont und Hill der Meinung, dass das derzeitige Verstehen der Studierenden nicht ausreichend genug ist, um den Bildungsauftrag zu erfüllen. Die Teilnehmer:innen der Studie teilten auch mit, dass sie selbst zwar nicht sehr selbstsicher in der Thematik sind, es aber durchaus als wichtig erachten, diese Thematik in die Bildungsarbeit miteinzubringen. Auch die „learning opportunities“ sehen sie als eher gering an, obwohl sie großen Willen zeigten, das Thema „Sustainability“ zu integrieren. Bei einer „5 Wort Analyse“ wurden die Teilnehmer:innen aufgefordert, 5 Wörter aufzuschreiben, bei denen sie an „Sustainability“ denken. Über die Hälfte der Wörter beschränken sich auf die Themen Umwelt, Natur und Recycling. Viele andere wichtige Aspekte von „Sustainability“ kommen hingegen nur zu 5% oder weniger vor. Diese Aspekte beinhalten politische und soziale Komponenten sowie das Thema „Critical thinking and reflection“. Die Autor:innen halten auch fest, dass sie davon überzeugt sind, dass es für die Teilnehmer:innen schwierig ist, da die Thematik der Nachhaltigkeit ein relativ junges Konstrukt in der Bildung ist und sie somit auch keine Vorbilder haben, von denen sie in der Praxis lernen können. Die Konsequenz aus dieser Untersuchung zeigt, dass die Studierenden einen sehr engen Blick auf Nachhaltigkeit haben. Sie fokussieren sich auf den Zugang über die „lens of environment“. Andere Facetten und Lernmöglichkeiten könnten durch diesen Fokus verloren gehen.

Eine weitere wichtige Studie wurde von Iris Duhn in ihrem Artikel „Making ‚place‘ for ecological sustainability in early childhood education“ beschrieben. In diesem Projekt wurden 10 „early childhood centres and kindergartens“ (Duhn, 2012, S. 23) in Neuseeland untersucht. Nur eine Institution war an dem Forschungsthema explizit interessiert und initiierte das Projekt gemeinsam mit den Forschern. Diese zweijährige qualitative Studie fokussierte sich auf die Probleme von ökologischer Nachhaltigkeit aus der westlichen und indigenen Perspektive in „early childhood education (ECE)“. Der Artikel, indem die Studie vorgestellt wird, besteht aus zwei Teilen einem theoretischen sowie einem praktischen, der die kritische Auseinandersetzung mit komplexen globalen Problemen als eine Chance zeigt. Diese neue Thematik schafft Platz für neue Erkenntnisse, wie ECE zur Nachhaltigkeitsbildung beitragen kann. Im Text beschreibt Duhn, dass im Jahr 2011 keine politischen Dokumente die Nachhaltigkeit erwähnen. „It is important to note that education for sustainability is a virtually untouched concept in the New Zealand ECE childhood discourse.“ (Duhn, 2012, S. 23)

Besondere Beachtung findet der Termini „Place“. „Place“ kam in vielen Erzählungen der Pädagog:innen vor. Meist hatte der Begriff die Bedeutung eines bestimmten Territorium oder eines räumlich begrenztes Areals. Dieser „Place“ half vielen Pädagogen, die mit der Komplexität der Nachhaltigkeit überfordert waren. Die Einführung von ökologischer Nachhaltigkeit („ecological sustainability“) war für viele Pädagog:innen unangenehm und zerstörte ihr Bild als „Protector“ (Duhn, 2012, S. 24). Für sie war ein „early childhood center“ ein spezieller Platz, der die Kinder vor äußeren Einwirkungen beschützen soll. Diese Forschung brachte hervor, wie man nicht nur über seine eigene Umwelt nachdenkt, sondern auch über globale Probleme. Man sollte also nicht nur über sich, sondern auch über andere und den Planeten nachdenken. Duhn fasste abschließend im Kapitel „Places of ‘natureculture’“ zusammen, wie sich die beteiligten Institutionen und deren Mitglieder veränderten:

“Pedagogy of place in this context involved thinking about global issues, such as how easy it is to consume without considering the cost to others. Teachers, parents and children began to talk about plastic in relation to increased landfill, pollution of the oceans, use of fossil fuels, production and recycling of plastic in places other than New Zealand, for example Bangladesh. Their pedagogy of place did not stop at the front gate.” (Duhn, 2012, S. 26)

Diese Vergrößerung des „Places“ reichert die frühkindliche Bildung an und stellt nicht nur einen geschützten Ort für Kinder dar. „Making ECE more than a sheltered enclave that is dominated by romantic notions of childhood and nature requires imagination and courage, heart, body and mind.” (Duhn, 2012, S. 27) In der Praxis pflegten die beteiligten Pädagog:innen stärkeren Kontakt mit lokalen Initiativen, die sich mit nachhaltigen Praktiken auseinandersetzten, verschafften sich Wissen mithilfe von Büchern und lernten von anderen Kulturen. Mithilfe eines Newsletters wurden die Ergebnisse des Projektes mit den Eltern geteilt. Weiters nahmen einige Pädagog:innen und Eltern an einem „Baumpflanztag“ teil, engagierten sich mit lokaler Geschichte und Politik. Und viele Pädagog:innen kamen so aus ihrer „Comfort Zone“, trauten sich mehr zu und der Alltag wurde so um die Aspekte der Umweltbildung und ökologischer Nachhaltigkeit angereichert.

Die dritte Studie, die für diese Masterarbeit von Bedeutung ist, wurde von Janna van Belle herausgebracht. Sie ist Teil der RAND Europe (einer non-profit Forschungsorganisation) und beschäftigt sich mit den demographischen und ökonomischen Herausforderungen in der Europäischen Union aus einer familien- und kindzentrierten Perspektive. Dieser Bericht beschäftigt sich mit den Langzeiteffekten, die in Verbindung mit Early Childhood Education and Care

(ECEC) stehen. Es handelt sich hier um einen Vergleich auf Basis der EU-Länder. Von spezieller Bedeutung sind hier die Bedingungen, die die potenziellen Ergebnisse optimieren. In dieser Forschung wurde hervorgehoben, dass Kinder unter drei Jahren von ECEC in Hinsicht auf kognitiver und sozialer Entwicklung profitieren. Van Belle beschreibt hier weiters: „Increasing the number of places where ECEC is provided from an early age up to school age within one integrated setting will contribute to higher quality ECEC.“ (van Belle, 2016, S. 27)

Neben der erhöhten Anzahl hängt ECEC mit länderspezifischen kulturellen Normen und Karenzregelungen zusammen. Jüngeres Aufnahmealter sowie finanzielle Leistbarkeit soll die Teilnahme erhöhen. In der abschließenden Zusammenfassung spricht die Autorin auch von ökonomischen Konsequenzen. Die Auswirkungen der alternden Bevölkerung auf die Ökonomie könnte so durch den früheren Wiedereinstieg der Mütter abgefedert werden. (van Belle, 2016, S. 27) Doch diese Erkenntnis liegt nicht im Fokus dieser Masterarbeit. Im Fokus liegt der EU-Vergleich für Österreich. Im EU weiten Ranking liegt Österreich bei den Aspekten Betreuungsschlüssel, der Aufenthaltszeit und der Verfügbarkeit von Betreuungsplätzen in allen Kategorien höchstens mit Mittelfeld. Dies soll zeigen, dass neben diesen Aspekten auch die Ansprüche an die Ausbildung des Personals im EU-Vergleich niedriger ist. Österreich gehört zu dem Drittel der Länder, in welchem es nicht nötig ist, eine tertiäre Ausbildung zu absolvieren, um in einer Krabbelgruppe oder in einem Kindergarten zu arbeiten. In den restlichen EU-Ländern muss hingegen eine Person der Gruppe eine tertiäre Bildung aufweisen. (van Belle, 2016)

So zeigen Studien, wie die der RAND- Forschungsgruppe, welche Auswirkung eine qualitativ hochwertige frühkindliche Bildung und Betreuung hat. Zuletzt zeigt eine Illustration, dass Programme, die für das frühkindliche Alter zugeschnitten sind, das höchste „return on investment“ (ROI) mit sich bringt. (van Belle, 2016, S. 20)

Die im vorherigen aufgezeigten Studien beweisen, dass der Ausbildung von Pädagog:innen – spezielle im frühkindlichen Alter – mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte, da die Auswirkungen enorme Konsequenzen mit sich bringen. Es zeigt sich auch der Blindspot im Feld der Nachhaltigkeitsbildung, der in den letzten Jahren zwar bei Kindern in einer höheren Alterskohorten angestrebt wurden, jedoch wird das frühkindliche Alter hier noch immer außen vorgelassen. Durch die Perspektive der Pädagog:innen ist es möglich einen Einblick zu bekommen, welche Aspekte im alltäglichen Arbeitsleben des Personals hinderlich sind, um gelingende frühkindliche Betreuung und Bildung zu garantieren. Zusätzlich kann man an der Fallstudie

sehr gut ablesen, welche Haltung das pädagogische Personal gegenüber den politischen Maßnahmen und der Nachhaltigkeitsbildung einnimmt. Durch bereits bestehenden Studien und wissenschaftlichen Konzepten können mit dem empirischen Material, dass im Zuge diese Masterarbeit zusammengetragen wurde, neue Erkenntnisse aufgezeigt, sowie bestehende Annahmen überprüfen werden. Der Forschungsstand soll neben dem theoretischen Rahmen und der Begriffsdefinitionen den Forschungsbereich abstecken und für das empirische Material Kontextwissen anbieten, sowie für die entscheidenden Aspekte der Forschung sensibilisieren.

2. Begriffsdefinition

Nach der Vorstellung der Forschungsfragen und dem Forschungsstand werden in diesem Kapitel die wichtigsten Begriffe und Konzepte der Nachhaltigkeitsbildung hervorgehoben und in Bezug zueinander gestellt. Da der Begriff der Nachhaltigkeit und der der Bildung sehr vielfältige Definitionen, Grenzen und Facetten bieten, soll hier eingegrenzt werden, auf welche Aspekte sich diese Masterarbeit konzentriert. Diese Auseinandersetzung mit der Theorie schafft ein gutes Fundament, um später Missverständnissen und Widersprüche vorzubeugen und das Forschungsgebiet klarer zu definieren.

2.1 Nachhaltigkeitsbegriff

Der Begriff der Nachhaltigkeit (im englischen Sustainability) hat sich in den letzten drei Jahrzehnten zu einem zentralen Begriff für die Menschheit entwickelt. Der Begriff ist nicht nur für eine Disziplin reserviert, sondern wird in der Politik genauso verwendet, wie in Wissenschaft, Bildung und auch zunehmend in der Öffentlichkeit. Doch woher kommt dieser Begriff? Hans Carl von Carlowitz nahm 1713 den Begriff als Beschreibung für ein ökologisches System, denn er beschrieb, dass man dem Wald nur so viele Bäume (Holz) entnehmen kann, wie auch wieder nachwachsen können. Er forderte somit eine kontinuierliche, beständige und nachhaltige Benutzung des Waldes. Der heutige Nachhaltigkeitsbegriff setzt die Tradition des Herrn Carlowitz fort, es wird für vorwiegend Systeme verwendet.

„Das größte für uns greifbare ökologische System ist die uns umgebende Natur, mit Wetter, Klima, Ozeanen, geologischen Formationen, Böden etc. Das größte uns bekannte soziale System ist die Weltgemeinschaft. Zusammen bilden diese beiden Systeme das ökosoziale System des Planeten Erde. Systeme gelten als nachhaltig, wenn sie sich regenerieren bzw. reproduzieren können. Dadurch sichern sie ihren Bestand, bleiben funktionsfähig und erfüllen weiterhin ihren Zweck. Erfolgreiche Reproduktion macht zukunftsfähig.“ (Kinne, 2020, S. 20)

So gelten das Leben und der Planet an sich als nachhaltig, wenn er sich regenerieren und reproduzieren kann. Die Ressourcen müssen zur Regeneration und Reproduktion aufgewendet werden und das System der Erde tut es nicht mehr.

Der englische Begriff „sustainability“ kommt erstmals in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts auf. Der Fokus liegt vor allem darauf, die Grenzen von ökonomischem und wirtschaftlichem Wachstum zu kennen und innerhalb dieser Schranken zu leben, um das Leben der künftigen Generationen nicht zu gefährden und das Gleichgewicht des Ökosystems nicht zu zerstören. (Armon et al., 2019; Grunwald & Kopfmüller, 2022)

Doch Nachhaltigkeit einzugrenzen und zu definieren, ist schwierig aufgrund zweierlei Aspekte. Einerseits kommt Nachhaltigkeit nicht mit einem fixierten Wissen, denn es berührt inzwischen fast alle Bereiche unseres Lebens.

In dieser Masterarbeit konzentriert sich die Nachhaltigkeit jedoch auf den Bildungsbereich und wie sie eineinhalb- bis dreijährigen Kindern die Fundamente für ein nachhaltiges und umweltbewusstes Leben mitgeben kann. Denn mit der steigenden Aktualität des Themas haben Schulen begonnen, diese Thematik in das Curriculum aufzunehmen. Universitäten bieten Kurs an, die Umweltschutz und deren akademischen Hintergrund beleuchten und analysieren. (Armon et al., 2019)

2.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Wie im Unterkapitel des Nachhaltigkeitsbegriffes beschrieben, beschäftigt sich diese wissenschaftliche Arbeit mit dem Bildungsaspekt der Nachhaltigkeit. Ein wichtiges Konzept, das sich hier wiederholt aufdrängt, ist das Konzept der „Bildung für nachhaltiger Entwicklung“. Früher hätte man dies als „Umweltbildung“ bezeichnet, doch dieser Begriff ist seit Jahren obsolet.

Die Welt wie sie noch vor einigen Jahrzehnten existiert hat, sieht heute komplett anders aus. Globalisierung, Technologisierung und der rasche Anstieg von Informationen verändern die Welt in immer kürzeren Intervallen. Bildungskonzepte müssen sich dem anpassen. Im 21. Jahrhundert ist lebenslanges Lernen nicht mehr wegzudenken und Bildung findet längst nicht nur mehr in Pflichtschulen statt. Auch die nachhaltige Entwicklung trägt diese Erneuerungen mit. Die „Probleme der klassischen Umwelterziehung“ (Rost, 2013, S. 7) macht eine Erneuerung notwendig. Kompetenzen der neuen nachhaltigen Entwicklung gestalten sich viel offener und reflexiver als die der Umweltbildung.

2.3 Early Childhood Education and Care (for Sustainability)

Unter dem Begriff “Early Childhood Education and Care” (ECEC) beschreibt die Europäische Union jegliche regulierten Institutionen, die Bildung und Pflege für Kinder im Alter von der Geburt bis zum Alter des verpflichtenden Schuleintrittes anbieten. Das Alter der Einschulung variiert in der EU und somit ist kein festgelegtes „Höchstalter“ für ECEC möglich. Diese Institutionen sollen die Grundlagen für späteren Erfolg im Leben legen, speziell für den Bereich der Bildung, des Wohlbefindens und der soziale Integration. Kinder mit niedrigen sozial-ökonomischen Hintergründen sollen hier profitieren. (European Union, 2019)

„The increase in single parent households and higher levels of female labour market participation have led to a widespread use of non-parental childcare in the EU. In 2014, 28 per

cent of children under three years old and 83 per cent of children between three and compulsory school age were in some form of Early Childhood Education and Care (ECEC).” (van Belle, 2016, S. 6)

Auch in Österreich arbeiten immer mehr Frauen nach der Geburt der Kinder, zudem wird die Zahl der alleinerziehenden Haushalte immer höher. Die Nachfrage nach ECEC steigt deshalb nicht nur in der EU, sondern auch in Österreich.

Der erste „Boom“ von ECEC beginnt in den späten 1960er Jahren, der von der Sputnik-Krise ausgelöst wurde. Kinder sollten hier ihre Lesefähigkeit und generelle kognitive Fähigkeiten verbessern, um in MINT-Fächern später besser abzuschneiden. Nach diesem ersten „Peak“ flachte die Nachfrage nach frühkindlicher Betreuung wieder ab. Im Jahr 2000 kam die Debatte erneut auf. Auch hier war ein internationales Ereignis der Auslöser für eine Diskussion rund um ECEC. Österreichische Kinder hatten nicht die Ergebnisse bei der PISA-Studie, die man sich erhofft hatte. Besonders in den Fokus rückten diesmal Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder mit niedrigen sozio-ökonomischen Hintergrund, die häufig unter Bildungsrückständen leiden. Missstände, die im Zuge des „PISA-Schocks“ aufkamen, wurden in der Politik und in der Gesellschaft stark diskutiert. Unter anderem sollte die akademische Ausbildung der Pädagogen für frühkindliche Bildung verbessert werden und eine qualitativ höhere Forschungsinfrastruktur etabliert werden. (Smidt, 2018, S. 624f.)

3. Theoretischer Hintergrund

Bildungssysteme werden von politischen Reformen erneuert und geformt. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen sind nicht selten der Startschuss für Bildungsreformen. Es wird so sichergestellt, dass die heranwachsende Generation besser auf die Probleme unserer Zeit vorbereitet wird. Grundlegend eine durchdachte Strategie. Leider werden Reformen selten so implementiert und umgesetzt wie sie geplant oder geschrieben werden. Dieses Phänomen tritt nicht nur in Österreich, sondern überall auf der Welt auf. Doch an welcher Stelle und aus welchen Gründen scheitern Reformen? Speziell im Zeitalter der Globalisierung, PISA und anhaltendem Druck der Verbesserung wird es immer wichtiger dieser Frage auf den Grund zu gehen. Auch die Implementierung von Nachhaltigkeitsbildung beruht auf einer Reform des Bildungssystems. Wie eingangs beschrieben, wird durch die anhaltenden Klimakrise ein vermehrtes Wissen in diesem Feld unumgänglich. In der internationalen Bildungsforschung wird daher vermehrt ein Augenmerk die Kluft zwischen Praxis und Theorie/Forschung gelegt.

Speziell im deutschsprachigen Raum kann man beobachten, wie weit forschende und praktizierende Menschen sich voneinander entfernen. Es entsteht bildlich gesprochen eine immer tiefer werdende Schlucht zwischen Theorie und Praxis, die es nahezu unmöglich macht, eine Einbettung von wissenschaftlich belegten Erkenntnissen in der Praxis vorzunehmen. Aber auch auf Seiten der Praxis entfernt sich der/die Durchschnittspädagog:in weit von der Theorie und führt den Beruf aus, indem er/sie an der Ausbildung festhält, die mit zunehmenden Alter der Person nicht mehr den aktuellen wissenschaftlichen Standards entspricht. Fortbildungen finden zwar in einem gewissen Rahmen statt, können aber auch aufgrund von großer Fluktuation im pädagogischen Team oder durch Personalmangel umgangen werden.

Ein Theorienpaar, welches dieses Phänomen beleuchtet und erklären kann, ist die „Theory of sensemaking“ und die „Theory of professional role identity“. (Shtelman) Diese beiden Theorien bilden neben der „partizipativen Wissenserzeugung“, die eine neue Form der Generierung von Wissen darstellt, die theoretische Grundlage dieser Arbeit und werden in den nachfolgenden Theoriekapiteln bearbeitet.

3.1 Theory of Sensemaking

Die Theory of Sensemaking geht auf den amerikanischen Professor Karl Edward Weick zurück. Er gilt als einer der renommiertesten Organisationsforscher und veröffentlichte Ende des 20. Jahrhunderts die Theory of sensemaking. Grundlegend kann diese Theorie vielseitig angewandt werden, besonders dort, wo Personen auf Situationen treffen, die sie nicht sofort einordnen oder

erklären können. Hier wird auch der Vorgang des Sensemakings sichtbar, der in alltäglichen Situationen in kurzer Zeit abläuft. Weick beschreibt 2009 in seinem Buch "Making Sense of the Organization, Volume 2", dass es neben der individuellen Ebene auch ein soziales Phänomen ist, indem der oder die Betroffene verstehen möchte, was Personen machen:

"Sensemaking involves the ongoing retrospective development of plausible images that rationalize what people are doing. Viewed as a significant process of organizing, sense-making unfolds as a sequence in which people concerned with identity in the social context of other actors engage ongoing circumstances from which they extract cues and make plausible sense retrospectively, while enacting more or less order into those ongoing circumstances." (Weick, 2009, S. 131)

Der Prozess von Sensemaking erlaubt Personen also auch bei unvorhersehbaren/unbekannten Situationen den Alltag weiterzuleben, nachdem dieser Prozess abgeschlossen ist. In dieser Zeit des Unverständnisses suchen Menschen als erstes Gründe oder Erklärungen, die sie ihre Aktivität fortsetzen lässt. Der neue Stimulus erfordert von den Individuen also Anpassungen. Der Prozess, der diese Anpassungen der Individuen ermöglicht, wird als „sensemaking“ beschrieben. (Norris, 2022, S. 24) Diese Anpassungen werden also von verschiedenen Quellen bezogen:

„To make sense of the disruption, people look first for reasons that will enable them to resume the interrupted activity and stay in action. These “reasons” are pulled from frameworks such as institutional constraints, organizational premises, plans, expectations, acceptable justifications, and traditions inherited from predecessors.“ (Weick, 2009, S. 131f.)

Nach dem eine unerwartete Situation aufgetreten ist, wird diese von der Person erkannt und mit ähnlichen Situationen in der Vergangenheit abgeglichen. Mithilfe von Ausbildung, Training und Lebenserfahrung können „mental models“ (Weick, 2009, S. 134) gebildet werden, die der Person helfen, die Situation zu meistern. Eingebettet ist dieser Prozess auch immer in einem sozialen Kontext. Die Meinungen oder bloße Anwesenheit von anderen Personen kann den Prozess des Sensemakings beeinflussen. Die Personen der Umgebung werden als „social anchors“ (Norris, 2022, S. 25) bezeichnet. Diese bieten Unterstützung, teilen die Relevanz der Situation oder bestätigen die Annahmen der Person. Nach dem Erkennen und Abgleichen mit ähnlichen Situationen in einem sozialen Kontext kommt in der Regel das „Labeling“ (Weick, 2009, S. 134). Weick spricht hier von der Kategorisierung der Situation, um die Erfahrung und deren Einwirken einordnen zu können.

Es gilt jedoch bei der Einordnung die Flexibilität der Kategorien zu bewahren. „Categories have plasticity because they are socially defined, because they have to be adapted to local circumstances, and because they have a radial structure.“ (Weick, 2009, S. 135) Der Autor stellt in den Fokus, dass es essenziell ist, sich auf die zentralen Merkmale der Kategorie zu konzentrieren und anhand dieser zu handeln. Fokussiert sich die Person auf die dezentralen

Merkmale der Kategorie, die meist mehrdeutig sind, wird die Handlung instabil und könnte den Ausgang der Situation negativ beeinflussen.

Ein weiteres Merkmal der Theorie ist die Retroperspektivität. Situationen und Erlebnisse werden immer verglichen und zeigen so die Veränderung oder die Ungewissheit der Situation. Weick führt das Beispiel einer Krankenschwester an, die sich um ein kranken Kind sorgt. An dieser Situation kann man das Merkmal der Retrospektivität besonders gut erkennen:

„The nurse uses retrospect to make sense of the puzzles she observes at 11:00. She recalls “what he looked like two hours ago. It’s a dramatic difference.” Symptoms are not discovered at 11:00. Instead, symptoms are created at 11:00 by looking back over earlier observations and seeing a pattern.” (Weick, 2009, S. 135)

Man geht also nicht von einem Zeitpunkt aus, sondern vergleicht immer mit einer Situation in der Vergangenheit, die den gewohnten Zustand darstellt. Weicht die Situation beim zweiten Zeitpunkt stark ab oder entwickelt Eigenschaften mit denen die Person noch nie konfrontiert wurde, tritt das Sensemaking in Kraft. Damit die betreffende Person handeln kann, werden die neuen Eigenschaften sinnhaft verständlich gemacht. Neue unbekannte Situationen werden zu bekannten und handhabbaren verändert.

Die „Theory of sensemaking“ betrifft im Fall dieser Masterarbeit das pädagogische Personal, die grundlegend dafür verantwortlich sind, in ihrer Praxis die Reformen und Maßnahmen der Politik zu implementieren. Im Implementierungsprozess einer Bildungsreform sind Pädagog:innen der Bildungseinrichtungen die Adressaten:innen. Sie sind dafür verantwortlich im letzten Schritt, die durch Forschung ermittelten Erkenntnisse an die jüngere Generation weiterzugeben und in den Alltag zu integrieren. In der Literatur wird der Großteil des Implementierungsprozesses oftmals den Schulleitungen oder den Leitungen von Kinderbetreuungs- und Bildungseinrichtungen zugeschrieben, da sie das Bindeglied zwischen Regierung und Angestellten darstellen:

„The school leader takes action to see what they may be up against, tries a negotiating gambit or makes a declaration (possibly in response to policy makers’ expectations). The gambit becomes a reality when the principal’s gambit is met with consensual agreement by the esteemed referents in their school community. Boundaries are tightened through such agreements and validation.“ (Norris, 2022, S. 27)

Daher können sie laut Shtelman auch als „institutional agents“ angesehen werden. (Mizrahi-Shtelman, 2021, S. 204) Erst mit dem Schritt der Implementierung der Maßnahmen in den Alltag der Bildungsinstitutionen kann über den Erfolg oder Misserfolg der Reform geurteilt werden. Durch den Prozess des Sensemaking wird eine Bildungsreform als eine unbekannte Veränderung wahrgenommen und bedeutet eine veränderten Arbeitsalltag für die Pädagog:innen. Sie sind dazu angehalten, Aspekte ihrer Arbeit zu verändern oder zu modifizieren. Da jede Person diese Maßnahmen anders liest, interpretiert oder und durch ihren Erfahrungshorizont anders aufnehmen kann, variiert die Umsetzung der Reform von Pädagog:in zu Pädagog:in mitunter stark. Neben den oben genannten Merkmalen der Theory of sensemaking spielt auch die eigene Identitätskonstruktion eine zentrale Rolle.

Es kann auch der Fall auftreten, dass die betreffende Person sich nicht mit der Bildungsreform auseinandersetzt und diese aufgrund von fehlendem Interesse beziehungsweise Wissen garnicht in den Arbeitsalltag Einzug findet. Ein weiterer Aspekt beeinflusst die Umsetzung von Reformen erheblich, hierbei handelt es sich um die Theory of Professional Role Identity. Welche Gemeinsamkeiten und Überschneidungen diese mit der Theory of Sensemaking hat, wird im nächsten Kapitel erläutert.

3.2 Professional Role Identity

Die Professional Role Identity beschreibt die Rollenidentität einer Person innerhalb ihres Arbeitsumfeldes. Rollen sind in der Literatur meist als etwas statisch und stabiles beschrieben, Identitäten hingegen als dynamisch und aktiv. „From the structural perspective, roles are given positions in a social structure, whereas from the symbolic interactionist perspective, roles are emergent and negotiated among individuals.“ (Chreim et al., 2007, S. 1517) Rollenidentität eröffnet den Mitgliedern einer Berufsgruppe auf einem kollektiven Level eine klare Vision hinsichtlich der Ziele, Normen und Standards, die ihrer Berufsgruppe zugeordnet sind.

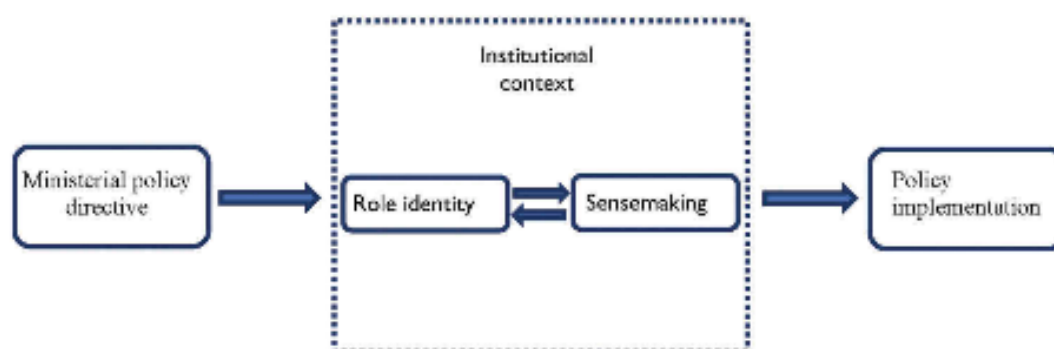


Abbildung 1: Institutioneller Kontext von Reformimplementierung nach Mizrahi-Shtelman (2021, 205)

(Kjaergaard et al., 2011; Mizrahi-Shtelman, 2021) Auf der individuellen Ebene ist die Professional Role Identity unlöslich mit dem Sensemaking einer – in diesem Fall – pädagogischen arbeitenden Person verknüpft. Wie in der angeführten Abbildung zu sehen, steht zwischen der Einführung und der Integration einer politischen Maßnahme der institutionelle Kontext.

In diesem Kontext sind soziale Normen und organisatorische Strukturen festgeschrieben und wirken so auf die Person ein. Es beeinflusst die individuelle Rollenidentität und schmälert die Möglichkeiten für Handlungen innerhalb des institutionellen Kontext. In der individuellen Ebene beinhaltet die Rollenidentität die Interaktion mit anderen Personen und dem Feld, in dem die Person arbeitet. (Korica & Molloy, 2010) Professional role identity baut auf das Sensemaking auf und beeinflusst so auch die Entscheidungsfindung. Die Rollenidentität beeinflusst also wie sie Arbeitssituationen bewerten, Probleme lösen, Situationen interpretieren und Sinn im alltäglichen Geschehen finden. (Mizrahi-Shtelman, 2021, S. 204f.) In die entgegengesetzte Richtung beeinflusst Sensemaking die Rollenidentität der Person, indem sie während dem Prozesses des Sensemakings interpretiert wer sie ist und wie sie ihre Umwelt versteht.

„From the perspective of sensemaking, who we think we are (identity) as organizational actors shapes what we enact and how we interpret, which affects what outsiders think we are (image) and how they treat us, which stabilizes or destabilizes our identity. Who we are lies importantly in the hands of others, which means our categories for sense-making lie in their hands.“ (Weick et al., 2005, S. 416)

Sensemaking ist wie die professionelle Rollenidentität nie ein isolierter Prozess, er findet sozial eingebettet statt und wird durch Sprache und Kontext geformt. (Mizrahi-Shtelman, 2021, S. 205)

4. Ausbildung der Pädagog:innen in Österreich und das Thema Nachhaltigkeit

Wer in Österreich mit Kindern arbeiten möchte, muss sich einer vom Staat geregelten Ausbildung absolvieren. Es gibt mehrere Möglichkeiten, um Pädagoge oder Pädagogin zu werden. In dieser Arbeit wird der häufigste Ausbildungsweg gewählt und analysiert. Die Ausbildung durch die Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP). Vor dem ersten September 2016 wurde die Ausbildung noch an einer BAKIP (Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik) absolviert. Die BAfEP gehört zu der Kategorie der Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) und enden mit der Reifeprüfung/Matura nach einer Dauer von fünf Schuljahren. (BMBWF, 2016) Im Lehrplan der BAfEP sind unter anderem viele Fächer zu finden, die auch in Allgemein Höheren Schulen zu finden sind. Zusätzlich findet man die Elementarpädagogik, die Inklusive Pädagogik und Pflichtgegenstände im kreativ/sportlichen Bereich, wie zum Beispiel Bildnerische Erziehung, Werkerziehung, Instrumentalunterricht, Bewegungserziehung und rhythmisch-musikalische Erziehung. Auch das Thema der Ernährung hat Einzug in den Lehrplan gefunden. Leider sucht man Themen wie Nachhaltigkeit und Umweltschutz als eigenes Fach im Lehrplan von 2016 vergeblich. (BMBWF, 2016)

Blickt man jedoch genauer in die Erläuterungen des Lehrplans, wird man fündig. In den Allgemeinen Bildungszielen wird beschrieben, dass Absolvent:innen „die politischen Prozesse auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene überblicken und sensibel sein für demokratische Prozesse, für das friedliche Zusammenleben unter Berücksichtigung von Interkulturalität und Diversität sowie für Umwelt und ökologisches Gleichgewicht“ können sollen. (BMBWF, 2016, S. 3)

Neben den Allgemeinen Bildungszielen wird die Nachhaltigkeit in den didaktischen Grundsätzen des Pflichtgegenstandes Ernährung aufgegriffen: „Über eigenes Erleben sollen die Schülerinnen und Schüler im Schulalltag zum bewussten Ernährungs- und Umweltverhalten (Nachhaltigkeit) hingeführt werden.“ (BMBWF, 2016, S. 9)

Lediglich in den übergeordneten Unterrichtsprinzipien findet sich in einem gesonderten Punkt die Umweltbildung wieder: „Umweltbildung: Sensibilisierung für ökologische Anliegen und Erfordernisse unter Einbeziehung des Natur- und Umweltschutzes unter Berücksichtigung der Nachhaltigkeit.“ (BMBWF, 2016, S. 15) Im Grunde sollte jede Unterrichtseinheit auf die Umweltbildung ausgerichtet sein, ob dies im Schulalltag tatsächlich stattfindet, kann hier nicht erörtert werden.

Spezifisch werden noch einige Fächer genannt, darunter befinden sich Chemie und Textiles Gestalten. In diesen Fächern findet fächerspezifisches Wissen zur Umwelt statt. In Chemie entspricht eine Kompetenz, dass die Schüler:innen „die mit der Nutzung der fossilen Brenn- und Rohstoffe verbundene Umweltproblematik beurteilen und reflektieren“ können. (BMBWF, 2016, S. 55) Im Fach Textiles Gestalten wird im Bereich „Transfer in das pädagogische Berufsfeld“ von ökologischer und ökonomischer Nachhaltigkeit gesprochen unter besonderer Beachtung des 0- bis 3-jährigen Kindes.“ (BMBWF, 2016, S. 99) All diese Zitatstellen veranschaulichen, dass Nachhaltigkeit in der Theorie gut in das Curriculum eingebunden ist. Es zeigt sich aber, dass der ökologische Gedanke/die Nachhaltigkeitsbildung selten als alleiniges Merkmal einer Kompetenz darstellt, sondern immer in Kombination mit anderen Themen angeführt wird. Wie die Umsetzung in der Praxis aussieht, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Wie die Pädagog:innen in der empirischen Forschung zum Thema Nachhaltigkeit stehen und welche Haltung sie beziehen wird in der empirischen Forschung herausgearbeitet.

5. Empirische Forschung

Nachdem mit der Theory of Sensemaking und mit dem Verständnis der Professional Role Identity ein Fundament an Theorie aufgebaut wurde, widmet sich diese Masterarbeit nun dem empirischen Teil der Forschung. Fragen, die in diesem Kapitel geklärt werden, sind unter anderem: Was ist partizipative Aktionsforschung? Wie wird der Workshop aufgebaut und durchgeführt? Wie werden Interviews strukturiert und welche Fragen beinhalten sie?

5.1 Forschungsdesign

Um den nachfolgenden Kapiteln eine Struktur zu geben, ist der grobe Aufbau der praktischen Forschung wie folgt aufgebaut: Zu Beginn werden die Pädagog:innen gemeinsam mit einem halbstrukturiertem Interview befragt, um die aktuelle Meinung und das vorhandene Wissen der teilnehmenden Personen zu ermitteln. Anschließend wird in der Krabbelgruppe mit Kindern, Pädagog:innen und pädagogischen Assistenzkräften ein Workshop durchgeführt, der allen beteiligten Personen den Gedanken der Nachhaltigkeit näherbringen soll. Abschließend wird in einer Diskussionsrunde, der die Pädagoginnen aller Gruppen beiwohnen, erforscht beziehungsweise besprochen, welche Veränderungen oder Gedankengänge der Workshop ausgelöst hat und welche Beobachtungen sie bei den Kindern feststellen konnten.

Diese Masterarbeit verfolgt einen qualitativen Ansatz. Mithilfe einer Einzelfallstudie kann genauer und situationsabhängiger mit den Erlebnisse und Einstellungen der Pädagoginnen befasst werden. Auch die Tiefe und die Detailliertheit der Daten sind in einem qualitativen Setting höher als in einer quantitativen Forschung.

Brüsemeister beschreibt in seinem Buch über qualitative Forschung den Unterschied zur quantitativen Forschung anhand der Begriffe „Überprüfung“ und „Entdeckung“: „Qualitative Ansätze zielen dagegen auf die *Entdeckung* (Generierung) von Theorieaussagen anhand empirischer Daten. Die Begriffe „Überprüfung“ und „Entdeckung“ bezeichnen den Hauptunterschied, aus dem sich alle weiteren Unterschiede zwischen den Methoden ergeben.“ (Brüsemeister, 2008, S. 9) Auch in dieser Masterarbeit geht es darum, anhand von Daten mehr Einblicke in das Sensemaking (Norris, 2022; Weick, 2009) der Pädagog:innen zu generieren. Zusätzlich wird durch den Ansatz der Professional Role Identity (Mizrahi-Shtelman, 2021) ein Bild vermittelt, dass die Integration und Implementierung von neuen politischen Maßnahmen und Reformen stark von den einzelnen Person und ihrem unmittelbaren persönlichem und professionellem Umfeld ausgeht. So soll durch das qualitative Setting herausgearbeitet werden, welche

Beweggründe die Pädagog:innen in sich tragen, die eine Implementierung fördert oder in der anderen Richtung vielleicht hemmt. Es geht daher nicht um eine große Stichprobe, die spezifische Variablen statistisch bestätigt oder verneint, sondern es wird in diesem Forschungsdesign auf einen qualitativen Zugang gesetzt und die Pädagog:innen als Personen im sozialen Kontext zu erfassen und nicht auf bestimmte Aspekte zu überprüfen.

Neben dem Unterschied von Überprüfung und Entdeckung liegt der zweite große Unterschied in der Größe des Samplings, diese fällt im Vergleich zu einer quantitativen Forschung deutlich kleiner aus. Neben der kleineren Stichprobe wird auch das Interview in Form eines Leitfadeninterview geführt, um flexibler zu sein und so die Themen und Schwerpunkte des Gebietes aus Sicht der Pädagoginnen zu betrachten.

Die halbstrukturierten Interviews wurden mithilfe einer Literaturrecherche konstruiert und sollten möglichst offen gestaltet werden. Sie stellen nur einen groben Leitfaden dar, mithilfe dessen die Problemstellung thematisiert wird.

Um das erhobene Material analysieren und auswerten zu können, wird in dieser Forschung eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewählt. Im Zentrum dieser Auswertungsmethode steht die Bildung von Kategorien, die mithilfe des Forschungsmaterials induktiv selbst abgeleitet wurden. (Mayring, 2010, S. 15)

Zwischen den beiden halbstrukturierten Interviews hat in beiden Krabbelgruppen ein Workshop stattgefunden, der ebenfalls mithilfe einer Literaturrecherche erstellt wurde. Dieser Workshop war Teil einer partizipativen Aktionsforschung, auf diese wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

5.1.1 Halbstrukturiertes Interview

Grundsätzlich ist ein Interview definiert als zielgerichtete mündliche Kommunikation zwischen einem oder mehreren Befragten und einem oder mehreren Befragern. Im Mittelpunkt steht das Gesagte des oder der Befragten. Im Gegensatz zu einem Alltagsgespräch verfolgt ein Interview einen bestimmten Zweck und Wiederholungen sind nicht notwendig. Auch die Mehrheit der Fragen wird bei einem Interview vom Interviewer gestellt und nicht wie bei einem Alltagsgespräch von beiden Seiten initiiert. Die Rahmenbedingungen sind viel formeller als bei

einem Alltagsgespräch. Meist wird das Gespräch aufgezeichnet, um es hinterher aufzuarbeiten und zu transkribieren. (Renner & Jacob, 2020)

Im Fall dieser Masterarbeit fanden die Interviews zwischen zwei Befragten und einer Befragerin statt. Ziel dieser Interviews war es, Daten zu generieren und zu sammeln, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Unter Daten werden hier aber nicht nur Fakten und Zahlen verstanden, sondern auch der Blick der Pädagog:innen miteinbezogen. Ziel dieses Interviews war es vor allem einen besseren Einblick in den professionellen Alltag und das Denken und das Berufsbild der Pädagog:innen zu erlangen. Die Interviews fanden an einem fest vereinbarten Termin statt. Zusätzlich fand das Interview in einem ruhigen Büroraum statt, um etwaige Störfaktoren ausschließen zu können. Die Fragen des Interviews waren auch - vor allem am Anfang – so gestellt, dass die Befragten ausführlich antworten konnten und sie in ihrem Redefluss nicht gestört wurden.

Da die Interviews im Zuge einer qualitativen Forschung durchgeführt wurden, unterscheiden sie sich in einigen Merkmalen von einer quantitativen Forschung (Hepperle, 2016; Lamnek & Krell, 2010):

1) Gegenstandsorientierung und stärkere Subjektbezogenheit:

In der quantitativen Forschung werden Daten meist getrennt von der befragten Person erhoben. Quantitative Forschungsinstrumente und Fragebögen werden meist anonym erfasst und konzentrieren sich nur auf einige, wenige Faktoren: Alter (-skohorte), Geschlecht, Höhe des Bildungsabschlusses beispielsweise. Im Vergleich dazu steht in der qualitativen Forschung der Mensch an sich im Mittelpunkt. Es wird also auch die Biographie der befragten Person miteinbezogen. (Hepperle, 2016, S. 152)

2) Forschung als Kommunikation:

Zentrales Merkmal der qualitativen Forschung ist die Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher:innen und dem Erforschenden. Das Interview ist in einer doppelten Weise bedeutsam. Neben der Interesse für Deutungs- und Handlungsmuster, werden im Interview diese Muster durch Agieren und Interpretieren erzeugt und erweitert als auch verändert. (Lamnek & Krell, 2010)

3) Offenheit:

Der Forscher soll in einem Leitfadeninterview offen für neue Erkenntnisse sein. Durch dieses Prinzip wird also eine Prädetermination abgelehnt, damit zuerst die Struktur des Forschungsgegenstandes durch das Forschungssubjekt offenbart wird und in diesem Fall kann somit erst anschließend die theoretische Struktur des Forschungsgegenstandes aufgestellt werden. Das Verfahren ist hier also hypothesenbildend. (Hepperle, 2016) Jedoch bietet das halbstrukturierte Interview nicht nur Offenheit sondern auch eine gewisse Struktur, um die Interviews miteinander vergleichbar machen zu können:

“Es wird also eine gewisse Struktur vorgegeben, die gewährleistet, dass Vergleiche zwischen mehreren Interviews und auch eine vergleichende Auswertung durchführbar sind. Individuelle Variationen sind aber trotz des Leitfadens möglich; so können Zusatzfragen oder neu formulierte Fragen gestellt werden, falls es die Antworten des Gegenübers erfordern oder nahelegen.” (Renner & Jacob, 2020, S. 16)

Die Besonderheit des halbstrukturierten Interview ist, dass es die Offenheit eines unstandardisierten Interview und die teilweise Vergleichbarkeit eines standardisierten Interview vereint. Für diese Masterarbeit eignet sich also ein halbstrukturiertes Interview am ehesten, da durch die Offenheit des halbstrukturierten Interview auch die Möglichkeit besteht Themen zu behandeln, die den Befragten subjektiv von Wichtigkeit sind und im Leitfaden der Interviewfragen nicht vorkommen. Zusätzlich erlaubt dieses Erhebungsinstrument die Interviewten als Mensch in den Mittelpunkt zu stellen und ihre Ansichten zu erfassen. Die Fragen können so auch flexibel verändert werden und an die Befragten angepasst werden, um Missverständnissen zu vermeiden.

„Leitfadeninterviews sind dadurch gekennzeichnet, dass der Interviewer eine Reihe von vorab festgelegten (...) Themenbereichen anspricht. Durch gezielte Fragen werden neue Gesprächsimpulse für den Probanden gesetzt. Allerdings werden die Fragen und Antwortmöglichkeiten nicht standardisiert vorgegeben wie bei der quantitativen Datenerhebung mittels Fragebogen.“ (Kleemann et al. 2013, 208)

Zu guter Letzt kann das starre Stellen von Fragen unnatürlich wirken und Befragte fühlen sich oft abgewürgt oder unwohl. Bei einem halbstrukturierten Interview kann man so individuell auf die Bedürfnisse oder Themen der Befragten eingehen. Obwohl das unstandardisierte Interview auf vieles eingehen kann, gibt es anschließend Schwierigkeiten mehrere Befragungen zu vergleichen. Als Befragter läuft man auch Gefahr, relevante Informationen nicht zu erfassen. Durch den Leitfaden können diese beiden Gefahren aus dem Weg geräumt werden.

Da sich das Interview in der halbstrukturierten Form an einem Leitfaden orientiert, wird dieser im nächsten Kapitel vorgestellt.

5.1.2 Leitfaden

Der Leitfaden stellt in einem halbstrukturierten Interview eine Art „Gedächtnisstütze“ dar und muss somit vor der Verwendung erstellt werden. Das Interview konzentriert sich vor allem darauf, die Pädagog:innen als Person zu verstehen und welche Gründe sie zu dem Beruf der Elementarpädagog:in bewegt hat. Besonders in Hinblick auf die Theorie ist es enorm wichtig, diese Gründe herauszuarbeiten, um ihre Professional Role Identity besser verstehen zu können. Denn für die Forschungsfragen ist es von großer Bedeutung, wie sie ihre Rolle als Pädagogin verstehen und welches Bild des Kindes die Pädagoginnen in sich tragen. Die ersten Fragen des Leitfadens wurde daher möglichst offen und erzählgenerierend gestaltet, um einen Redefluss der Befragten zu aktivieren und sich auf die Befragten einstellen zu können. Später wurden mithilfe von gleichbleibenden (standardisierten) Fragen ein Vergleich zwischen den Interviews ermöglicht und erleichtert somit die Analyse. Auch detaillierte Fragen wurden in den Leitfaden eingebaut, der die offenen Fragen umrahmen sollten.

Für die Erstellung des Leitfadens dieser Masterarbeit wurde die Theorie und der Stand der Wissenschaft herangezogen, die in Kapitel eins bis drei herausgearbeitet wurden. Der Leitfaden für beide Interviews befindet sich im Anhang und hatte die Aufgabe, alle relevanten Informationen für die Datengewinnung zu sichern und zusätzlich beinhaltete der Leitfaden offene Fragen, die Platz für die Meinung und den subjektiv wichtigen Themen der Pädagoginnen haben.

Grundsätzlich sollen die beiden Interviews eine Veränderung, Meinungswandel der Pädagoginnen zeigen, nachdem der Workshop stattgefunden hat. Schwerpunkt des ersten Interviews liegt darin, die Intentionen, das Berufsbild und die Biographie der Pädagoginnen zu verstehen. Das Interview bestand am Anfang aus dem Kennenlernen der Pädagoginnen:

Wie heißt ihr und warum habt ihr diesen Beruf gewählt und was macht euch darin am meisten Spaß? Wie lange seid ihr schon in einer Krabbelgruppe tätig?

Anschließend sollte die Haltung der Pädagoginnen eruiert werden und welchen Wissensstand sie über das Thema Nachhaltigkeitsbildung besitzen:

Legt ihr Wert auf Nachhaltigkeit? Also zur Erklärung: Nachhaltigkeit bedeutet in dem Fall, dass Kinder, sowie Erwachsene schonend mit der Natur umgehen und mit dem Planeten, beispielsweise Müll richtig trennen, Papier und andere Ressource und auch eben Bastelsachen nicht verschwenden, sowie auch Lebensmittel.

Habt ihr in eurer Ausbildung etwas über Nachhaltigkeit oder Umweltschutz gelernt? Hättet ihr gerne solche Themen in der Ausbildung gehabt/ habt ihr Interesse an solchen Themen bzw. in Form von Weiterbildungen, Vorträgen usw.?

Das chronologisch spätere, zweite Interview soll vorrangig die Meinung des Workshops sowie generelle Erkenntnisse durch die Auseinandersetzung mit dem Thema beinhalten. Zudem zeigen sich durch Nachfragen die hemmenden Faktoren, die im pädagogischen Alltag neuen Themen im Weg stehen.

Am Anfang wurden hier nach etwaige Veränderungen in den Gruppen gefragt, beziehungsweise welche Meinung sich die Pädagoginnen sich zum Workshop gebildet haben:

Wie gesagt es sind zwei Wochen vergangen, ist inzwischen etwas passiert, über das ihr sprechen möchtet? Auch wenn ihr in der ersten Diskussion ohne Erwartungen in den Workshop gegangen ist, wie war euer Eindruck des Workshops? Wie habt ihr die Kinder während des Workshops empfunden?

Später wurde dann mehr auf die Inhalte und die Integration solcher Workshops und Themen eingegangen. Weiters wurde auch über das Thema für Kleinkinder gesprochen/diskutiert:

Könnt ihr euch vorstellen, Bücher oder Spielsachen mit solchen Themen in eure Gruppe aufzunehmen, wenn diese für jüngere Kinder verfügbar sind? Wenn nein oder ja, wieso? Glaubt ihr solche Workshops würden für Kinder interessant sein, auch wenn sie regelmäßiger wären? Würdet ihr „Ratgeber“, Bücher oder Beispielmateriale zu diesem Thema verwenden?

Wie schon im Forschungsdesign angemerkt, beinhaltet diese empirische Forschung neben den Interviews auch einen Workshop, der mit den Kindern und mit dem Personal gemeinsam

durchgeführt wurde. Die Pädagoginnen der Interviews sind in diesem Fall also nicht nur Befragte, sondern werden teilweise sogar zu Co-Forschenden. Welchen theoretischen Hintergrund diese Annahme stützt, wird im nächsten Kapitel herausgearbeitet.

5.1.3 Sampling

Bevor die empirische Forschung startete, wurden die Kriterien für das Sampling festgelegt. Nach eingehender Recherche in der Literatur wurde der Zugang einer Fallstudie gewählt. Es sollten hier gruppenführende Pädagog:innen ausgewählt werden, die in Oberösterreich praktizieren, schon einige Jahre Arbeitserfahrung mit sich brachten und in einer Krabbelgruppe tätig sind. Von Anfang an fokussierte sich diese Arbeit auf zwei Pädagog:innen, die im selben Haus praktizierten, sich also kannten und sich somit nicht mit einer komplett fremde Person in einer Interviewsituation wiederfanden. Ein weiterer Punkt, der für eine kleinere Stichprobenauswahl aussprach, war die Literatur zur qualitativen Forschung, die hier versucht vom Individuellen zum Allgemeinen vorzuarbeiten und daher besonders nahe am Gegenstand zu arbeiten. In diesem Forschungsdesign geht man von einem „theoretischem Sampling“ aus. (Brüsemeister, 2008, S. 21) Die beiden gruppenführenden Pädagoginnen wurden also aufgrund ihrer Ausbildung, ihres derzeitigen Berufes und ihrer Erfahrung ausgewählt. Im Vergleich zum statistischen Sampling hat das theoretische Sampling keine Verpflichtung dazu, statistisch repräsentativ zu sein. Stattdessen wird in dieser Masterarbeit die theoretische Stichprobe so gewählt, dass theoretische Befunde als Grundlage dienen.

Es wurden vorwiegend Pädagoginnen ausgewählt, die schon einige Jahre an Arbeitserfahrung mit sich bringen und ihre Ausbildung an einer österreichischen Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) absolviert haben. Durch ihre Arbeitserfahrung können sie im Vergleich zu Pädagog:innen ohne Arbeitserfahrung schon auf viele zu betreuende Kinder zurückblicken und haben so auch ein Gefühl für die Entwicklung des letzten Jahrzehnts in der Kinderbetreuung.

Auch bei der Erhebung sowie bei der Analyse konnte man hier sehr genau auf die Pädagoginnen eingehen und ihren Alltag durch den Workshop und den Diskussionen miterleben. Die beiden Interviews, die bei dieser Forschung durchgeführt wurden, wurden ausgewählt, da sie aufgrund ihrer Dichte viele entscheidende Faktoren und Aspekte der

pädagogischen Tätigkeit hervorbrachte, weshalb keine weiteren Interviews mehr erhoben wurden.

5.2 Partizipative Aktionsforschung

Es ist wichtig, die hier behandelte Forschungsfrage nicht nur durch Literatur oder mit bereits vorhandenen Studien zu beleuchten, beziehungsweise zu analysieren. Denn einerseits gibt es auf dem Gebiet der Nachhaltigkeitsbildung in dieser Alterskohorte verhältnismäßig wenig Forschung im deutschsprachigen Raum und andererseits ist es - speziell im pädagogischen Bereich – wichtig, Personen in die Forschung miteinzubeziehen, die tagtäglich mit der Wirklichkeit der Praxis konfrontiert sind und sich mit der Thematik - nicht nur - theoretisch auseinandersetzen.

Deswegen wurde für diese Masterarbeit der methodische Rahmen der Partizipativen Aktionsforschung gewählt: *„Nicht Forschung über Menschen und auch nicht für Menschen. Sondern Forschung mit Menschen – dies ist der Anspruch und die grundlegende erkenntnistheoretische Position von partizipativer Forschung.“* (Bergold & Thomas, 2020, S. 114) So werden die Pädagog:innen in diesem Fall nicht nur beforscht, sondern sind in bestimmten Teilen aktiv an der Forschung beteiligt.

Von Aktionsforschung wird gesprochen, da sich durch diese Forschung etwas ändern soll, bzw. eine Änderung im Tun und Handeln der Pädagog:innen angestrebt wird. Durch den Einsatz eines Workshops, der gemeinsam mit Kindern und Pädagog:innen durchgeführt wird, soll der Mehrwert der Nachhaltigkeitsbildung gezeigt und exemplarisch demonstriert werden. Bergold und Thomas schreiben über die Vorteile für beide Seiten folgendes:

„Die Theorie wird durch das lokale und praktisch erprobte Wissen, die situativen Sinnbezüge der Akteure und den subjektiven Handlungsbegründungen reichhaltiger. Die sozialen Praxen gewinnen durch die wissenschaftliche Theorie und Methodik eine Perspektive, die über die Bewältigung des unmittelbaren Praxisdrucks hinausweist.“ (Bergold & Thomas, 2020, S. 118)

Ziel der Partizipativen Aktionsforschung ist die Erschaffung eines produktiven Austausches und ein Gespräch über die Lebenspraxen der beteiligten Co-Forscher:innen und die implizite Praxis zu explizieren und durch Dekontextualisierung und Verallgemeinerung Erkenntnis in wissenschaftlicher Praxen zu gewinnen. So können beide Seiten profitieren.

Ein Merkmal der partizipativen Aktionsforschung ist die Zirkularität, in der sie ausgeführt wird. „Idealerweise bringt die Zusammenarbeit also den im Feld handelnden Personen mehr theoretische Reflexion und Gestaltungsspielraum für Veränderungen, während sie den Wissenschaftler:innen Einsichten in ein Forschungsfeld gibt, die sie ohne die Co-Forscher:innen nicht gewonnen hätten.“ (Wöhrer et al., 2017)

In Hinsicht auf diese Masterarbeit ist der methodische Rahmen der Partizipativen Aktionsforschung passend, da sich so die Theorie und die Praxis miteinander vereinen lassen. Derzeit findet einerseits durch die Forschung und die Politik die Erstellung der Reformen und Maßnahmen statt und auf der anderen Seite wird versucht die Implementierung der Maßnahmen durch das pädagogische Personal durchzuführen. Um diese beiden Seiten mehr miteinander verknüpfen zu können, stellt sich die partizipative Wissenserzeugung als eine geeignete Methode dar. Wie oben beschrieben ist der große Vorteil der partizipativen Wissenserzeugung die Zirkularität. Durch die Einbindung des pädagogischen Personals in die Forschung wird die Veränderung und das Erlernte direkt umgesetzt und somit in das alltäglich Berufsleben integriert. (Defila & Di Giulio, 2018) Im Falle dieser Arbeit wird anhand des Workshops gezeigt, welche Möglichkeiten es gibt, Nachhaltigkeitsbildung in die Krabbelgruppen zu bringen. Der theoretischen Rahmen zeigt, dass partizipatorische Aktionsforschung ein Zwischenschritt zwischen der Erstellung der politischen Maßnahmen und der Integration solcher ist. Auf der theoretischen Seite können Forscher von den Eindrücken und Erfahrungen der praxisorientierten Pädagog:innen profitieren und die Maßnahmen so einerseits besser auf den Alltag in den Kinderbetreuungs- und Bildungseinrichtungen abstimmen. Andererseits erhalten die Pädagog:innen Einsicht in die Forschung und können so besser verstehen, welche Beweggründe sich hinter den Maßnahmen verbergen. In der Theorie des „Sensemakings“ könnten so die neuen Maßnahmen besser eingeordnet werden und die subjektive Breite, die sich aus der Interpretation der Pädagog:innen ergeben, geschmälert werden.

5.3 Aufbau und Durchführung des Workshops

Um veranschaulichen zu können, dass die Integration von Nachhaltigkeitsbildung in der frühkindlichen Bildung durchaus spielerisch und alltagsnah ist, wurde in dieser Masterarbeit ein Workshop mit den Kindern und den Pädagog:innen sowie den pädagogischen Assistenzkräften durchgeführt. Nach dem ersten Interview mit den beiden gruppenführenden Pädagog:innen wurde mit den Gruppen separat ein Workshop durchgeführt. Dieser dauerte etwa zwei bis drei Stunden und beinhaltete das Vorlesen von Geschichten, das Durchführen kleiner Aufgaben

sowie das Diskutieren über wichtige Themen. Natürlich wurde bei der Ausarbeitung des Workshop auf altersgerechte Inhalte geachtet. Die Inhalte überfordern und verängstigen die Kinder nicht, sondern soll nachhaltige Handlungsweisen in einer positiven Art fördern und keine angsteinflößenden Fakten in den Mittelpunkt stellen.

Der Workshop war in fünf Schritten eingeteilt. Um die Kinder kennenzulernen, stellte ich mich vor und verweilte etwa eine Stunde in der Gruppe, ohne den Workshop gleich zu starten. Nachdem sich die Kinder allmählich an mich gewöhnt haben, starteten wir mit einer kleinen Kennenlern - Runde, in der mir jedes Kind seinen Namen verriet und sein Lieblingstier nannte. Anschließend erklärte ich kurz, wieso ich hier bin und was mir wichtig ist.

Der erste inhaltliche Punkt bietet das Vorlesen des Buches „Wieso? Weshalb? Warum? Junior, Band 43: Wie helfe ich der Umwelt?“ (Mennen, 2022). Hier wird erklärt, wie man Müll verringern kann und welche Dinge der Umwelt schaden. Ich habe die Kinder immer wieder zwischendurch gefragt, ob sie sich vorstellen könnten, zum Beispiel, Bücher aus der Bibliothek zu leihen, anstatt sie neu zu kaufen oder alte Spielsachen zu spenden oder auf dem Flohmarkt zu verkaufen und reagierte auf ihre Antworten. Im Buch stießen wir auch auf das Thema Abfall und Müll.

Hier erklärte ich ihnen, dass sie mir heute unbedingt helfen mussten, da ein Frechdachs den ganzen Müll im Gruppenraum verteilt hatte. Auf kleinen Plättchen (Durchmesser ca. 4cm groß) habe ich Dinge ausgedruckt und aufgeklebt, die täglich in ihrem Leben vorkommen. Darunter waren beispielsweise eine dreckige Windel, ein Apfelstrunk, eine leere Packung Schokolade und vieles mehr. Ich bat die Kinder die Plättchen zu suchen und sich dann wieder in den Sitzkreis zu kommen. Anschließend präsentierte ich ihnen vier Mülleimer, die unterschiedliche Farben hatten. Die Kinder durften nacheinander die Plättchen zu mir bringen und dann in den richtig Mülleimer schmeißen. Falls es einmal nicht der Richtige war, habe ich in die Runde gefragt, wer noch eine andere Idee hätte, und meist kamen wir gemeinsam auf den richtigen Mülleimer. Nahezu alle Kinder waren fasziniert vom Wegschmeißen der Plättchen und den kleinen Mülleimern. Später präsentierte ich den Kindern meinen Plastikmüll einer ganzen Woche. Zum Vorschein kamen Joghurtbecher, Plastikflaschen, kleine Plastikbeutel und vieles mehr. Gemeinsam mit den Kindern bastelten wir eine Müllschlange, die sich durch den ganzen Gruppenraum erstreckte. Alle Kinder (auch das pädagogische Personal) war erstaunt, wie lang die Schlange von nur einem Haushalt war. Zum Schluss ließ ich das Spielzeug und die Bücher für einige Tage noch in der Gruppe, um den Kindern Zeit zu geben, sich mit dem Material in Ruhe vertraut zu machen und die Bücher möglicherweise einmal ohne große Aufregung durchzublättern.

Nach dem Workshop verbrachte ich noch den restlichen Vormittag mit den Kindern und ließ mir von den älteren Kindern erklären, wie ihr Tag aussieht und was sie alles bei schönem/schlechtem Wetter machen.

5.4 Interviewauswertung nach Mayring

Um ein Interview sozialwissenschaftlich interpretieren und analysieren zu können, wird ein Instrument benötigt, das den wissenschaftlichen Standards entspricht. Die intersubjektive Nachprüfbarkeit spielt hier eine große Rolle. Eine Methode, die den Ansprüchen der Wissenschaftlichkeit standhält, ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.

Im Zentrum der Inhaltsanalyse steht die Kommunikation. Diese besteht nicht nur aus Sprache, sondern auch aus Bildern und Musik. Essenziell ist es, dass die Kommunikation in einer protokollierten, fixierten Form vorliegt. Im Gegensatz zu hermeneutischen Verfahren, geht die Inhaltsanalyse streng systematisch vor und grenzt sich so klar von freien Interpretationen ab. Die Methode läuft also nach expliziten Regeln ab und ist auf eine theoretisch ausgewiesene Fragestellung angewiesen. Es soll so ein Anknüpfen an den Erfahrungen anderer mit dem Gegenstand, der untersucht wird, stattfinden. Darüber hinaus sollen Aussagen über den Sprecher und dessen Absichten sowie die Wirkung beim Empfänger ableiten. (Mayring 2010, 12f.)

Eine Besonderheit ist mit Sicherheit der qualitative Zugang. Hier orientiert sich die Forschung am Besonderen, am Einmaligen und möchte am Individuum ansetzen, es ist ein Zugang der induktiv stattfindet. Bei einer qualitativen Erhebung soll die Komplexität des Forschungsobjektes erfasst werden und nicht nur einzelne Aspekte, die außerhalb des Alltags untersucht wird. (Mayring, 2010, S. 19)

In dieser Masterarbeit wurde also eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Um zu den oben beschriebenen Kategorien zu gelangen, dienen die Forschungsfrage und später auch die Daten der Interviews als Basis der Kategorien:

Die zentrale Forschungsfrage lautet:

Wie integrieren Pädagog:innen Nachhaltigkeitsbildung im frühkindlichen Alter in den Alltag?

Weiter Unterfragen stellen sich wie folgt dar:

- 1) Welche Haltung haben die Pädagoginnen derzeitige gegenüber der Nachhaltigkeitsbildung?
- 2) Welche Möglichkeiten gibt es für die positive Veränderung, damit EFS besser im Alltag der Krabbelgruppen integriert werden können?

Diese Masterarbeit verwendet den Zugang der *induktiven Kategorienbildung* (Mayring, 2010, S. 83) und setzt auf die Technik der Zusammenfassung. Die Kategorien werden direkt aus dem Datenmaterial durch einen Verallgemeinerungsprozess herausgearbeitet, ohne sich vorher auf die Theorie zu beziehen. Die Erhebung und Bildung der Kategorien ist nun möglichst nahe am Forschungsgegenstand und wurde nicht durch etwaige Theorieannahmen verzogen. (Mayring, 2010, S. 83) In der folgenden Abbildung wird deutlich, wie der Ablauf der induktiven Kategorienbildung abläuft:

Mayring zeigt mit dieser Abbildung sehr graphisch, wie die induktive Kategorienbildung abläuft. Neben dem Gegenstand wird eingangs theoriegeleitet das Thema bestimmt. Es wird also ein Kriterium für die Selektion bestimmt. Diese Kriterien bestimmen dann auch die Materialien und somit die Basis der Kategoriendefinition.

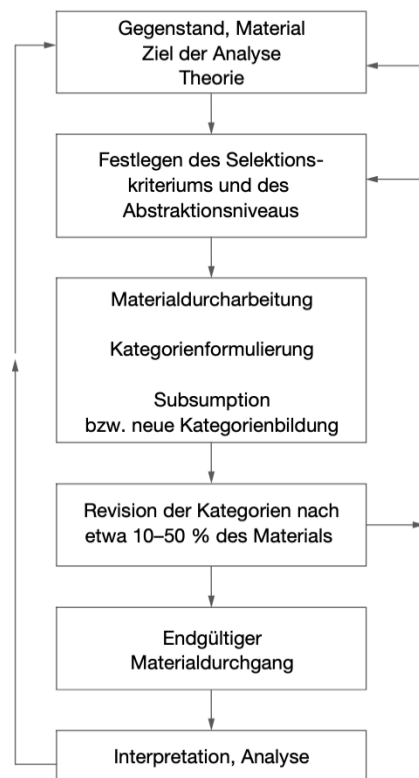


Abbildung 2: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2010, 84)

Alles abweichende vom Thema und dem Ausgangspunkt kann so ausgeschlossen werden. Die Richtung der Analyse wird durch die Forschungsfrage weiter herausgearbeitet. Auch das Niveau der Abstraktion ist von Bedeutung, da so die Anzahl und die Konkretheit der Kategorien bestimmt. (Mayring, 2010, S. 83f.)

Im dritten Schritt der Abbildung wird das Material erstmals Zeile für Zeile durchgearbeitet. Es wird die erste Kategorie als Begriff/Kurzsatz erstellt, wenn das Selektionskriterium erfüllt wird. Bei erneuter Erfüllung der Kriterien wird entweder eine neue Kategorie erstellt oder in die erste Kategorie aufgenommen. Mayring nennt dies auch „Subsumption“. (Mayring, 2010, S. 83) Wurde das Material zu guten Teilen durchgearbeitet, sollten die Kategorien erneut überprüft werden. Bringen die Kategorien die Analyse näher an das Ziel und sind Selektionskriterium sowie Abstraktionsniveau richtig gewählt, kann das Material bis zum Schluss durchgearbeitet werden. Ist dies nicht der Fall, wird die Analyse mit den veränderten Kriterien und/oder Abstraktionsniveau erneut gestartet. (Mayring, 2010, S. 84)

Ist das Material endgültig durchgearbeitet, kann mit der Analyse gestartet werden. Es gibt die Möglichkeit das ganze Kategoriensystem zu interpretieren oder zusätzlich noch Hauptkategorien zu bilden. Zu jeder Kategorie gibt es konkrete Textpassagen. Interpretiert wird immer in Hinblick auf die Fragestellung und auf Basis der Theorie. (Mayring, 2010) Bevor jedoch im 6. Kapitel die Ergebnisse der qualitativen Forschung dargestellt werden, ist es wie in jeder wissenschaftlichen Arbeit von großer Bedeutung, sich den forschungsethischen Aspekten zu widmen.

5.5 Forschungsethische Aspekte

Da ich selbst seit zwei Jahren in einer Kinderbildungs- und betreuungseinrichtung tätig bin und somit auch tagtäglich mit Kindern, Eltern und anderen Pädagog:innen zusammenarbeite, war es für mich leichter, Kontakt zu den Pädagog:innen zu knüpfen. Trotz alledem unternahm ich alle Schritte, die für eine reibungslose sorgen sollten. Bevor ich mit den Pädagog:innen sprach, holte ich mir die Erlaubnis der Leitung dieser Einrichtung. Nach einem langen Gespräch mit den Pädagog:innen erklärten sie sich für einverstanden und im nächsten Schritt meldete ich das Forschungsvorhaben bei der zuständigen Stadtgemeinde an, da es sich um eine öffentliche Krabbelgruppe handelt. Trotz des Gesprächs mit den Pädagog:innen vorab, führte ich sie behutsam an die Thematik heran und beschrieb ihnen, was mit den Tonaufnahmen und späteren Transkripten passieren wird. Von Fotos während des Workshops nahm ich

Abstand, da ich dies nicht für essenziell hielt und ich so auch die Identität der Kinder und Pädagog:innen „schützen“ wollte. Das Einverständnis für das Interview und deren Inhalte wurde auch schriftlich von beiden Pädagog:innen eingeholt. Hier gilt laut Unger und seinem Team (2014, S. 19) das „Recht zur freien Entscheidung über die Beteiligung“.

Weitere Punkte die Unger zu den Grundsätzen der Ethik für Forschung zählt ist die Objektivität und Integrität des Forschenden, Risikoabwägung und Schadensvermeidung sowie Vertraulichkeit und Anonymisierung. (Unger et al., 2014, S. 20) Da auch ich in den Forschungsprozess beteiligt bin, werden meine subjektiven Wahrnehmungen unbewusst zu Daten, jedoch war an jedem Punkt dieser Forschung mein Haltung größtmöglich kritisch und selbstreflexiv zu gestalten und meine Beeinflussung auf die Forschung ständig zu hinterfragen. Das dies in einem qualitativen Forschungssetting nicht vollkommen möglich ist, wird durch die Literaturrecherche deutlich, zeigt jedoch auf, dass dies im „Erkenntnisprozess von großem Wert ist“. (Unger et al., 2014, S. 23)

Neben diesem Aspekt ist auch die Anonymisierung beziehungsweise die Pseudonymisierung im Zentrum der Forschungsethik. Es handelt sich bei dieser Forschung um eine Fallstudie, daher wollte ich keine „Pädagogin A“ und „Pädagogin B“, sondern Pseudonyme, der Name wurde so geändert, aber es bleibt so ein Name bestehen und Merkmale, Aussagen und Haltungen können so mit einem Namen verknüpft werden. Bezüglich der Risikoabwägung sind im Vergleich zu anderen Forschungen mit geringem Schaden und Risiko durch die Daten zu erwarten. Es handelt sich hier um keine persönlichen Themen und Informationen und die gegebenen Informationen wurden so verändert, dass Rückschlüsse erschwert wurden. (Unger et al., 2014, S. 25f.)

Abschließend kann gesagt werden, dass eine andauernde Selbstreflexion der eigenen Einstellungen und die wertfreie Annahme des Erzählten der Befragten Grundlage für eine wissenschaftliche, respektvolle und vertrauensvolle Forschung und Zusammenarbeit ist. Nur wenn alle diese Punkte gegeben sind, ist ein ethisch einwandfreies Forschen möglich.

6. Ergebnisse der qualitativen Forschung

6.1 Gesamtüberblick

Im Rahmen der qualitativen Forschung dieser Masterarbeit konnten zwei Pädagoginnen gefunden werden, die sich zu einem leitfadengestützten Interview bereit erklärt haben. In den folgenden Unterkapiteln werden die Kategorien, die induktiv durch die Interviews gewonnen wurden, mithilfe von Aussagen der Pädagoginnen belegt. Diese Aussagen sollen Aufschluss über die bereits erfolgte (möglicherweise unterbewusste) Integration von Nachhaltigkeitsbildung geben und welche Haltung die beiden Pädagoginnen vertreten. Essenziell ist es an dieser Stelle zu betonen, dass es sich hier um eine qualitative Fallstudie handelt, es liegen hier also keine objektiven oder messbaren Werte vor. In dieser Masterarbeit liegt der Fokus auf individueller und subjektiver Ebene.

Ziel dieser Forschung ist es, aus den Aussagen der Pädagoginnen Rückschlüsse ziehen zu können, inwiefern und in welchem Ausmaß Nachhaltigkeitsbildung in den Krabbelgruppen stattfindet und welche Faktoren die Integration hemmen und welche sie fördern. Diese Forschungsarbeit soll auch dazu beitragen, ein Konzept zu finden, wie sich neue Themen, zum Beispiel die Nachhaltigkeitsbildung, besser in den Alltag von Krabbelgruppen integrieren lassen.

6.2 Biographische Kurzbeschreibung

In den folgenden biographischen Kurzbeschreibungen der Teilnehmerinnen sollen die Gruppen der Pädagoginnen, sowie ihre Ausbildung und die Einrichtung an sich kurz umrissen werden, damit anschließend in der Auswertung ein kompletteres Bild zu den Teilnehmer:innen und deren Aussagen möglich ist. Alle Namen als auch Namen von Einrichtungen und Orten wurden pseudonymisiert und abgeändert.

Speziell die Einstiegsfrage im ersten Interview sollte die Pädagoginnen daran erinnern, weshalb sie diesen Beruf gewählt haben und wie sich ihr berufliches Leben seither entwickelt hat. Es sollen so die Beweggründe und die Motivationen zu ihrem Beruf herausgefunden werden.

6.2.1 Maria

Bei der Interviewpartnerin der Regenbogengruppe handelt es sich um Maria. Zum Zeitpunkt des Interviews war Maria am Ende ihres neunten Arbeitsjahres in der Krabbelgruppe. Zuvor hatte sie die fünf-jährige BAKIP (heute BAfEP) in Oberösterreich abgeschlossen. In ihrer Krabbelgruppe bekommt sie Unterstützung von zwei pädagogischen Assistenzkräften und hat 11 Kinder zu betreuen. Maria leitet eine Nachmittagsgruppe, das bedeutet, dass nicht alle Kinder bis 13 Uhr abgeholt werden, sondern einige Kinder in der Krabbelgruppe Mittagsschlaf halten und bis spätestens 16 Uhr von den Eltern abgeholt werden.

Am liebsten gestaltet Maria mit den Kindern kreativ und geht auch täglich an die frische Luft. Während ihren Spaziergängen beobachten die Kinder mit ihr viele Tiere, die in der Region rund um die Krabbelgruppe zuhause sind.

„Genau, wir machen eigentlich täglich Spaziergänge oder gehen in Garten raus, je nachdem, jetzt im Sommer sind ma a wieder voll gerne im Garten. Also mit Wasserspielen. Wir haben auch a Gemüsebeet angepflanzt. [...] Wir beobachten a nu voll gerne Tiere, des möcht i a nu dazusagen.“ (Interview 1, Maria, 5-13)

Diese Vorliebe für Tierbeobachtungen veranlasst Maria auch, Schmetterlingsraupen zu kaufen, die sich dann in einem Terrarium verpuppen und sich zu Schmetterlingen entwickeln:

„Wir haben jetzt zum Beispiel gerade drei Raupen ghabt, die sie dann wirklich verpuppt haben und dann a wirklich Schmetterlinge ausgeschlupft san. Soiche Sachen machen ma eigentlich voll gerne mit den Kindern. Ist ja auch für die Erwachsenen spannend zum Zuschauen.“ (Interview 1, Maria, 3/15-18)

Zu Beginn war sie dem Workshop dementsprechend sehr offen gegenüber und hatte sich noch nicht wirklich Erwartungen gesteckt.

„I bin da eigentlich komplett frei von Erwartungen und gfrei mi sehr drauf, was du da mit den Kindern machst mit dem Thema. Vielleicht können wir ja dann von deinen Inputs was übernehmen.“ (Interview 1, Maria, 7/15-17)

Nach dem Workshop war sie positiv gestimmt und wollte direkt einige Aspekte in ihren Alltag integrieren. Durch die Inhalte wurde ihr bewusst, dass die Kinder in der Gruppe die Mülleimer ohne Hilfe eines Erwachsenen nicht unterscheiden konnten. Es war lediglich mit einem Wort beschriftet und alle drei Mülleimer hatten dieselbe Form und Farbe.

„Also i hab ma eigentlich vorgenommen für nächstes Jahr, dass ma das Projekt mitn Mülltrennen und den Mistkübeln mehr in Angriff nehmen, da waren meine Helferinnen natürlich a voll dafür. Wir haben zwar verschiedenste Mistkübel aber die schau halt alle gleich aus und für die Kinder is ned so leicht erkennbar, welcher Müll jetzt wo hingehört. Normalerweise zeig ichs ihnen, aber wir möchten des irgendwie farblich gestalten, damit des auch für die Kinder leichter zu erkennen ist.“ (Interview 2, Maria, 9/11-16)

Neben der Entlastung des Personals erlangen die Kinder so eine neue Aufgabe, die sie eigenständig erledigen können. Durch den Workshop erlangt die Pädagogin also das Wissen, dass Nachhaltigkeitsbildung nicht hochkomplex oder theoriefokussiert ist, sondern auch sehr praxinah und nahe am Leben der Kinder stattfinden kann.

6.2.2 Hannah

Die zweite Pädagogin in den Interviews ist Hannah. Sie ist zum Zeitpunkt der Erhebung gruppenführende Pädagogin der Bienengruppe und hat eine pädagogische Assistentzkraft mit der sie gemeinsam 9 Kinder betreut. Sie sind eine reine Vormittagsgruppe und alle Kinder, die länger als 13 Uhr in der Krabbelgruppe bleiben, werden am Nachmittag in die Sammelgruppe gebracht. Wie Maria hat auch Hannah fünf Jahre die BAKIP (heute BAfEP) besucht und abgeschlossen. Anders als Maria hat sie sich nicht direkt für diesen Bildungsweg entschieden, sondern besuchte vorher noch ein Jahr die Tourismusschule, wechselt dann aber direkt in die BAKIP. Hannah arbeitet vor der Krabbelgruppe, in der sie inzwischen auch schon fast zehn Jahre angestellt ist, in einem Waldkindergarten und auch in einer alterserweiterten Gruppe. (vgl. Interview 1, Hannah, 1/8-12)

Der Pädagogin ist vorrangig wichtig, dass sich die Kinder wohlfühlen und die Eltern die Kinder auch gerne in die Krabbelgruppe bringen. Neben dem Spielen im Haus legt Hannah auch viel Wert auf Bewegung in der frischen Natur:

„Also Aktivitäten mit der Natur, wir gehen jeden Tag in die Natur beziehungsweise ins Freie, bei jeder Witterung, des is uns a wichtig. Dass rauskommen an die frische Luft. Dementsprechend schau ma dann natürlich a, was ma beim Spaziergang alles sehn in der Natur. Sehn ma Schnecken oder die Blätter, wie sie aufgehen im Frühling. Einfach auch den Lauf der Jahreszeiten. Wir spielen im Winter im Schnee.“ (Interview 1, Hannah, 2/31- 3/2)

Während den Spaziergängen beobachten und besprechen die Kinder mit Hannah ihre Eindrücke und stärken so ihren Wortschatz und ihr Wissen für die heimische Natur. Im zweiten Interview merkt Hannah an, dass sie einige Gewohnheiten wieder mehr Aufmerksamkeit schenken möchte:

„Wasser sparn, gleich immer wieder abdrehen, damits ned nur den Abfluss runterläuft, Licht abdrehn, wenn mans ned braucht, dass ned immer den ganzen Tag brennt. Genau, ebenso Sachen halt.“ (Hannah, Interview 2, 7/22-29)

Auch Hannah hat nach dem Workshop erkannt, dass Nachhaltigkeitsbildung mit kleinen Gesten und Veränderungen in der Routine beginnen können. Sie hat sich erneut ins Gedächtnis gerufen, mit welchen Gewohnheiten man leicht Ressourcen schonen und den Kindern mit auf den Weg geben kann.

6.3 Auswertung

Nachdem nun die Biografien und Kindergruppen der Pädagoginnen vorgestellt wurden, kann nun mit der Auswertung der Daten, die durch Interviews generiert werden konnten, begonnen werden. Für die Auswertungen werden einzelne Textpassagen und Aussagen der Pädagoginnen unterschiedlichen Kategorien zugeordnet, verglichen und auf Gemeinsamkeiten zusammengefasst. Exemplarisch werden Zitate verwendet, um die Daten zu veranschaulichen. Im Kapitel 7 werden die Ergebnisse mit der theoretischen Grundlage und den gewonnenen Kategorien zusammengeführt und weiter analysiert.

Im nachfolgenden Unterkapitel werden die hemmenden und fördernden Faktoren für die Integration von Nachhaltigkeit für Krabbelgruppen analysiert. Diese Faktoren wurden im Vorfeld aus den Daten der Interviews generiert und in allgemeine Kategorien abstrahiert.

6.3.1 Hemmende & fördernde Faktoren für die Integration von Nachhaltigkeit

Wie im vorherigen Kapitel beschrieben, wurde bei dieser Masterarbeit der Schwerpunkt auf hemmende und fördernde Faktoren für die Integration von Nachhaltigkeit gelegt. Die Pädagoginnen wurden vor und nach dem Workshop dazu angeregt, sich über ihre Haltung gegenüber Umweltschutz und Nachhaltigkeit bewusst zu werden und diese zu verbalisieren. Zusätzlich wurden beispielhafte Erzählungen von Kindern diskutiert, die exemplarisch zeigen

sollten, wie der Alltag in den Krabbelgruppen abläuft und auf welche Schwierigkeiten die Pädagoginnen treffen.

Weiters wurden die Pädagoginnen auch dazu angehalten, zu reflektieren, welche Ressourcen sie in ihrer Ausbildung zum Thema Nachhaltigkeit mitgenommen haben und in welchem Ausmaß dieses Thema vorgekommen ist.

Aus all diesen Erzählungen und Diskussionen wurden Ober- und Unterkategorien erstellt, die in der anschließenden Tabelle dargestellt werden:

Kategorie	Unterkategorie
A. Rahmenbedingungen	1. Berufsbild 2. Personalschlüssel 3. Einrichtung (Ausstattung, Strukturelle Rahmenbedingungen) 4. Finanzielle Mittel
B. Aus- und Weiterbildung des Personals	1. Ausbildung der Pädagoginnen 2. Weiterbildung 3. Persönliche Erfahrungen
C. Gefühle (der Unsicherheit)	1. Unsicherheit/Unwissen gegenüber den Fähigkeiten der Kinder 2. Unsicherheiten Nachhaltigkeit 3. Erlebnisse / Eindrücke vom Workshop
D. Natur/Umwelt der Kinder	1. Elternhaus 2. Garten / Natur 3. Einzelfälle Kinder

Abbildung 3: Zusammenfassende Darstellung der Kategorien A-D

6.3.1.1 Kategorie A: Rahmenbedingungen

Code-Beschreibung:

Die Kategorie *Rahmenbedingungen* umfasst alle Aspekte, die die Gegebenheiten der pädagogischen Arbeit betreffen. Darin enthalten sind der Personalschlüssel der Einrichtung, das Berufsbild, dass die Pädagoginnen und die Einrichtung an sich selbst vertritt und nach außen trägt, wie die Krabbelgruppen ausgestattet sind und welche finanziellen Mitteln den Pädagoginnen und der Einrichtung zur Verfügung stehen.

In der folgenden Tabelle werden die Subkategorien der Kategorie A: Rahmenbedingungen vorgestellt:

A. Rahmenbedingungen	1. Berufsbild 2. Personalschlüssel 3. Einrichtung (Ausstattung, Strukturelle Rahmenbedingungen) 4. Finanzielle Mittel
-----------------------------	---

Abbildung 4: Kategorie A: Rahmenbedingungen

Die Unterkategorien werden im anschließend beschrieben, um die verschiedenen Aspekte der Rahmenbedingungen aufzeigen zu können und diese voneinander abzugrenzen.

Kategorie A.1: Berufsbild

„Also für mi is des wichtigste, dass sie vorwiegend einfach wohlfühlen und einfach gern herkommen und a die Eltern a guads Gefühl haben, dass die Kinder zu uns bringen.“ (vgl. Interview 1, Maria, 2/16-17)

Code-Beschreibung:

Diese Unterkategorie beinhaltet Aussagen der Pädagoginnen zu ihrem Berufsbild, welche ihre Einstellung gegenüber den Kindern widerspiegeln und welche Aspekte bei ihnen im Berufsalltag im Zentrum stehen.

Beiden Pädagoginnen ist es mitunter das wichtigste Anliegen, dass sich die Kinder wohlfühlen und die Eltern ein gutes Gefühl haben, wenn sie die Kinder in die Krabbelgruppe bringen.

Hannah stellt schon am Anfang des ersten Interviews in den Vordergrund, dass sich die Kinder bei ihr wohlfühlen sollen, da sie schon in einem sehr jungen Alter in die Einrichtung gebracht werden. (Die Einrichtung betreut Kinder ab 18 Monaten.) Sie achtet laut ihren Aussagen auch sehr darauf, dass jedes einzelne Kind ihre/seine Zeit braucht, manche Kinder benötigen länger, manche weniger lang. Auch für die zweite Pädagogin Maria sind die selben Aspekte wichtig, weiters beschreibt sie auch, dass sie den Kindern keinen Leistungsdruck aufzwingen möchte, die Kinder sollen alle ganz in ihrem individuellen Tempo ihre Fähigkeiten und ihr Wissen entfalten können:

M: Und hinsichtlich, was kinna solln, puh, i bemüh mi natürlich, dass ich die Kinder unterstütz, dabei, dass die Kinder die drei werden oder dann auch scho drei sind, beim Rein werden. Weil i ma denk, es ergibt sicher Sinn, dass bis zum Kindergartenstart ka Winderl mehr brauchen, aber ma kann sowieso nichts erzwingen. Und natürlich super, wenns mit zwei bis zweieinhalb Jahr schoffen, die Patscherl alleine anzuziehen, und alles, was mehr geht, gfrei i mi, aber es muss ned sein.

H: Genau, i bin der gleichen Meinung. Uns is wichtig, dass sie guad aufgehoben san, dass sie sich wohlfühlen, sog i, weil sie kommen, hoid doch schon sehr bald von zuhause weg und jo, i bin der Meinung ma sollt erna Zeit lossn, jedes unterschiedlich, der eine mocht es eine schneller, der andere mochts des andere schneller, des was können, des könnens. (vgl. Interview 1, Maria und Hannah, 2/17-27)

Im weiteren Verlauf der Interviews erzählen beide Pädagoginnen, dass sie sich mehr Anerkennung für den eigenen Beruf wünschen. Eltern der betreuten Kinder und Freunde der Pädagoginnen mit Kinder können laut Maria und Hannah die anstrengenden Aspekte der Arbeit mit Kinder nachvollziehen, jedoch erfahren sie laut Hannah immer wieder wie niedrig die Wertschätzung bei manchen Eltern, kinderlosen Freunden oder der Gesellschaft ist:

M: Ganz unterschiedlich, speziell bei Freunden, die selber schon Kinder haben, sehen des schon, wie anstrengend die Arbeit ist und was da teilweise dahintersteckt. Im Gegenteil dazu sind halt Freunde, die selber nu keine Kinder haben, die haben da garkeinen so Bezug dazu. Die sehen des eher so: „Ihr spielt ja eh nur den ganzen Tag“. Bei den Eltern glaub i schon., dass die meisten sehr schätzen, weils ja selber an Alltag mit Kinder kennen. Und werden si dann a hoffentlich vorstellen können, wie da Alltag mit 10 Kindern ist (lacht).

H: I glaub manche sehens schon so, also i will jetzt ned alle in einen Topf schmeißen, aber die sehen des so, ihr seid ja für des da, also ihr müssts des ja machen, is ja euer Job. Da is die Wertschätzung dann eher gering. (Interview 2, Maria und Hannah, 8/1-9)

Das Berufsbild der Pädagoginnen zeigt, dass die Arbeit trotz des schwierigen Images der Außenwelt gerne und liebevoll ausgeübt wird und nicht die Bezahlung oder das „Prestige“ des Berufs steht im Vordergrund.

Kategorie A.2: Personalschlüssel

„Ja i war auch einige Jahre zu zweit, bevor ma dann die zweite Helferin dazu bekommen haben und ja natürlich es geht irgendwie, es klappt, aber i hab schon für mi selber gemerkt, i war jeden Tag so erledigt nach der Arbeit. Es ist schon a riesiger Unterschied, den ma da merkt. Jetzt wo ma zu dritt sind, habi nach der Arbeit a nu a Kraft für was anderes, bin ned komplett ausgelaugt. Kann jetzt auch mal was unternehmen, teilweise hab i mi sonst wirklich nach der Arbeit hinglegt.“ (Interview 2, Maria, 7/22-27)

Code-Beschreibung:

Diese Kategorie beinhaltet Aussagen zum Personalschlüssel, wie die Pädagoginnen mit unterschiedlichen Personal zurechtkommt und welche Auswirkungen Krankenstände und Personalmangel auf die Betreuung und Bildung haben.

Im Zitat beschreibt Maria, dass in der Einrichtung nicht alle Gruppen immer zu dritt arbeiten (eine Pädagog:in und zwei pädagogische Assistenzkräfte). Hannah hat derzeit nur eine pädagogische Assistenzkraft, Maria hingegen seit einiger Zeit zwei. Sie beschreibt, wie anstrengend die Zeit zuvor war und dass sie sich nach der Arbeit meist ausgelaugt und müde gefühlt hat. Seit sie nun zu dritt arbeiten, habe sie auch Kraft, nach der Arbeit noch etwas zu unternehmen. Auch Hannah bestätigt Maria und meine, es sei natürlich zu schaffen, jedoch müsse man hierfür ein „eingespieltes Team sein“ und jeder weiß hier genau, wer was zu tun hat:

„Du hastas eh gesehen, wir sind zu zweit. Aber es funktioniert auch, also wenn ma gut zusammenarbeitet.[...] Ja inzwischen weiß ma halt schon wer was macht und wir sind ein eingespieltes Team.“ (Interview 2, Hannah, 7/14-17)

Das bei so einem knappen Personalschlüssel keine Zeit mehr für individuelle Betreuung und Bildung bleibt, ist klar ersichtlich. Auch für das Personal an sich ist es eine hohe psychische und körperliche Belastung, wenn beispielsweise Kollegen zusätzlich krank werden oder aus anderen Gründen ausfallen.

Kategorie A.3: Einrichtung (Ausstattung, Strukturelle Rahmenbedingungen)

M: Prinzipiell find i, dass unser Zeit ganz gut genutzt is, des einzige, was ma jetzt nu eingfallen is, wir haben seit September so Tablets kriegt, wo ma jetzt – wie sagt ma da-

H: Da muss ma die Anwesenheitszeit von den Kindern eintragn muss.

M: Eigentlich wirklich minutengenau, also direkt in der Früh, wann die Kinder kommen und a wenna abghoit werden direkt wieder eintragen solln, was i in da Wirklichkeit eh immer erst am Nachmittag mach, weil i des ned neben den Kindern mochen möcht. Aber wenn i mi dann wiedermal bemüh, dass ichs genau moch, dann geht wirklich viel Zeit drauf. (Interview 1, Maria und Hannah, 5/7-13)

Code-Beschreibung:

Diese Kategorie beinhaltet Aussagen, die der Einrichtung selbst zuzuschreiben sind. Wie die Einrichtung ausgestattet ist, welche strukturellen Rahmenbedingungen die Krabbelgruppe aufweist und wie der Alltag der Pädagoginnen an einem normalen Tag aussieht.

Im Ausschnitt oben erklärt Maria, dass sie ihre Zeit in der Gruppe grundsätzlich gut nutzen kann. Leider verbringt sie seit September sehr viel Zeit mit dem Eintragen der Ankunfts- und Abholzeiten der Kinder mithilfe eines Tablets, da dies umgehend und minutengenau erfolgen soll. Auch die anderen Pädagog:innen in der Einrichtung müssen dies tun und waren mit der früheren, analogen Variante viel glücklicher. Oft scheitert das Eintragen auch daran, dass das Internet oder das Tablet nicht funktioniert oder nicht geladen ist.

Hannah und Maria haben jeweils eine eigene Gruppe mit bis zu 11 Kinder. Die Kinder sollen bis spätestens 8:30 gebracht werden und werden frühestens um 11 Uhr wieder abgeholt. Viele Kinder essen und schlafen auch in der Krabbelgruppe und werden deswegen später abgeholt.

„H: In der Früh ist des ab halb neun, da müssens da sein. M: Genau, mhm. H: Frühestens abholt wendens um elf, in dem Zeitrahmen sans dann immer da. M: Die meisten sind bei uns a zum Mittagessen da und werden dann später abholt. (Interview 1, Hannah und Maria, 5/28-31)

Die Kinder bekommen am Vormittag meistens neben ihrer eigenen Jause auch noch frisches Obst und Gemüse angeboten und zu Mittag entweder eine Suppe und eine Hauptspeise oder eine Hauptspeise und eine Nachspeise.

Regeln gibt es beim Essen sehr wenige, denn Probieren ist kein Zwang, jedoch wird trotzdem probiert, den kulinarischen Horizont der Kinder zu erweitern:

Es ist bei uns wirklich so, wir versuchens, aber probieren ist kein Zwang. Wir merken auch oft, dass sie weniger essen, weil die Kinder gerade an Stillstand im Wachstum haben und dann essens wieder drei Portionen, oiso ... (Interview 1, Hannah, 6/7-9)

Kategorie A.4: Finanzielle Mittel

“M: Ausflüge im dem Sinne dürfen wir garned machen, des wär dann eher für den Kindergarten und finanziell fehlts uns eigentlich an nichts, wir dürfen uns da eigentlich ned beschweren, weil die Gemeinde da eigentlich recht großzügig ist, also wenn ma was möchten, dann kriegen ma des im Normalfall. (lacht) Also alles was ma gut Argumentieren kann, ist kein Problem.“ (Interview 1, Maria, 9/22-26)

Code-Beschreibung:

Diese Kategorie beinhaltet Aussagen der Pädagoginnen, die mit finanziellen Mitteln der Einrichtung oder der Familien zu tun haben. Speziell in Kinderbetreuungs- und bildungseinrichtungen sind nicht immer monetären Mittel vorhanden, jedoch variiert dies von Träger zu Träger.

Maria schildert im oben angeführten Zitat, dass ihnen in ihrer Einrichtung finanziell an nichts fehle, da die Gemeinde die Einrichtung sehr großzügig ist. Lediglich eine gute Begründung benötige man für die Anschaffung oder beim Kauf, alles andere stellt kein Problem dar.

„Wir kriegen jetzt anscheinend im Herbst einen Tag zur Verfügung gestellt, wo solche Sachen dann bearbeitet wird, i weiß aber nimmer genau, welcher Tag des is.“ (Interview 2, Maria, 7/1-2)

Weiters spricht Maria davon, dass sie nun auch einen designierten Tag für das Selbstevaluierungsinstrument (SEI)¹ bekommen. An diesem Tag sind die Krabbelgruppen geschlossen und die Pädagoginnen und die Assistenzkräfte können sich an diesem Tag voll und ganz auf die Evaluierung konzentrieren. Auch solche Maßnahmen sind mit finanziellen Mitteln verbunden, da das Personal hierfür für einen ganzen Tag bezahlt werden, ohne direkte Kinderdienststunden zu haben. Neben den finanziellen Mitteln wird diese Aussage auch zu dem Kategorie A.3 eingeordnet werden, da diese Evaluierung auch mit dem Rahmenbedingungen

¹ Selbstevaluierungsinstrument: Im Bundesland Oberösterreich findet seit circa 2014 die Evaluierung der Pädagogischen Merkmale für österreichische KBBE statt. Mit diesem Instrument werden verschiedene Bereiche in den Einrichtung vom pädagogischen Fachpersonal selbst mithilfe eines Fragenkataloges evaluiert. Die Bereiche basieren auf dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan. Die Pädagog:innen suchen sich einen Fokusbereich aus und versuchen in den folgenden Monat speziell in diesem Bereich die Qualität der Einrichtung zu verbessern. Abschließend wird ein Bericht zur Überprüfung an die Qualitätsbeauftragten gesendet. (Bildungsdirektion Oberösterreich, 2022)

und dem Professionsverständnis zusammenhängt. Diese Textpassage kann also aus zwei Perspektiven/Kategorien beleuchtet und analysiert werden.

„Wir haben auch a Gemüsebeet angepflanzt. Es wird eigentlich schon viel gemacht, von den einen mehr, von den anderen weniger. Jeder bringt halt des ein, was er gerne macht.“ (Interview 1, Maria, 3/7-8)

Auch der Garten wird vom Träger reichlich ausgestattet und monetär unterstützt. Die Pädagoginnen haben mit den Kindern ein Hochbeet, sowie einen Naschgarten angelegt und bepflanzt. Die Kinder profitieren also nicht nur im Haus von den finanziellen Mitteln, sondern auch im Garten, da dieser bepflanzt und gepflegt wird.

6.3.1.2 Kategorie B: Aus- und Weiterbildung des Personals

Code-Beschreibung:

Die Kategorie Aus- und Weiterbildung des Personals beschreibt die Ausbildung der Pädagoginnen, sowie die Weiterbildungsangebote, die die Pädagoginnen wahrnehmen können. Es werden hier auch die persönlichen Erfahrungen zusammengefasst, die die Pädagoginnen während ihrer Ausbildung oder ihrem Berufsleben erlebt haben. Auch in dieser Kategorie ergeben sich wieder einige Unterkategorien:

B. Aus- und Weiterbildung des Personals	1. Ausbildung der Pädagoginnen 2. Weiterbildung 3. Persönliche Erfahrungen
---	--

Abbildung 5: Kategorie B: Aus- und Weiterbildung des Personals

Im folgenden werden die drei Unterkategorien vorgestellt, um aufzuzeigen, welche unterschiedlichen Aspekte in die Ausbildung einer Pädagog:in fließen und mit welchen Gefühlen dies verbunden ist.

Kategorie B.1: Ausbildung der Pädagoginnen

„I bin die Maria. I hab die Kindergartenschule, die BAKIP in Vöcklabruck gemacht, i hab mi damals für die Schule entschieden, weil für mi eigentlich immer klar war, dass i was mit Kinder mochen möcht, während dem Praktikum in da Schule war i ma aber ned so sicher, ob i des mochen möcht, ob

Kindergarten für mi des richtige ist. Und hab dann eigentlich auf gut Glück in einer Krabbelstube angefangen.“ (Interview 1, Maria, 1/20-24)

Code-Beschreibung:

Diese Kategorie beinhaltet Aussagen, die die Pädagoginnen zu ihrer Ausbildung getroffen haben und wie sie zu diesem Beruf gekommen, gestoßen sind und welche Überlegungen dahinter gesteckt haben.

Maria beschreibt ihren Weg zum Beruf einerseits als sehr geradlinig, weil für sie immer klar war, dass sie einen Beruf ausüben möchte, der mit Kindern zu tun hat. Andererseits hatte sie zwischendurch Zweifel, ob der Kindergarten für sie richtig ist und hat dann in der Krabbelgruppe zu arbeiten begonnen und laut ihrer Aussage, sei dies das Richtige für sie. Diese Zweifel kamen ihr während eines Praktikums, welches sie für die BAKIP (heute BAfEP) absolvieren musste.

„I fang einfach an, i bin die H. , i hab den Beruf gewählt ... i war mit 15 ein Jahr in der Tourismusschule in Bischofshofen und im gleichen Gebäude war die BAKIP, damals noch so genannt, Kindergartenschule Bischofshofen und hab immer mal wieder mit den anderen Schülerinnen Kontakt ghabt und bin dann nach dem einen Jahr Tourismusschule in die Kindergartenschule gewechselt. [...] Jo und anfoch die Freude an den Kindern eigentlich, des war dann des Ausschlag gebende, dass i im Tourismus ka Zukunft gesehn hab und eigentlich mit den Kindern mehr arbeiten wollte.“ (Interview 1, Hannah, 1/5-13)

Auch Hannah hat ihre Ausbildung an der BAKIP (heute BAfEP) absolviert. Es war für sie nicht immer klar, dass sie mit Kindern arbeiten wollte, denn sie begann ursprünglich mit der Ausbildung an einer Tourismusschule. Durch den Kontakt zu Schülerinnen aus der BAKIP hatte sie ihre Meinung dann geändert und nennt wie Maria die Arbeit mit den Kindern als ausschlaggebenden Punkt, um den Beruf zu wählen.

„Bei da Ausbildung selber bin i ma ned sicher ob des jetzt so Platz hod, weil ehrlich gsagt sehr umfangreich und ma könnt vielleicht andere Sachen wegstreichen (lacht), bissl mehr Theorie wegstreichen, dafür mehr Praxis.“ (Interview 1, Maria, 4/20-23)

Maria beschreibt die Ausbildung als recht umfangreich und hätte sich weniger Theorie und mehr Praxis im Allgemeinen gewünscht. Sie ist sich auch sehr unsicher ob weitere Themen hier

überhaupt Platz finden können (Nachhaltigkeitsbildung), dies beschreibt sie auch mit der Aussage: „ob des jetzt so Platz hod“.

Trotz der Unzufriedenheit über die Bezahlung, der steigenden Bürokratie und der teils schwierigen Situationen mit Erziehungsberechtigten üben beide Pädagoginnen den Beruf gerne aus. Maria ist nach der Ausbildung direkt in ihre jetzige Arbeitsstätte gekommen und Hannah übte ihren Beruf bereits in anderen Einrichtungen aus, darunter auch Kindergärten. Beide sind aber schon seit circa zehn Jahren in der Krabbelgruppe tätig und fühlen sich sehr wohl.

„Und bin mittlerweile seit 10 Jahren da und bin zu dem Entschluss gekommen, i bleib do. Es passt für mi perfekt. Ahm, i mach am liabsten mit den Kindern kreative Bastelarbeiten, des macht mir persönlich am meisten Spaß, i bin a voll gern mit den Kindern draußen, oiso wir schaun wirklich, dass ma bei jeden Wind und Wetter rauskommen.“ (Interview 1, Maria, 1/24-28)

Kategorie B.2: Weiterbildungen

„I denk des könnt super Platz finden im Zuge von diesen jährlichen Fortbildungen, die ma machen derfen und uns ja dann a selber aussuchen können, wos uns interessiert. Des passt da sicher super dazu, wenns da so Seminare dazu gebn würd. Und für die, die interessiert ist, der kann sie da ja dazu anmelden und wenns ned interessiert, der muss sie ned anmelden.“ (Interview 1, Maria, 4/17-20)

Code-Beschreibung:

Diese Unterkategorie beinhaltet Aussagen, die die Weiterbildungen im Allgemeinen und die der Pädagoginnen betreffen. Zusätzlich kommen in diese Unterkategorie auch die Gefühle über solche Bildungsprogramme und welche Themen sie hier gerne vorfinden würden.

Die Pädagogin Maria beschreibt, dass Themen wie beispielsweise Nachhaltigkeit nicht direkt in der Ausbildung stattfinden sollten, sondern im Rahmen der jährlichen Fortbildung/Weiterbildungen, die sich das Personal von KBBE selbst aussuchen können. So steht es jedem frei und Personen, die dieses Thema interessiert, könnten dazu Seminare besuchen.

„Ist des ned bei dem Selbstevaluierungsbogen bei? Da kann man ja immer so ein Programmpunkt aufgreifen und kannst das dann sehr gut ausbauen. Ahm, i glaub da ist des mit Natur und Nachhaltigkeit auch dabei.“ (Interview 2, Hannah, 6/15-17)

Hannah wiederum räumt ein, dass Natur und Nachhaltigkeit im SEI vorkommt und die Einrichtung dazu schonmal etwas dazu gemacht haben. Im Zuge der Evaluierung wurde der Garten neu gestaltet und geplant. Maria sagt abschließend, dass sie über dieses Thema garnicht wirklich bescheid weiß.

„Jo, einmal sicher, aber des is glaub ich schon sicher wieder zwei Jahre aus. Des hat dann aber eher die Chefin gmacht und ned wir. Da ham ma dann irgendwas zum Thema Gartengestaltung gemacht.“ (Interview 2, Maria, 6, 23-25)

Das Sprechen darüber wirft also einige unterschiedliche Meinungen zwischen den beiden Pädagoginnen auf und zeigt, dass das Selbstevaluierungsinstrument oft nicht so präsent ist. Durch die Bereiche, die im SEI aufgezeigt werden, kann man aber weniger oft behandelte Themen aufarbeiten und die Qualität in den Einrichtungen durchaus verbessern. Leider wird der SEI oft nicht im Team bearbeitet, sondern von der Leitung alleine ausgefüllt. Maria spricht später im Interview auch darüber, dass sie in Zukunft einen Tag zur Verfügung gestellt bekommen. (Siehe Kategorie A.4)

Kategorie B.3: Persönliche Erfahrungen

„Des hängt a immer voll von da Einrichtung ab, so wies bei uns am Land is in Laakirchen, da hat jeder Kindergarten an Garten, wenn da so Themen aufkommen wie Komposter und Hochbeet, aber in Wien, ob ma da immer so an tollen Garten dabeihat, da schauts dann a wieder anders aus. Da bin i ma ned so sicher, ob die des dann so machen können?“ (Interview 1, Hannah, 4/24-27)

Code-Beschreibung:

Diese Unterkategorie beschreibt die persönlichen Erfahrungen mit Ausbildungs- und Weiterbildungen der Pädagoginnen und wie sie diese in den Alltag integrieren konnten. Beispielhaft wird hier auch aufgezeigt, welche Möglichkeiten die Pädagoginnen von der Ausbildung mitnehmen konnten.

Im oben angeführten Zitat stellt Hannah die These auf, dass Themen wie Natur und Garten auch immer abhängig von der Einrichtung ist und verschiedene Dinge in der Großstadt nicht möglich sind. Sie selbst teilt die Erfahrung, dass sie Themen wie den Kompost oder Ähnliches durchaus mit den Kindern bespricht. Daher steht sie auch der Einbettung in das Curriculum skeptisch gegenüber, da viele KBBE nicht die Möglichkeit haben, einen Garten zu haben. Maria und

Hannah besprechen hier auch, welche Erfahrungen sie mit Nachhaltigkeitsbildung in der Ausbildung haben und kommen auf folgende Schlussfolgerung:

„M: Des einzige was mir jetzt einfällt, warn eben die Bastelsachen, die eben aus Recyclingmaterial warn, eben aus den Klopapierrollen oder [...] Schachtelbaustelle, aber des hat jetzt ned wirklich mit Umweltschutz zu tun. Eher wie ma Alltagsmaterialien verwendet oder eben Bastelsachen.

H: Vielleicht nu mit PET-Stöpsel. Oder bei den Musikinstrumenten die Bierkapseln.

M: So wirklich angesprochen habens des Thema bei mir a ned. Des is bei mir jetzt 10 Jahre her.“ (Interview 1, Hannah und Maria, 4/3-11)

Sprechen die beiden Pädagoginnen über die Ausbildung, bemerken sie, dass sie das Thema Nachhaltigkeit nie wirklich an sich besprochen haben, sondern eher gelernt haben, wie man mit Alltagsmaterialien gestalten kann. Maria merkt an, dass ihre Ausbildung aber auch schon zehn Jahre her ist.

6.3.1.3 Kategorie C: Gefühle/Unsicherheiten

Code-Beschreibung:

Diese Kategorie beinhaltet Aussagen, in denen die Pädagoginnen zum Ausdruck bringen, dass sie Unsicherheit bezüglich des Themas oder gegenüber der Fähigkeit der Kinder aufweisen. Ob diese begründet sind, kann in diesem Setting nicht nachverfolgt werden, aber sie treten an einigen Stellen auf. Zusätzlich findet in dieser Kategorie auch in einer Subkategorie, wie sie den Workshop trotz der anfänglichen Skepsis und Unsicherheit wahrgenommen haben.

C. Gefühle/Unsicherheiten	1. Unsicherheit/Unwissen gegenüber den Fähigkeiten der Kinder 2. Unsicherheiten Nachhaltigkeit 3. Erlebnisse/Eindrücke vom Workshop
---	---

Abbildung 6: Kategorie C: Gefühle und Unsicherheiten

Kategorie C.1: Unsicherheit/Unwissen gegenüber den Fähigkeiten der Kinder

„Bei meine unter 2 Jahre alten Kindern kann i mas wiederrum ned vorstellen, (lacht) aber bei den größeren auf jeden Fall. Spätestens im Kindergartenalter verstehens des sicher. Da habens sicher des

richtige Alter. Mit drei, vier, fünf Jahre, da kann ma sicher voll viel dazu machen.“ (Interview 1, Maria, 7/7-10)

Code-Beschreibung:

Diese Unterkategorie beinhaltet Aussagen in denen die Pädagoginnen unsicher sind, ob die Kinder fähig sind, das Konzept oder Teilelemente der Nachhaltigkeit zu verstehen oder sich für dieses Thema zu interessieren.

Maria beschreibt im ersten Interview, dass sie sich beim Thema Plastik und dessen Vermeidung nicht vorstellen kann, dass es Kinder unter zwei Jahren nicht verstehen. Sie glaubt ältere Kinder im Kindergartenalter seien dazu sicher besser geeignet, da man hier „sicher voll viel dazu machen kann“.

„Verstehen vielleicht schon, aber weißt, bei den unter zwei Jährigen muss des alles ziemlich kurz sein, also die Erklärungen, weil die Konzentration, weißt, des is immer schwierig und bei den Kleinen wird's dann eher immer zu lang, verstehen bei einzelnen wahrscheinlich schon, schwer zum Einschätzen.“ (Interview 1, Hannah, 7/24-27)

Hannah hingegen räumt ein, dass es vielleicht nicht am Verstehen scheitert, sondern an der kurzen Aufmerksamkeitsspanne der Kinder. Erklärungen sollen daher möglichst kurz sein, da es den Kindern oft zu lange werde. Am Ende des Zitats merkt sie jedoch an, dass es für sie schwer einschätzbar ist.

„Also i glaub für a Kindergartengruppe vollkommen, da würd ichs verwenden, jetzt find ich die Bücher teilweise fast nu a bisschen zu schwierig, wobei Bilder anschauen und dazu erzählen ja immer geht. Richtig vorlesen kann ma des den Kindern leider nu nicht. Dazu sinds leider manchmal etwas zu schwierig.“ (Interview 2, Maria, 4/24-27)

Auch im zweiten Interview, das zeitlich nach dem Workshop stattgefunden hat, vertritt Maria die Meinung, dass das Thema für den Kindergarten geeigneter wäre. Sie bezieht ihre Unsicherheit aber nicht auf die kognitiven Fähigkeiten der Kinder, sondern auf die fehlende altersadäquate Literatur.

„[M]a brauchat diese Bücher halt noch wesentlich einfacher und kürzer als die, die du vorglesn hast. Aba prinzipiell super, dass solche Themen überhaupt schon als Kinderbücher gibt.“ (Interview 2, Maria, 4/31-33)

Auch hier beschreibt Maria wie Hannah im Zitat oben, dass die Bücher noch wesentlich kürzer und einfacher gestaltet sein müssten, um für die Kinder geeignet zu sein. Grundsätzlich findet sie es aber gut, dass diese Themen in Büchern aufgearbeitet werden.

„M: I find schon, dass des Platz hat, vielleicht ned wöchentlich, des is vielleicht a bissl viel, aber wenn ma so sagt, einmal im Monat...

H: Oder auch eher spontan, weil oft ists in der Eingewöhnungsphase schwierig und ma sagt dann in zwei Monat und dann wieder nach a paar Wochen...“ (Interview 2, 5/15-18)

Auf die Frage, ob solche Themen durch außenstehende Personen möglicherweise Einzug finden könnten, sind beide Pädagoginnen offen, jedoch sind sie sich unsicher, welchen Zeitraum sie als passend entfinden würden.

„M: Genau, gerade im Sommer sind die Kinder dann schon wieder a halbes Jahr älter und da macht ma so ein Projekt dann im Sommer, da hat ma dann auch schon viel Dreijährige. Die kinnan dann a schon richtig mit dir reden, was im September teilweise nu garned der Fall ist.

H: Die Ausdauer ist länger und die Konzentration für Inhalte.“ (Interview 2, Hannah und Maria, 6/1-4)

Als später im Interview über den passenden Zeitraum im Jahr gesprochen wird, kommt erneut Unsicherheit auf. Es wäre für Beide im Sommer besser, da hier die Kinder schon älter wären und die Ausdauer sowie die Konzentration besser und länger wäre.

Kategorie C.2: Unsicherheiten Nachhaltigkeit

„Jo schau, also wenn wer von außerhalb kommt, da ist dann von Haus aus mehr Interesse da, was dann natürlich nicht alltäglich ist, aber es war prinzipiell a Thema, was bei uns so nu nie Thema, oiso was zumindest nu nie im Morgenkreis angeschnitten worden ist.“ (Interview 2, Hannah, 3/27-29)

Code-Beschreibung: Diese Unterkategorie beinhaltet Aussagen, die die Unsicherheit gegenüber der Thematik an sich verbalisieren. Da der Begriff der Nachhaltigkeit sehr weit gefächert ist, ist er für die Meisten sehr schwer greifbar. Auch im Interview kommen immer wieder Aussagen auf, die diese Schwierigkeit aufzeigen.

Im Zitat von Hannah beschreibt sie, dass dieses Thema noch nie im Morgenkreis angeschnitten worden ist beziehungsweise generell noch nie dezidiert angesprochen wurde. Auch in der Büchersammlung der Krabbelgruppe kommt das Thema der Nachhaltigkeit (noch) nicht vor.

„M: Zu ganz viel anderen Themen haben wir eigentlich Bücher, also eigentlich schon sehr viel Auswahl in der Bibliothek. Nachhaltigkeit ist eigentlich wirklich eins von den wenigen Themen von denen wir garnichts ham.

H: Jo des stimmt, weil Tiere und Fahrzeuge findest eigentlich immer und überall. Nachhaltigkeit zum Beispiel wirklich ned.“ (Interview 2, Maria und Hannah, 5/3-7)

Auch die Bücher, die im Workshop verwendet wurden, sind laut den beiden Pädagoginnen noch zu schwer formuliert und haben zuviel Text für die Kinder. Um dieses Thema in die Krabbelgruppen einziehen zu lassen, würden daher Bücher benötigt, die die Nachhaltigkeit einfacher und kindgerechter gestalten.

„Ja genau, ma brauchat diese Bücher halt noch wesentlich einfacher und kürzer als die, die du vorglesn hast. Aba prinzipiell super, dass solche Themen überhaupt schon als Kinderbücher gibt.“ (Interview 2, Maria, 4/31-33)

Im Rahmen der Erhebung wird aber immer ersichtlicher, dass die Pädagoginnen am Anfang verunsichert waren, wie sich die Praxis bei einem solchen Thema gestaltet. Welche Eindrücke die Pädagoginnen vom Workshop mitgenommen haben wird in der nächsten Kategorie analysiert.

Kategorie C.3: Erlebnisse/Eindrücke vom Workshop

„[J]o also des hat die Kinder auf jeden Fall interessiert. Und es war auch super, dass du so Materialien verwendet hast, dies teilweise schon kennen, des schmeißens auch auf jeden Fall jeden Tag mal was weg. Seis a Windel, a Taschentuch oder a Quetschiepackerl, des sehns ja wirklich jeden Tag.“ (Interview 2, Maria, 3/29-33)

Code-Beschreibung:

Diese Kategorie beinhaltet Aussagen der Pädagoginnen, die ihre Eindrücke vom Workshop beschreiben. Dies kann die Inhalte, als auch die Reaktionen oder das Verhalten der Kinder betreffen. Weiters wird hier auch auf die Meinung der Pädagoginnen eingegangen werden.

Im obigen Zitat beschreibt Maria, dass die Kinder an den mitgebrachten Materialien interessiert waren. Die Kinder waren mit den Alltagsgegenständen auf den Kartonscheiben vertraut und hatten so einen Bezugspunkt zu einer neuen Tätigkeit (Müll trennen in verschiedene kleine Mülleimer):

H: Es is auch des Material immer sehr wichtig, also wenn ma Gegenstände haben, die sie angreifen können, des ziehts wahrscheinlich magnetisch an...

M: Ja vor allem wenns natürlich selber mitmachen können, dann sinds natürlich mehr gefesselt, wie wennst erna a Geschichte vorliest. (Interview 2, Hannah und Maria, 4/4-7)

Die kleinen Kartonscheiben mit den Symbolen des Abfalls haben die Kinder laut Pädagogin Hannah „magnetisch angezogen“. Auch Maria fand das interaktive Design des Workshops passend für die Kinder, die bei einem solchen Setting mehr involviert sind, als beispielsweise beim Vorlesen eines Buches.

Neben dem Mülltrenn-Spiel wurden auch zusätzlich verschiedene Bücher vorgelesen und von den Kinder angesehen. Beide Pädagoginnen waren sich einig und fanden das neue Thema in der Kinderbücherliteratur gut, jedoch fanden sie die Bücher für die Kinder der Krabbelstube noch zu schwierig formuliert. Diese Thematik wurde allerdings schon im Unterkapitel C.2 herausgearbeitet.

Bei der fixen Aufnahme dieser Thematik in den Krabbelgruppenalltag sind sich beide Pädagoginnen noch etwas unsicher. Es finde laut Maria durchaus Platz, jedoch nicht wöchentlich, sondern eher auf einer sporadischen Ebene oder einmal im Monat. Hannah und Maria sprechen auch davon, dass speziell in den Monaten November und Dezember der Alltag sehr stressig ist, da in diese Zeit viele Feste fallen, die gefeiert werden:

„M: Meistens gegen Weihnachten haben ma natürlich viel geplant, da ham ma dann ned so viel Zeit, ohne dass des dann in Stress ausartet.

H: Genau, vom Martinsfest weg bis zu Weihnachten ist die Zeit, wo es ziemlich dicht is.

[...]

M: Ja die Advent- und Weihnachtszeit ist wirklich immer sehr stressig. Ma nimmt sich dann natürlich a immer viel vor, weils so viele klasse Sachen gibt.

H: Mhm, des stimmt.“ (Interview 2, Maria und Hannah, 5/19-27)

Insbesondere die Weihnachtszeit ist für Maria und Hannah sehr stressig, da sie sich viel vornehmen und es hier viele Vorlagen und Anleitungen für Geschenke und Kreativarbeiten gibt.

6.3.1.4 Kategorie D: Natur/Umwelt der Kinder

Code-Beschreibung:

In dieser Kategorie wird die Umwelt der Umwelt beleuchtet. Hier finden sich Aussagen der Pädagoginnen, die auf das Elternhaus und deren Einfluss auf die Kinder eingeht und den Garten bzw. die Natur (rund um) die Krabbelgruppe beschreibt. Zuletzt wird auch auf einzelne, besondere Kinder eingegangen, die den Pädagoginnen aus vorherigen Jahrgängen in Erinnerung geblieben sind. Innerhalb der Kategorie D ergeben sich also folgende Unterkategorien, die im folgenden beschrieben werden:

D. Natur / Umwelt der Kinder	1. Elternhaus 2. Garten / Natur 3. Einzelfälle Kinder
-------------------------------------	---

Abbildung 7: Kategorie D: Natur und Umwelt der Kinder

Kategorie D.1: Elternhaus

*„Die [Kinder] sind natürlich sehr sensibilisiert in diesen Naturkindergärten, des fängt beim Elternhaus an, die sind natürlich komplett anders sensibilisiert, als Kinder mit den Eltern von da.“
(Interview 1, Hannah, 8/5-7)*

Code-Beschreibung: Diese Kategorie beinhaltet Aussagen der Pädagoginnen, die den Einfluss des Elternhauses auf die Kinder analysieren. Es werden hier Situationen beschrieben, die zeigen, welche Gewohnheiten und Eigenheiten die Kinder von den Eltern anerzogen bekommen und die sich im Vergleich der Kinder ergibt.

Hannah vergleicht aufgrund ihrer früheren Tätigkeit im Waldkindergarten, dass Kinder in solchen Einrichtungen sehr viel mehr auf Themen der Nachhaltigkeit sensibilisiert sind, als Kinder in einer Regelkrabbelgruppe.

„Des habi schonmal ghabt, aber des war ned da in der Krabbelstube, sondern des war im Kindergarten und des war kein normaler Kindergarten, sondern ein Naturkindergarten, da war natürlich des Elternhaus auch sehr daran interessiert war, da war des Elternhaus sehr dahinter und hat des auch zuhause praktiziert, mit Komposter und Bio-Hochbeet und Bienenwachstücher und da sind die Kinder natürlich viel im Freien, des warn mehr Wald und Wiesen Kinder muss ma sagen.“ (Interview 1, Hannah, 7/31-8/2)

Kinder in solchen Einrichtungen wachsen sehr viel mehr naturverbunden auf, werden mit Themen wie Komposter, Bienenwachstücher oder Ähnlichem konfrontiert und die Eltern sind sehr viel mehr an solchen Themen interessiert als in einem Regelkindergarten oder

Krabbelgruppe. Auch beim Vergleich der Jause (-boxen) kann Hannah große Unterschiede zu ihrem vorherigen Arbeitsplatz erkennen:

H: Bienenwachstücher ham wir garniemanden.

M: Hätt i a nu nie gesehn...

H: Jausendosen sind die meisten Plastik, jo vorallem Plastik.

[...] M: Ja ganz unterschiedlich eigentlich. Manche Eltern san sehr bemüht und packen jeden Tag verschiedenstes Gemüse ein und nehmen uns jede Wochen Unmengen an Obst fürs Obstteller mit.

H: Bei uns müss mas immer bissl stoßen, damits was mitnehmen. Also immer anreden, damit sie was mitnehmen.

M: Wir haben meistens sogar zu viel Obst, wir haben aber a ziemlich brave Obstesser. (Interview 1, Hannah und Maria, 6/14-24)

In den Krabbelgruppen haben nahezu alle Kinder Jausenboxen aus Plastik, Bienenwachstücher beispielsweise haben sie in ihren Arbeitsjahren noch nicht gesehen. Beim Inhalt ist es sehr unterschiedlich, in beiden Gruppen haben die Pädagoginnen Eltern, die sehr bemüht sind und viel Wert auf ausgewogene Ernährung legen, andere wiederum weniger. Speziell in der Gruppe von Maria bringen sich die Eltern sehr ein und bringen für das Obstteller am Vormittag viel frisches Obst und Gemüse. Hannah merkt an, dass dies bei ihr etwas mühsamer ist und sie die Eltern oft motivieren muss, damit sie genug Lebensmittel für die Kinder hat.

„Mir is ein Kind eingefallen, des war letztes Jahr bei mir in der Gruppe. Die war sprachlich a sehr sehr weit vorne. Die war dann ah schon fast dreieinhalb Jahre alt. Da ham ma mal eine Wassermelone am Obstteller ghabt, weil uns die irgend a Mama mitgebracht hat und das Kind hat dann gemeint: „Die Wassermelone mag ich nicht essen, weil die kommt aus fernen Ländern.“ Also da müsste des in da Familie ein sehr großes Thema gwesen sein.“ (Interview 1, Maria, 8/9-13)

Maria wiederum erinnert sich an ein Kind aus dem letzten Jahr, das sich geweigert hat, eine Wassermelone zu essen, da diese sicher importiert sei. Auch hier kann man wieder darauf schließen, dass dies im Elternhaus thematisiert wurde und somit bleibenden Eindruck bei dem Kind hinterlassen hatte. An solchen Beispielen kann man hervorragend sehen, welche unterschiedlichen Sichtweisen die Kinder von ihren Eltern übernehmen und welche Unterschiede das bei Kindern in derselben Alterskohorte mit sich bringt.

In einem weiteren Ausschnitt finden auch, dass die Eltern eine prägende Vorbildfunktion hinsichtlich der Nachhaltigkeit haben und von dieser auch Gebrauch machen sollten:

„H: Auf alle Fälle.

M: Je früher, desto besser. Ma muss ja auch ned des Riesenthema drum machen. Ma kann ja im Alltag viele Sachen integrieren.

H: Ma kann ja auch beim Spazieren Müll aufheben und ihnen dann sagen, dass eigentlich ned do liegen sollt, sondern gehört in den Mistkübel. Des sind auch so kleine Dinge, die ma von klein auf mit den Kindern besprechen kann.

M: Oder dass ma ned absichtlich auf die Käfer draufsteigt, oder Blätter absichtlich abrupft oder Pflanzen kaputtmacht.“ (Interview 1, Hannah und Maria, 9/11-18)

Kategorie D.2: Garten / Natur

„M: Wir haben auch a Gemüsebeet angepflanzt. Es wird eigentlich schon viel gemacht, von den einen mehr, von den anderen weniger. Jeder bringt halt des ein, was er gerne macht.

H: Genau.

M: Und an Naschgarten haben ma.

H: Und wir pflanzen dann natürlich an, ...“ (Interview 1, Maria und Hannah, 3/7-11)

Code-Beschreibung: Diese Kategorie enthält Beschreibungen des Gartens der Krabbelgruppe und welche Umgebung und Natur die Pädagoginnen rund um ihre Einrichtungen vorfinden. Darunter fällt der hauseigene Garten, die Spielplätze der näheren Umgebung und natürlich auch die Umgebung, die die Kinder auf den Spaziergängen nahe der Einrichtung erkunden und erleben können.

Maria und Hannah beschreiben gemeinsam, dass in ihrem Garten ein Gemüsebeet und ein Naschgarten angelegt wurde. Die Beete werden von allen gemeinsam bepflanzt und jeder trägt das bei, was er kann/gerne macht. Später beschreiben die beiden Pädagoginnen im Interview, dass die Kinder beim Gartenarbeiten sehr involviert sind und die Lebensmittel, die im Garten heranwachsen auch gerne gegessen werden:

„H: Absolut, da sinds schon sehr dabei und des gfallt erna sehr.

M: Ja, besonders des Naschen dann. Dann die Himbeeren und Ribiseln runterzupfen.

H: Also a des Anpflanzen und graben. [...]Also bei uns gibt's keines, was ned daugt.

M: I hab a Kind, des was ned so daugt, wenns dreckig wird. Immer sofort Händewaschen, sobalds mal dreckig wird. Egal obs die Marmelade ist, was auf den Fingern klebt oder die Erde vom Garten. Jo, aber des is halt so. Do is halt jeder anders.“ (Interview 1, Hannah und Maria, 8/28-9/3)

Nahezu keine Kinder scheuen vor Erde und Schmutz. Lediglich Maria hat ein Kind in der Gruppe, die bei solchen Aktivitäten nicht dabei ist und es generell nicht mag, schmutzig zu werden. Bei den Spaziergängen kommen auch immer wieder Themen der Natur auf:

„H: Ma kann ja auch beim Spazieren Müll aufheben und ihnen dann sagen, dass eigentlich ned do liegen sollt, sondern gehört in den Mistkübel. Des sind auch so kleine Dinge, die ma von klein auf mit den Kindern besprechen kann.

M: Oder dass ma ned absichtlich auf die Käfer draufsteigt, oder Blätter absichtlich abrupft oder Pflanzen kaputtmacht.“ (Interview 1, Hannah und Maria, 9/14-18)

Den Pädagoginnen ist es wichtig, mit den Kindern über die Natur zu sprechen und geben ihnen mit auf den Weg, dass man Pflanzen nicht ohne Grund aus der Erde ziehen soll, dass Käfer nicht zertreten werden sollen und vieles mehr. So möchten sie schon den jungen Kindern beibringen, sorgfältig mit der Natur umzugehen und haben so schon Nachhaltigkeitsbildung integriert.

Kategorie D.3: Einzelfälle Kinder

*„Die gibt's jedes Jahr und da merkt ma dann auch, dass die Eltern sehr viel mit den Kindern in der Natur und im Garten. I hab a schon an krassen Gegenteil dazu ghabt, i hab mal einen Burschen ghabt, der hat sie immer untergestellt, sobald nur ein Tropfen Regenwasser runtergetropft ist und wollt immer rein gehen und nie draußen sein und für den haben ma a a ganzes Jahr nichts interessantes gfunden draußen. Da is ma vorkommen, des war des garned gewohnt von daheim.“
(Interview 1, Maria, 8/17-22)*

Code-Beschreibung: Diese Kategorie enthält Erlebnisse der Pädagoginnen, die sich um einzelne, hervorstechende Kinder dreht, die besondere Interessen oder Eigenschaften haben/hatten und ein gutes Beispiel dafür sind wie groß die Bandbreite von Kindern sind, trotz ihren jungen Alters.

Maria spricht im obigen Zitat von einem Kind, der partout nicht schmutzig werden wollte, nicht raus gehen wollte und auch für lange Zeit keine Aktivität im Garten gefunden hat. Die Pädagogin meinte im Anschluss, dass ihre Vermutung war, dass der Bub von zuhause keinen Garten gewohnt gewesen war und auch nicht viel in der Natur war. Auch hier sieht man wieder den großen Einfluss des Elternhauses, wie auch schon in Kategorie D.1 analysiert wurde.

In diese Kategorie könnte man auch den Ausschnitt des Kindes aus Marias Gruppe einteilen, die sich weigerte Wassermelone zu essen, da die Frucht aus einem „fernen Land“ importiert

wurde. Die Pädagog:innen halten aber fest, dass solche Reaktionen sehr selten sind und eher eine einmalige Situation in ihrem Alltag darstellt.

Die Pädagog:innen sprechen viel über einzelne Kinder, die es nicht mögen, schmutzig zu werden oder extreme Abneigungen gegen bestimmte Aktivitäten besitzen. Als Einzelfall kennzeichnet Maria auch wie in Kapitel D.2 beschrieben den Jungen, der sich unter keinen Umständen die Hände schmutzig machen wollte. Hannah und Maria merken aber beide an, dass es sich hier aber um sehr selten Vorkommnisse handelt, es aber auch gut zeigt, wie unterschiedlich die Kinder im frühkindlichen Alter bereits sind.

7. Diskussion

In der folgenden Diskussion wird mit der Beantwortung der Forschungsfrage begonnen und in Bezug zum theoretischen Inhalten gesetzt. Die Forschungsfragen wurden mithilfe der zuvor dargestellten Ergebnisse bearbeitet. Es wird besonders auf die Perspektive der Pädagog:innen und deren professionelle Arbeitsalltag geachtet. Außerdem wird der Frage nachgegangen, welche Faktoren die Integration für die Nachhaltigkeitsbildung förderlich bzw. hemmend sind. Im Anschluss daran erfolgen Empfehlungen für die gelingende Integration von Nachhaltigkeitsbildung und im weiteren Sinne auch Empfehlungen für neue politische Maßnahmen für die frühkindliche Bildung. Zusätzlich erfolgt die Beleuchtung von ethischen und forschungsmethodologischen Gesichtspunkten in Bezug auf diese Masterarbeit. Es werden Handlungsmöglichkeiten als auch Grenzen dieser empirischen Arbeit aufgezeigt.

7.1 Ergebnisdiskussion und Beantwortung der Forschungsfrage

Zu Beginn kann festgehalten werden, dass die Integration der Nachhaltigkeitsbildung auf viele verschiedene Weisen Einzug in die frühkindliche Bildung und Betreuung finden kann. Im Ergebnisteil dargestellte Aussagen zeigen, dass nicht nur die Ausbildung oder die Rahmenbedingungen der KBBE Einfluss haben, sondern zu großen Teilen auch der soziale Kontext und die persönlichen Erfahrungen, Haltungen und Einstellungen des pädagogischen Personals. Durch diese Masterarbeit wird deutlich, dass es keinen einheitlichen Weg gibt, der die Integration oder die Implementierung der Nachhaltigkeitsbildung garantieren kann. Im Fokus der nun folgenden Diskussion steht die Breite der Möglichkeiten, die zu einer gelungenen Integration führen können. Relevante Faktoren und Erkenntnisse sollen herausgearbeitet werden und die Forschungsfragen beantwortet werden.

7.1.1 Integration von Nachhaltigkeitsbildung

Zur Beantwortung der Forschungsfrage: „*Wie integrieren Pädagog:innen Nachhaltigkeitsbildung im frühkindlichen Alter in den Alltag?*“ wurden im Auswertungsteil sowohl Ober- als auch Unterkategorien entwickelt (siehe Kapitel 6.3). Die nun folgende Diskussion verfolgt den Zweck, die bedeutendsten Kategorien zu beleuchten und mit dem theoretischen Rahmen zu verbinden.

Im Laufe der Analyse wurde sehr schnell deutlich, dass das professionelle Berufsbild der Pädagog:innen erheblichen Einfluss auf ihre Einstellung zur Nachhaltigkeit hat und durch ihre

persönliche und berufliche Erfahrung der Schwerpunkt auf verschiedene Bildungsaspekte gelegt wird.

Als Beispiel kann hier deutlich die Antwort auf die Frage „Was ist euch wichtig, dass die Kinder in der Krabbelgruppe lernen oder auf welche Werte legt ihr Wert?“ herangezogen werden. Die Pädagogin Maria stellt in den Fokus: „Also für mi is des wichtigste, dass sie vorwiegend einfach wohlfühlen und einfach gern herkommen und a die Eltern a guads Gfühl haben, dass die Kinder zu uns bringen.“ (Interview 1, Maria, 2/16-17) Es zeigt sich hier deutlich, dass der Betreuungsaspekt über den Bildungsaspekt der Einrichtung gestellt wird. Die Einrichtung wird auch von Hannah vorrangig als Betreuungseinrichtung angesehen.

Eine weitere Stelle markiert sehr deutlich die Art der Integration von Nachhaltigkeitsbildung. Auf die Frage nach der Ausbildung hinsichtlich Umweltschutz und Nachhaltigkeit antworten beide Pädagog:innen, dass sich die Lehrenden hier auf die Bastelmaterialien fokussiert hätten. Maria merkt aber an: „So wirklich angesprochen habens des Thema bei mir a ned. Des is bei mir jetzt 10 Jahre her.“ (Interview 1, Maria, 4/10-11) Sie betont in dieser Aussage deutlich, dass ihre Ausbildung inzwischen zehn Jahre her ist. Der Mittelpunkt ist also das Arbeiten und Gestalten mit Recycling-Materialien.

Im ersten Interview wird deutlich, dass die Pädagoginnen viele Aspekte von Umweltschutz und Nachhaltigkeit nicht von vornherein als Nachhaltigkeitsbildung einordnen, da diese sich auf sehr grundlegende und alltägliche Dinge beziehen. Beispiele dafür sind die Gestaltung der Mülleimer: Für die Kinder sehen alle Mülleimer gleich aus, da der Plastik-, Papier- und Restmüll graue Behälter sind, die lediglich durch die Beschriftung differenziert werden können. Maria realisiert dies erst im Laufe des Workshops und merkt im Interview an, dass sie dies in Zukunft ändern möchte, damit die Kinder selbstständig den Müll trennen können, ohne die Pädagog:in oder die pädagogische Assistentkraft um Hilfe bitten zu müssen. Sie beschreibt es als „Projekt mitn Mülltrennen“ (Interview 2, Maria, 9/11-12) und möchte dies direkt im nächsten Jahr umsetzen.

Ein weiterer Aspekt, der in die Integration von Nachhaltigkeitsbildung fällt, ist die Schonung der Ressourcen in der Krabbelgruppe. Hannah beschreibt, dass es für sie wichtig ist, den Kindern beizubringen, dass kein Strom, Wasser oder Papier verschwendet wird und auch Pflanzen nicht gedankenlos auf Spaziergängen abgerissen werden sollen.

7.1.1.1 Bedeutung von Ausbildung

Durch die Aussagen der Pädagog:innen und deren Auswertung kann in dieser Masterarbeit festgestellt werden, dass die Ausbildung des pädagogischen Personals mitunter zu den wichtigsten Komponenten für eine erfolgreiche Integration der Nachhaltigkeitsbildung zählt. Wie auch in der Literatur sprechen beide Pädagoginnen davon, dass sie für Weiterbildungen in Richtung Nachhaltigkeit offen seien, jedoch während ihrer Ausbildung nicht die entsprechenden Kompetenzen an die Hand bekommen haben. Nachhaltigkeit beschränkt sich in der Ausbildung der beiden interviewten Pädagog:innen auf die Auswahl der Bastelmaterialien. Recycling war hier im Zentrum und zeigte den Pädagog:innen, wie sie Müll wiederverwenden konnten. Maßnahmen zur Einsparung von Müll wurde an dieser Stelle aber außer Acht gelassen.

So ist es für die zukünftige Grundausbildung essenziell dieses Thema verstärkt zu lehren. Im Vergleich zu der Ausbildung der beiden Pädagog:innen Hannah und Maria findet man im aktuellen Curriculum der BAfEP schon einige Textpassagen, die Nachhaltigkeitsbildung in den Arbeitsalltag bringen möchten. Wie im Kapitel vier erläutert, steht die Umweltbildung als eigener Punkt schon in den allgemeinen Bildungszielen des Curriculums.

Denn auch die Studie von Dymont & Hill (2015) zeigt auf, dass Absolvent:innen der Grundausbildung der Vermittlung von Nachhaltigkeit unsicher gegenüberstehen. So beschreibt eine Studentin: “Well, I think sustainability is really important but I just don’t know enough about it or feel confident that I can effectively integrate it into my teaching.” (Dymont & Hill, 2015, S. 21)

Aussagen wie diese decken sich mit denen dieser Forschung. Auch Maria und Hannah sind sich unsicher und haben Themen wie die Nachhaltigkeit nie in ihrer Grundausbildung behandelt und können sich auch nicht vorstellen, dass solche Themen in der umfangreichen Ausbildung Platz haben. (Interview 1, Maria 4/21-22) Auch qualitativ hochwertige Weiterbildungen sind im Interview nicht genannt worden. Hier zeigt sich, dass verbesserte Aus- und Weiterbildungen die Unsicherheiten der Pädagoginnen minimieren könnten und so auch komplexere Themen in die frühkindliche Bildung Einzug finden könnten. Eine weitere Kategorie, die erhebliche

Bedeutung für die Nachhaltigkeitsbildung beinhaltet, wird im nächsten Unterkapitel beschrieben.

7.1.1.2 Bedeutung von Garten und Natur

Von der Fragestellung ausgehend, wie Pädagog:innen die Nachhaltigkeitsbildung vermitteln, kann hervorgehoben werden, dass die Integration in sehr großen Teilen im Garten und in der Natur stattfindet. In den Interviews, als auch bei den Workshops zeigte sich, dass die Krabbelgruppe als eine sehr naturverbundene Einrichtung ist. Tägliche Spaziergänge und ein hauseigener Garten sind integrale Bestandteile des Alltages. Durch den Naschgarten, von dem die Pädagog:innen erzählen, können die Kinder unheimlich viel lernen und auf eine sinnliche und lustbetonte Weise die Welt und die Entstehung von Lebensmitteln erschließen.

Ein weiterer Punkt, der für die Bedeutung von Garten und Natur spricht, ist das Naturerfahrungen eine grundlegende Bedingung für den Erhalt der Natur und Umwelt. „Die Grundannahme dieses Ansatzes lautet, dass nur dann, wenn Kinder eine Beziehung zur Natur entwickeln, sie ihre Zerstörung auch wahrnehmen können.“ (Gebhard, 2020, S. 141) Spielen und leben Kinder also immer fernab von Wald, Natur und Garten werden sie es nicht merken und es ist ihnen auch kein Anliegen, fremde Welten zu schützen. Gebhard (2020) spricht neben den positiven Effekten auf die psychische Gesundheit der Kinder auch von einer gewisse Werteorientierung. Es lässt so prosoziale Orientierung steigen und vermindert selbstbezogene Bestrebungen.

An vielen Stellen zeigen die Interviews, dass die Natur von den Pädagog:innen für die Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung hinzugezogen wird und als etwas zu Schützendes und Besonders betrachtet wird. Auf Spaziergängen werden Tiere beobachtet, Pflanzen werden begutachtet und vieles wird den Kindern nähergebracht. All das sind Themen, die den Fokus auf den Zugang über die „lens of environment“ haben. (Dyment & Hill, 2015)

Auch in der Literatur wird deutlich, dass der einfachste und zumeist gewählte Weg über die lokale Umwelt der Kinder und der Pädagog:innen stattfindet. Für die Kinder ist die umgebende Natur greifbar und meist selbsterklärend. Dyment & Hill erklären aber, dass so die Chance auf eine facettenreichere Nachhaltigkeitsbildung verloren geht. Wie Nachhaltigkeitsbildung

facettenreicher gestaltet werden kann, wird zu einem späteren Zeitpunkt herausgearbeitet werden. (Kapitel 7.1.3)

7.1.2 Haltung der Pädagog:innen gegenüber Nachhaltigkeitsbildung

Eine weitere Forschungsfrage, die in dieser Masterarbeit eingangs gestellt wurde, lautet: *Welche Haltung haben die Pädagoginnen derzeit gegenüber der Nachhaltigkeitsbildung?* Wie auch bei der ersten Forschungsfrage wird diese mithilfe der Kategorien beantwortet, die mit der qualitativen Inhaltsanalyse herausgearbeitet wurden. Eine große Oberkategorie ist hier die Kategorie der Unsicherheit. Diese Unsicherheit wurde in der ersten Forschungsfrage kurz angeschnitten und hier wieder aufgegriffen. Das Gefühl der Unsicherheit lässt sich auf dreierlei Arten aufzeigen.

7.1.2.1 Unsicherheit

Schon nach wenigen Interviewfragen wurde klar, dass die Pädagoginnen sich unsicher sind, welche Themen in die Nachhaltigkeitsbildung fallen, was dazu gehört und was nicht. Das Konzept der Nachhaltigkeitsbildung ist für die meisten Menschen sehr komplex und wie in der Einleitung beschrieben für viele Pädagog:innen und auch Eltern zu bedrohlich und komplex, als dass es ein Kind verstehen könnte. Um es mit diesem Problem nicht zu konfrontieren, wird es von den Kindern ferngehalten. Auch Hannah und Maria sind sich unsicher und sprechen dies auch deutlich aus:

„M: Bei meine unter 2 Jahre alten Kindern kann i mas wiederrum ned vorstellen, (lacht) aber bei den größeren auf jeden Fall. Spätestens im Kindergartenalter verstehens des sicher. Da habens sicher des richtige Alter. Mit drei, vier, fünf Jahre, da kann ma sicher voll viel dazu machen. H: Ja, da verstehens des sicher besser.“ (Interview 1, Maria und Hannah 7/7-10)

Beide Pädagoginnen sind sich einig, dass Kinder unter drei Jahren Themen wie Umweltschutz nicht verstehen würden und sie solche Themen deswegen auch nicht wirklich thematisieren. Es zeigt sich also, dass die Pädagog:innen glauben, dass Kinder diese Thematik nicht verstehen würden.

Ein weiterer Aspekt der Unsicherheit betrifft die Ausbildungen. Maria findet, dass solche Themen in den freiwilligen Weiterbildungen Platz finden könnten. Interessierte Personen

könnten sich zu diesen Seminaren anmelden. In der Grundausbildung hat es ihrer Meinung nach wenig Platz, da diese Ausbildung nach schon sehr umfangreich ist. (Interview 1, Maria, 4/17-23) Wie im Kapitel vier gezeigt wird, ist derzeit ein Wandel zu sehen und rein laut dem Curriculum findet Nachhaltigkeits- und Umweltbildung in der Ausbildung der Elementarpädagogik statt.

Ein weiterer Aspekt der zu Verunsicherungen der Pädagog:innen beiträgt ist das fehlende Material für 0- bis 3-jährige Kinder. Bei der Literaturrecherche für Kinderbücher zeigte sich, dass es Nachhaltigkeitsbildung in Buchform meist erst für ältere Kinder zu kaufen gibt. Diese Bücher haben dünne Papierseiten und erheblich mehr Text. Sie sind also für frühkindliche Bildung und Betreuung nicht geeignet, da die Kinder diese Werke nicht selbstständig ansehen können und auch die Konzentration für das lange Vorlesen für junge Kinder schwierig ist. Hannah und Maria beschreiben beide, dass die Bücher wesentlich einfacher und kürzer sein müssten. In ihrer Bibliothek haben sie auch keine Bücher oder Spiele die von Nachhaltigkeits- und Umweltbildung handeln. Fehlen also Material und gut etablierte Vorbilder, ist es für alle (un-) erfahrenen Pädagog:innen schwer Nachhaltigkeitsbildung in ihren Arbeitsalltag zu integrieren.

7.1.2.2 Veränderungen durch den Workshop

Im Zuge der Forschung wurde ein Workshop mit den Pädagoginnen, den pädagogischen Assistenzkräften und den Kindern durchgeführt. Die Veränderungen der Haltungen der Pädagoginnen wird nun in diesem Kapitel herausgearbeitet.

Die wohl größte Veränderung kann man bei den Pädagoginnen in der Einstellung zur Nachhaltigkeitsbildung sehen, da die Unsicherheit im ersten Interview deutlich öfter und klar ausdrücklicher ausgesprochen wurde. Im Interview nach dem Workshop waren die Pädagoginnen überrascht, wie sehr sich die Kinder an den Aktivitäten beteiligt hatten und wie einfach und praxisnah das Material war. Maria beschreibt auch, dass sie die Inhalte des Workshops noch einmal probieren möchte. Sie sind sich zwar noch immer unsicher und würden das Thema eher im Kindergarten vorstellen, aber diese Unsicherheit beruht auf der Tatsache, dass es noch keine altersgerechten Materialien für die frühkindliche Bildung gibt. Auch in der Literatur stellt eine qualitativ hochwertige Literatur eine Basis für Nachhaltigkeitsbildung wie bei der Studie von Iris Duhn (2012) nachzulesen ist. Für In-House Weiterbildungen oder

Expertenbesuche wären Pädagoginnen offen und stellen sich dafür den Sommer als ideale Jahreszeit vor.

Eine weitere Erkenntnis liegt vor allem bei der Gestaltung der Gruppenräume. Im Besonderen merkt Maria wie gleich die Mülleimer für die Kinder aussehen, da sie nur durch die Beschriftungen unterschieden werden können. Man merkt auf allen Ebenen, dass das Thema für die frühkindliche Bildung nicht altersgerecht aufbereitet wird. Weder in der Literatur, noch in den Gruppenräumen oder in der Ausbildung der Pädagoginnen. Für eine Veränderung der Pädagog:innen benötigt man vor allem eine besser Ausbildung, die speziell auf gelungene, praxisnahe Beispiele eingehen und ein Vorbild für die Pädagog:innen aufzeigen. Wie in der Literatur sind auch die Pädagoginnen in der Krabbelgruppe durchaus dazu bereit Nachhaltigkeitsbildung in den Arbeitsalltag zu integrieren, jedoch wird ihnen nicht das richtige Werkzeug und die richtige Ausbildung in die Hände gegeben. (Dyment & Hill, 2015; Rost, 2013) Weiters zeigt sich, dass das Thema noch immer als optional erscheint. In den Interviews sehen die Pädagoginnen es als mögliche, freiwillige Fortbildung (Interview 1, Maria 4/17-23) und im Curriculum der BAfEP (BMBWF, 2016) wird das Thema zwar erwähnt, jedoch nur in Kombination mit anderen Themen, die scheinbar von größerer Bedeutung sind. Wie die Nachhaltigkeitsbildung nun besser integriert werden kann, wird im nächsten Kapitel beschrieben.

7.1.3 Schlüsselkompetenzen zur Verbesserung der Integration von Nachhaltigkeitsbildung

Die letzte Forschungsfrage, die eingangs in dieser Masterarbeit gestellt wurde, lautet: *Welche Möglichkeiten gibt es für die positive Veränderung, damit EFS besser im Alltag der Krabbelgruppen integriert werden können?* Diese Frage soll nicht anhand von praktischen Beispielen aus der Literatur beantwortet werden oder Stellen des Interviews vorstellen, die die Pädagoginnen in der Krabbelgruppe besser machen könnten. Diese Frage nach einer positiven Veränderung in der alltäglichen Integration von Nachhaltigkeitsbildung oder im englischen Education for Sustainability soll anhand von Schlüsselkompetenzen erläutert werden.

7.1.3.1 Schlüsselkompetenzen für EFS in der frühkindlichen Bildung

Im Concept Paper von Giangrande et al. (2019) wird ein “Competency Framework” für die Entwicklung der Nachhaltigkeitsbildung erarbeitet. Dieser soll helfen zu zeigen, welche

Schlüsselkompetenzen die Menschen brauchen, um die Education for Sustainable Development (Bildung für Nachhaltige Entwicklung) voranzutreiben. Es zeigt sich jedoch, dass die Zielsetzung, deren Überprüfung und das Entwerfen von Schlüsselkompetenzen sich als schwierig herausstellt. (Giangrande et al., 2019, S. 2) Im Concept Paper entwerfen sie daher Schlüsselkompetenzen für Erwachsene, die nun versucht werden auf die frühkindliche Bildung umzulegen.

Die Schlüsselkompetenzen werden in sieben Bereiche eingeteilt, die für diese Masterarbeit beibehalten werden sollte. Es werden im Concept Paper folgende Kompetenzen vorgestellt: (Giangrande et al., 2019, S. 7)

1. Intrapersonal:

Intrapersonale Kompetenz wird von Giangrande und seinem Team (2019, S.7) wie folgt beschrieben: “Presencing, self awareness, stress management, meaning making, connection with self, capacity for inner peace, mental wellbeing, self-reflection”. Auch in der frühkindlichen Bildung sind diese Kompetenzen von großer Bedeutung. Zusätzlich sollte die Pädagog:in in der Lage sein, die Stimmung der Gruppe zu deuten und die Bedürfnisse der Kinder erkennen und diese angemessen zu befriedigen. Nur wenn alle grundlegenden Bedürfnisse eines Kindes befriedigt sind, ist es in der Lage seine Umwelt zu erkunden und zu erschließen. (Geiger & Spindler, 2010, S. 103) Auch die Selbstreflexion der Pädagog:in entscheidet, ob neues Wissen in den Berufsalltag einziehen kann oder von der Person abgelehnt wird.

2. Interpersonal

Interpersonale Kompetenz beruht vorallem auf Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Führungskraft, Teamwork, Kooperation und Paritizpation. (Giangrande et al., 2019) Auch hier steht die Beziehung zu den Kindern und den Arbeitskolleg:innen im Zentrum. Die Pädagog:innen sollen also in der Lage sein, die Kinder und die pädagogischen Assistenzkräfte anzuleiten und jede einzelne Person in der Gruppe die größtmögliche Teilhabe zu bieten. Hier ist es auch wichtig Konflikte und Barrieren abzubauen, um so in einer harmonischen Umgebung Bildung und Lernen für Kinder zu ermöglichen.

3. Future thinking

Kompetenz für Zukunftsdenken beinhaltet die Fähigkeit sich eine nachhaltige Zukunft vorstellen zu können und anhand dieser Vorstellung das Tun und Handeln danach auszurichten und die Vision an die Kinder weiterzugeben. Auch die Entscheidungsfindung sollte danach ausgerichtet werden. Hier soll auch die Kultur und die Herkunft der Gruppe und der Pädagog:in in das Denken miteinbezogen werden. Als Evaluation beschreibt das Team (Giangrande et al., 2019, S. 7) folgende Fragen: „Do learners connect with their heritage and culture when looking to the future? Can learners identify future scenarios and use them to inform decision making?“

4. System thinking

Kompetenzen für System thinking beschreibt die Fähigkeit, sich mit komplexen Problemen auseinanderzusetzen und diese durch Ausbildung, Literatur und Weiterbildung in altersgerechte Lerninhalte für Kinder herunterzubrechen. Diese Kompetenz ist für die Integration der Nachhaltigkeitsbildung von großer Bedeutung, da die frühkindliche Bildung kurze, spielerische und lebensnahe Inhalte benötigt, um Kinder altersgerecht zu bilden. (Duhn, 2012)

5. Disciplinary and interdisciplinary

Kompetenz für (Inter-)disziplinarität beinhaltet vorallem die Fähigkeit, das Wissen in verschiedenen Weisen zu präsentieren und Wissen miteinander zu verknüpfen. Speziell in der frühkindlichen Bildung ist eine Interdisziplinarität vorhanden, da das Lernen nicht wie in der Schule in Fächer eingeteilt wird, sondern die Kinder ganzheitlich und praxisnah lernen können.(Geiger & Spindler, 2010, S. 101ff.)

6. Normative and culture

Normative und kulturelle Kompetenz befähigt die Person, ethische Fragen und Verantwortung zu erlangen und diese an die Kinder weiterzugeben. Die Werte für eine nachhaltige Bildung sollen so nicht nur den Kindern anerlernt werden, sondern durch Vorbildwirkung und Vorleben durch die Pädagog:innen an die Lernenden weitergegeben werden. (Giangrande et al., 2019; Rost, 2013)

7. Strategic

Strategische Kompetenz beinhaltet das Planen, die Entscheidungsfindung, die Integration und das Organisieren neuer nachhaltiger Inhalte im Alltag. Die Verwendung von Hilfsmittel ist hier von entscheidender Bedeutung und nimmt den Pädagog:innen Last von den Schulter alles Wissen zu müssen. Pädagog:innen sollten auch über die Kompetenz verfügen, neue Inhalte

altersgerecht in den Berufsalltag mit den Kindern einfließen zu lassen. Auch die Konsequenzen des neu erworbenen Wissen sollten den Pädagog:innen bewusst sein. (Giangrande et al., 2019)

Diese und alle anderen Kompetenzen lassen sich durch eine verbesserte Ausbildung erlangen beziehungsweise erlernen. In einem Bericht über die derzeitige Qualität der frühkindlichen Bildung wird deutlich, dass Österreich im europaweiten Vergleich eine kürzere Ausbildung anbietet und diese ein niedrigeres Level der Qualifikation verleiht. (Smidt, 2018, S. 626) Die eingangs gestellte Forschungsfrage kann daher mit dem Aufzeigen dieser Kompetenzen beantwortet werden und ein Weg, um diese Kompetenzen zu erwerben ist, in Österreich eine umfassender Ausbildung für Elementarpädagog:innen zu entwickeln. Ohne eine qualitativ hochwertige Grundausbildung kann von Pädagog:innen nicht verlangt werden, neue und aktuelle Themen selbstständig in den Alltag zu integrieren. Politische Reformen und Maßnahmen können sonst auch bei bester wissenschaftlicher Forschung und Befunde nicht erfolgreich integriert werden.

7.2 Kritische Stellungnahme und Grenzen der qualitativen Forschung

Diese Masterarbeit stellt nur einen kleinen Einblick in eine sehr umfassende Thematik dar. Das Forschungsdesign der Fallstudie zeigt, dass man trotz geringer Anzahl an Interviews neue Daten generieren kann. Ob diese Daten den Großteil der Pädagog:innen in Österreich widerspiegelt ist jedoch zu hinterfragen, dafür wäre eine größer angelegte Forschung notwendig.

Kritisch zu betrachten sollte auch das Erzählte der Interviewten sein. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) umfasst keine Interpretation. Sie gruppiert lediglich das Gesagte und lässt größere Zusammenhänge beziehungsweise Kategorien ersichtlich werden. Der Fokus liegt also auf dem Gesagten, was darin latent enthalten ist, wird in einer qualitativen Inhaltsanalyse nicht erarbeitet. Um eine umfassende Schilderung des Erzählten zeigen zu können, bedarf es deshalb auch möglicherweise der Aussagen und Daten von Trägern und Leitungen von Kinderbildungs- und betreuungseinrichtungen. All diese Einblicke würden das Bild vervollständigen und mehr Daten generieren, die eventuell eine Interpretation zulassen könnten.

Eine weitere „Nachteil“ von Interviews mit geringer Anzahl sind die fehlenden Vergleiche von anderen Pädagog:innen. Brüsemeister beschreibt hier die Gefahr, „sich in den Aussagen zu

verlieren. Denn die ForscherInnen besitzen keine externen Vergleichspunkte. Alle Vergleichspunkte werden dem einen Fall entnommen, welcher für sich genommen eine potenzielle Unendlichkeit bildet.“ (Brüsemeister, 2008, S. 96) Es geht in dieser Arbeit also nicht grundsätzlich darum allgemein gültige Aussagen für eine ganze Berufsgruppe zu erarbeiten. Viel mehr geht es hier um das Aufzeigen eines empirischen Phänomens, über welches noch wenig Informationen existieren. Brüsemeister spricht hier vom möglichen Wert einer Forschung mit geringen Interviewpartnern: „Der mögliche Wert besteht für gewöhnlich darin, überhaupt auf ein empirisches Phänomen aufmerksam gemacht sowie einen theoretischen Typus in seiner inneren Logik erklärt zu haben. Diese sind angebracht, wenn die ForscherInnen über soziale Felder informieren wollen, über welche erst wenige Informationen existieren.“ (Brüsemeister, 2008, S. 97)

Schlussendlich sollte auch darauf geachtet werden, dass die Integration von Nachhaltigkeitsbildung oft unbewusst passiert und von den Pädagog:innen nicht als solche wahrgenommen wird und/oder nicht in die Kategorie der Nachhaltigkeit eingeordnet wurde. Da das Thema der Nachhaltigkeit sehr komplex und vielschichtig ist, würde es eine längere Forschung benötigen, um auch auf unbewusste Integration aufmerksam zu werden. Das gilt natürlich für beide Seiten. Die Forschung beschränkt sich hier auf zwei Interviews und einen Workshop der zeitlich zwischen den beiden Interviews angesiedelt ist. Weitere Workshops oder Weiterbildungen würden mehrere Aspekte der Integration der Nachhaltigkeitsbildung aufdecken und diese auch für das pädagogische Personal sichtbar machen.

8. Resümee und Ausblick

Nach eingehender Recherche und Auseinandersetzung mit dieser neu entstandenen Thematik „Integration von Nachhaltigkeitsbildung im frühkindlichen Alter“ kann zunächst festgestellt werden, dass aufgrund der unterschiedlichen Bildungswege, Erfahrungen und persönlichen Interessen der Pädagog:innen auch noch andere Ergebnisse möglich und vorstellbar gewesen wären.

Nachdem der theoretische Rahmen ausgearbeitet worden war, wurde deutlich, dass Pädagog:innen in der frühkindlichen Bildung und Betreuung bereits Nachhaltigkeit in den Alltag integrieren, dies durch bessere Ausbildung und vermehrter, interdisziplinärer Forschung durchaus noch mehr Potential hat. In der Theorie wie auch in der Praxis zeigt sich, dass die Pädagog:innen trotz geringer Bezahlung, schlechten Rahmenbedingungen und vielen Aspekten jenseits der Kinderdienstzeit, die in den letzten Jahren zugenommen haben, einer wertvollen und anspruchsvollen Arbeit nachgehen. All diese Faktoren zeigen einen hohen persönlichen Einsatz und sollten in der Gesellschaft mehr honoriert werden. Es wäre deshalb auch interessant zu erforschen, wie die Bildungsarbeit - insbesondere die Integration der Nachhaltigkeitsbildung- in einem angemessenen Arbeitsumfeld gestaltet werden würde. In der Theorie werden diese oft hemmenden und hindernden Faktoren nicht genug eingebunden. Resultat daraus sind, dass politische Maßnahmen für viele Pädagog:innen schlichtweg nicht umsetzbar sind, da ihnen die angemessene Ausbildung, die Zeit und begünstigende Rahmenbedingungen fehlen.

Nicht außer Acht gelassen werden sollte auch der Aspekt, dass beide Pädagog:innen, die interviewt worden sind, inzwischen über zehn Jahre Praxiserfahrung innehaben und ihre Grundausbildung und deren Lehrplan nicht mehr dem Aktuellen entspricht. Es wäre deshalb auch interessant, diese Forschung mit Pädagog:innen durchzuführen, deren Ausbildung nicht länger als 3 Jahren zurückliegt und die sich deswegen auch genauer an die Lehrinhalte erinnern können.

Durch die Einblicke in das alltägliche Leben der Krabbelgruppen wurde besonders deutlich, dass das Arbeiten sich nicht nur auf die Kinderdienstzeit beschränkt, sondern viele andere Faktoren die Qualität der Bildungsarbeit der Pädagog:innen beeinflussen. Trotz der positiven Schilderungen der Interviewten zeigt sich immer wieder, dass das Berufsimago im Sozialbereich deutlich geringer ist als in anderen Bereichen. Diese niedrige Wertschätzung und

die oft durchaus belastende und anstrengende Arbeit schlägt sich auch oft auf die Auswahl der Berufswahl und veranlasst viele Pädagog:innen die Branche zu wechseln oder in einem anderen Bereich tätig zu werden. In Hinblick auf den wachsenden Fachkräftemangel sollte diesen Aspekten mehr Beachtung geschenkt werden.

Fazit ist, dass die Integration von Nachhaltigkeitsbildung und anderen neuen politischen Maßnahmen sich derzeit extrem schwierig gestaltet. Neben der veralteteten Grundausbildung und dem niedrigen Schulabschluss sind Pädagog:innen oft nicht in der Lage, sich mit den abstrakten Anweisungen der politischen Reformen adäquat auseinanderzusetzen. Auch die Trennung von Forschung und Praxis ist in Österreich besonders deutlich wahrzunehmen und verursacht zwei komplett unterschiedliche Bilder von frühkindlicher Bildung. Vor dem theoretischen Hintergrund der Theory of Sensemaking und dem Aspekt Professional Role Identity wird klar, wie wichtig die Ausbildung des pädagogischen Personals ist, da wie in der Literatur nachgewiesen die Pädagog:innen einen großen Einfluss darauf nehmen, ob politische Maßnahmen erfolgreich integriert werden können.

Die unterschiedlich herausgearbeiteten Faktoren, die durch die Kategorien erkenntlich gemacht wurden, zeigen der Forschung und Politik, dass auf der institutionellen Ebene signifikante Unterschiede bei der Integration neuer Maßnahmen stattfinden können. Je besser die individuelle Erfahrungs- und Bildungsbiografie der Pädagog:innen ist, desto besser und leichter lassen sich Bildungsreformen in den Alltag der KBBE einarbeiten.

Nach einer detaillierten Auseinandersetzung mit den Auswertungsergebnissen und der Erläuterung der wichtigsten Erkenntnisse wird nun eine Einbettung in die aktuellen Wissenschaftsdiskurs stattfinden. Hierzu soll Bezug zum Forschungsstand und zur Forschungslücke dieser Arbeit hergestellt werden. Diese wurden in den Kapiteln **1.1 Vorstellung der Forschungsfragen** und **1.2 Forschungsstand und Blindspot** dargestellt.

In den Studien von Dymont und Hill (2015) vorgestellten Ergebnisse über die Integration von Nachhaltigkeitsbildung in den Alltag der Pädagog:innen, dass die Einstellung der Pädagog:innen durchaus offen gegenüber der aktuellen Thematik sind. Leider zeigt sich auch in der Analyse der Interviews, dass große Unsicherheit bei den Pädagoginnen vorherrscht und sie sich oft mit der Integration in den Alltag überfordert fühlen. Wie auch in der Studie zeigt sich, dass große Teile der Nachhaltigkeitsbildung über den Zugang der Natur und des Gartens

geschehen, also über die „lens of environment“. Andere Aspekte und Lernmöglichkeiten gehen so verloren oder werden weniger beachtet. Bezugnehmend auf die erste Forschungsfrage der Masterarbeit *„Wie integrieren Pädagog:innen Nachhaltigkeitsbildung im frühkindlichen Alter in den Alltag?“* kann rekapituliert werden, dass von den befragten Pädagoginnen ähnliche Herangehensweisen verwendet wurden. Hauptsächlich über oder durch die Natur und durch die lokale Umgebung wird den Kindern Nachhaltigkeit demonstriert, komplexere Themen oder Fähigkeiten wie critical thinking werden durch fehlendes Wissen als nicht altersgerecht abgestempelt und von den Kindern ferngehalten.

Die zweite Forschungsfrage lautet: *„Welche Haltung haben die Pädagoginnen derzeit gegenüber der Nachhaltigkeitsbildung?“* Iris Duhn (2012) bearbeitet in ihrer Studie eine ähnliche Fragestellung und kommt zu der Erkenntnis, dass der Begriff „place“ eine große Bedeutung im Kontext von Nachhaltigkeit bekommt. Durch diese begriffliche Begrenzung der Welt erleichtert es den Pädagog:innen die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsbildung. Es schränkte die Komplexität der Thematik ein und das Berufsbild eines Beschützers oder einer Beschützerin blieb bestehen. Pädagog:innen sahen oder sehen es noch immer als ihre Aufgabe an, die Kinder vor zu komplexen Themen zu bewahren und ihnen eine fast schon romantische und makellose Umgebung zu gestalten. In Wirklichkeit sollte es vielmehr ein gemeinsames Erkunden komplexer und vielschichtiger Prozesse möglich sein, damit Kinder mit Pädagog:innen, Eltern und Bildungspartnern lernen, die Welt um sich herum ganzheitlich zu erschließen. Diese Erkenntnisse decken sich mit den Ergebnissen dieser Arbeit und zeigen auf, dass ein Umdenken und erforschen solcher Themen in der Zukunft notwendig wird. (Becker, 2013; Smidt, 2018; Stamm & Edelmann, 2013; van Belle, 2016)

Den Antworten der dritten Forschungsfrage: *„Welche Möglichkeiten gibt es für die positive Veränderung, damit EFS besser im Alltag der Krabbelgruppen integriert werden können?“* kann entnommen werden, dass viele Schlüsselkompetenzen durch die derzeitige Ausbildung nicht vollständig abgedeckt werden. Eine länger Ausbildung, die den Pädagog:innen nicht nur die Praxis des Berufes näherbringt, sondern den werdenden Pädagogen auch Fähigkeiten an die Hand gibt, damit sie sich neue Themen und Fähigkeiten theoretisch und praktisch erarbeiten können, steigert die Chance, dass die Nachhaltigkeitsbildung in der Zukunft besser integriert werden könnten. (Duhn, 2012; Dymont & Hill, 2015; Rost, 2013) Wie sich im Rahmen der Literaturrecherche herausgestellt hat, sind vorallem das lebenslanges Lernen und stetige Weiterbildung, sowie eine tertiäre Grundausbildung ein gute Voraussetzung für die erfolgreiche

Implementierung neuer Thematiken. Nicht außer Acht lassen darf man, dass in der Literaturrecherche bereits herausgearbeitet wurde, wie wichtig gute Rahmenbedingungen für gelungene Bildungsarbeit in den Einrichtungen sind. (Armon et al., 2019; Smidt, 2018)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Erkenntnisse dieser Masterarbeit die bereits vorhandenen Wissensstände unterstützen und mit diesen übereinstimmen. Mit den herausgearbeiteten Kategorien kann gezeigt werden, wie vielschichtig und komplex der Kontext einer Institution im Bildungsbereich aufgebaut ist. Im österreichischen Raum gibt es jedoch wenig bis kaum detaillierte Forschungen und Studien, die sich mit der Thematik der Nachhaltigkeitsbildung im frühkindlichen Alter beschäftigen. Deshalb habe ich mir in dieser Arbeit das Ziel gesteckt, diesen Blindspot, der so individuell wie die Pädagog:innen selbst sind, ausführlich zu beschreiben und herauszuarbeiten.

9. Literaturverzeichnis

- Armon, J., Scoffham, S., & Armon, C. (Hrsg.). (2019). *Prioritizing Sustainability Education: A Comprehensive Approach* (1. Aufl.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429021800>
- Becker, P. (Hrsg.). (2013). *Abenteuer, Natur und frühe Bildung*. Budrich.
- Bergold, J., & Thomas, S. (2020). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage). Springer.
- Bildungsdirektion Oberösterreich. (2022, September 16). *Selbstevaluierung „Pädagogische Qualitätsmerkmale“*. <https://www.bildung-ooe.gv.at/Elementarpaedagogik/Fach--und-Rechtsinformationen/Fachliches/P-dagogik/Selbstevaluierung--P-dagogische-Qualitätsmerkmale-.html>
- BMBWF. (2016). *Lehrplan der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik*. https://api.abc-berufsbildendeschulen.at/uploads/BA_fuer_Elementarpaedagogik_c0f7272de0.pdf
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung: Ein Überblick* (2., überarb. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Centre for Educational Research and Innovation (Hrsg.). (1995). *Environmental learning for the 21st century*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Chreim, S., Williams, B. E. (Bernie), & Hinings, C. R. (Bob). (2007). Interlevel Influences on the Reconstruction of Professional Role Identity. *Academy of Management Journal*, 50(6), 1515–1539. <https://doi.org/10.5465/amj.2007.28226248>
- Defila, R., & Di Giulio, A. (2018). Partizipative Wissenserzeugung und Wissenschaftlichkeit – ein methodologischer Beitrag. In R. Defila & A. Di Giulio (Hrsg.), *Transdisziplinär und transformativ forschen* (S. 39–67). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-21530-9_2
- Dickinson, E., & Johnson, T. H. (1997). *The complete poems of Emily Dickinson*. Back Bay Books, Little, Brown and Co.
- Duhn, I. (2012). Making ‘place’ for ecological sustainability in early childhood education. *Environmental Education Research*, 18(1), 19–29.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2011.572162>
- Dyment, J. E., & Hill, A. (2015). You mean I have to teach sustainability too? Initial teacher education students’ perspectives on the sustainability cross-curriculum priority. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(40). <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v40n3.2>
- European Union. (2019). *Early Childhood Education and Care*.

- https://ec.europa.eu/education/policies/early-childhood-education-and-care_en
- Gebhard, U. (2020). *Kind und Natur: Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung* (5., aktualisierte Auflage). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21276-6>
- Geiger, G., & Spindler, A. (Hrsg.). (2010). *Frühkindliche Bildung: Von der Notwendigkeit frühkindliche Bildung zum Thema zu machen*. Verlag Barbara Budrich.
- Giangrande, N., White, R. M., East, M., Jackson, R., Clarke, T., Saloff Coste, M., & Penha-Lopes, G. (2019). A Competency Framework to Assess and Activate Education for Sustainable Development: Addressing the UN Sustainable Development Goals 4.7 Challenge. *Sustainability*, 11(10), 2832. <https://doi.org/10.3390/su11102832>
- Grunwald, A., & Kopfmüller, J. (2022). *Nachhaltigkeit* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Campus Verlag.
- Heiland, H. (2015). 175 Jahre Kindergarten. Friedrich Fröbel und sein pädagogisches Erbe. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10(4), 5–18. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v10i4.21164>
- Hepperle, F. (2016). Leitfadeninterviews. In F. Hepperle, *Nachhaltigkeit in der öffentlichen Beschaffung* (S. 151–181). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10820-5_4
- Kinne, P. (2020). *Nachhaltigkeit entfesseln! Einsichten und Lösungen jenseits der Klimadebatte*. Springer.
- Kjaergaard, A., Morsing, M., & Ravasi, D. (2011). Mediating Identity: A Study of Media Influence on Organizational Identity Construction in a Celebrity Firm: Mediating Identity. *Journal of Management Studies*, 48(3), 514–543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00954.x>
- Korica, M., & Molloy, E. (2010). Making sense of professional identities: Stories of medical professionals and new technologies. *Human Relations*, 63(12), 1879–1901. <https://doi.org/10.1177/0018726710367441>
- Lamnek, S., & Krell, C. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (5., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktual. und überarb. Aufl). Beltz.
- Mizrahi-Shtelman, R. (2021). Role Identity and Sensemaking as Institutional Mechanisms for Policy Translation: The Case of School Principals and Education Reforms in Israel. *Leadership and Policy in Schools*, 20(2), 203–221. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1638422>

- Norris, J. (2022). *School leaders' sensemaking and sensegiving*. Brill.
- Renner, K.-H., & Jacob, N.-C. (2020). *Das Interview: Grundlagen und Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Springer.
- Rost, J. (2013). *Umweltbildung—Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied?* <https://doi.org/10.25656/01:6176>
- Rousseau, J.-J. (2014). *Emile oder über die Erziehung* (M. Rang, Hrsg.; Nachdr.). Reclam.
- Sander, U., Gross, F. von, & Hugger, K.-U. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Medienpädagogik* (1. Aufl.). VS Verl. für Sozialwiss.
- Schneider, K. (2017). *Forschendes Handeln von Babys und Kleinkindern entdecken*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Schneider_II_2017-ForschendesHandeln.pdf
- Smidt, W. (2018). Early childhood education and care in Austria: Challenges and education policies. *Early Child Development and Care*, 188(5), 624–633. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1403431>
- Stamm, M., & Edelmann, D. (Hrsg.). (2013). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Springer VS.
- Unger, H. von, Narimani, P., & M'Bayo, R. (Hrsg.). (2014). *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Springer VS.
- van Belle, J. (2016). *Early Childhood Education and Care (ECEC) and its long-term effects on educational and labour market outcomes*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR1667>
- Wasmuth, H. (2020). *Fröbel's pedagogy of kindergarten and play: Modifications in Germany and the United States*. Routledge.
- Weick, K. E. (2009). *Making sense of the organization. Vol. 2: The impermanent organization*. Wiley.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- Wöhrer, V., Arztmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D., & Schneider, K. (2017). Was ist Partizipative Aktionsforschung? Warum mit Kindern und Jugendlichen? In V. Wöhrer, D. Arztmann, T. Wintersteller, D. Harrasser, & K. Schneider, *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen* (S. 27–48). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13781-6_3

9.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Institutioneller Kontext von Reformimplementation nach Mizrahi-Shtelman (2021, 205)	- 24 -
Abbildung 2: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2010, 84)	- 39 -
Abbildung 3: Zusammenfassende Darstellung der Kategorien A-D	- 46 -
Abbildung 4: Kategorie A: Rahmenbedingungen	- 47 -
Abbildung 5: Kategorie B: Aus- und Weiterbildung des Personals	- 52 -
Abbildung 6: Kategorie C: Gefühle und Unsicherheiten	- 56 -
Abbildung 7: Kategorie D: Natur und Umwelt der Kinder	- 61 -

9.2 Anhang

9.3 Transkripte der Interviews

9.3.1 Transkript Interview 1

I: Also ich fang direkt mit den Fragen an, begrüßt haben wir uns vorab schon. Könnts ihr euch kurz vorstellen, warum habt ihr den Beruf denn eigentlich gewählt und welcher Aspekt oder welche Sache macht euch im Beruf am meisten Spaß? Und welche Dinge mögt ihr nicht so gerne am Beruf? Fängst du vielleicht an H.?

H: I fang einfach an, i bin die H. , i hab den Beruf gewählt ... i war mit 15 ein Jahr in der Tourismusschule in Bischofshofen und im gleichen Gebäude war die BAKIP, damals noch so genannt, Kindergartenschule Bischofshofen und hab immer mal wieder mit den anderen Schülerinnen Kontakt ghabt und bin dann nach dem einen Jahr Tourismusschule in die Kindergartenschule gewechselt. Was war dann nochmal die zweite Fragestellung?

I: Warum du den Beruf gewählt host und...

H: Jo und anfoch die Freude an den Kindern eigentlich, des war dann des Ausschlag gebende, dass i im Tourismus ka Zukunft gesehn hab und eigentlich mit den Kindern mehr arbeiten wollte.

I: Ok, und welche Dinge sind dann die eher negativen? Wo du dir denkst, des könnt eigentlich auch anders sein?

H: (Überlegt) Wos könnt anders sein an unseren Beruf? Es könnt sicher die Bezahlung besser sein und auch sicher unser Image und unser Arbeit mehr honoriert werden. Und da Verdienst könnt höher sein, des sag i ganz ehrlich.

I: Ist eh klar, mit der ganzen Verantwortung, die ma da trägt. Mach ma bei dir weiter M.?

M: I bin die M. I hab die Kindergartenschule, die BAKIP in Vöcklabruck gemacht, i hab mi damals für die Schule entschieden, weil für mi eigentlich immer klar war, dass i was mit Kinder mochen möchte, während dem Praktikum in da Schule war i ma aber ned so sicher, ob i des mochen möchte, ob Kindergarten für mi des richtige ist. Und hab dann eigentlich auf gut Glück in einer Krabbelstube angefangen. Und bin mittlerweile seit 10 Jahren da und bin zu dem Entschluss gekommen, i bleib do. Es passt für mi perfekt. Ahm, i mach am liebsten mit den Kindern kreative Bastelarbeiten, des macht mir persönlich am meisten Spaß, i bin a voll gern mit den Kindern draußen, oiso wir schaun wirklich, dass ma bei jeden Wind und Wetter rauskommen. Und wos i ned so gerne mag, san ehrlichsgagt die Elterngespräche. (lacht) Wann i ganz ehrlich sein darf. Und da H. darf i mi anschließen, des mitn Verdienst ist a a großes Thema, für des, was ma für a große Verantwortung haben und die Aufgaben werden irgendwie doch von Jahr zu Jahr an ticken mehr. Und jo, ... es wird ned einfacher und

H: und der Verdienst steigt aber a ned. Des mit den Elterngesprächen stimmt a, es wird immer schwieriger.

I: Hmm.

H: Ma muss schon so hochsensibel sein, welche Worte, dass ma verwendet, es wird ois auf die goldene Waagschale gelegt...

M: es is teilweise wirklich ganz schwierig...

I: Dann hat sich die Frage über die Ausbildung erledigt, ihr wart beide auf der damals noch BAKIP. Wie lang seid ihr denn schon in einer Krabbelgruppe oder Krabbelstube tätig? M. du hast schon gesagt, du bist seit 10 Jahren hier, warst du vorher noch wo anders tätig?

M: Na, des is jetzt mein neuntes Arbeitsjahr des jetzt zu Ende geht ... (lacht)

H: Bei mir is jetzt wieder bissi komplizierter. Weil i war ja schon in verschiedensten Einrichtungen. I war schon in einer Altersgemischten Gruppe, i war zwei Jahre in einem Kindergarten, und 8 Jahre in einer Krabbelgruppe, es war unterschiedlich.

I: Oiso jetzt zirka gleich lang im Beruf wie die M. Und welche Werte, sag i jetzt mal, san euch besonders wichtig? Was sollten die Kinder, in der Zeit, in der sie da sind, lernen? Oder was sollen sie mitnehmen? Könnt ihr da Beispiele nennen, dass es euch besonders wichtig ist, dass sie das können? Es gibt ja auch ganz banale Dinge auch, die für Kinder große Meilensteine signalisieren.

M: Also für mi is des wichtigste, dass sie vorwiegend einfach wohlfühlen und einfach gern herkommen und a die Eltern a guads Gefühl haben, dass die Kinder zu uns bringen. Und hinsichtlich, was kinna solln, puh, i bemüh mi natürlich, dass ich die Kinder unterstütz, dabei,

dass die Kinder die drei werden oder dann auch scho drei sind, beim Rein werden. Weil i ma denk, es ergibt sicher Sinn, dass bis zum Kindergartenstart ka Winderl mehr brauchen, aber ma kann sowieso nichts erzwingen. Und natürlich super, wenns mit zwei bis zweieinhalb Jahr schoffen, die Patscherl alleine anzuziehen, und alles, was mehr geht, gfrei i mi, aber es muss ned sein.

H: Genau, i bin der gleichen Meinung. Uns is wichtig, dass sie guad aufgehoben san, dass sie sich wohlfühlen, sog i, weil sie kommen, hoid doch schon sehr bald von zuhause weg und jo, i bin der Meinung ma sollt erna Zeit lossn, jedes unterschiedlich, der eine mocht es eine schneller, der andere mochts des andere schneller, des was können, des könnens.

I: Des is eh des Wichtigste. Ahm und was würdets ihr sagen, welche Priorität oder welchen Stellenwert hat bei euch die Umwelt und die Natur? Oder welche Tätigkeiten macht ihr mit den Kindern in der Hinsicht.

H: Also Aktivitäten mit der Natur, wir gehen jeden Tag in die Natur beziehungsweise ins Freie, bei jeder Witterung, des is uns a wichtig. Dass rauskommen an die frische Luft. Dementsprechend schau ma dann natürlich a, was ma beim Spaziergang alles sehn in der Natur. Sehn ma Schnecken oder die Blätter, wie sie aufgehen im Frühling. Einfach auch den Lauf der Jahreszeiten. Wir spielen im Winter im Schnee.

I: I hab eh schon gesehen, ihr habts an super Garten draußen, wo die Kinder draußen spielen können.

M: Genau, wir machen eigentlich täglich Spaziergänge oder gehen in Garten raus, je nachdem, jetzt im Sommer sind ma a wieder voll gerne im Garten. Also mit Wasserspielen. Wir haben auch a Gemüsebeet angepflanzt. Es wird eigentlich schon viel gemacht, von den einen mehr, von den anderen weniger. Jeder bringt halt des ein, was er gerne macht.

H: Genau.

M: Und an Naschgarten haben ma.

H: Und wir pflanzen dann natürlich an, ...

I: Is ja auch wichtig, dass die Kinder sehen, wo die Lebensmittel herkommen.

M: Wir beobachten a nu voll gerne Tiere, des möcht i a nu dazusagen.

H: (lacht) Genau, ihr seid die Tiergruppe.

M: Wir haben jetzt zum Beispiel gerade drei Raupen ghabt, die sie dann wirklich verpuppt haben und dann a wirklich Schmetterlinge ausgeschlupft san. Soiche Sachen machen ma eigentlich voll gerne mit den Kindern. Ist ja auch für die Erwachsenen spannend zum Zuschauen.

I: Is ja für jeden Spannend. Legt ihr Wert auf Nachhaltigkeit? Also zur Erklärung: Nachhaltigkeit bedeutet in dem Fall, dass Kinder, sowie Erwachsene schonend mit der Natur umgehen

und mit den Planeten, beispielsweise Müll richtig trennen, Papier und andere Ressource und auch eben Bastelsachen nicht verschwenden, sowie auch Lebensmittel.

H: Jo eigentlich schon.

M: Jo. Soweits möglich ist mit den Kleinen.

H: Also beim Spazieren leg i eigentlich schon Wert drauf, dass ma bei am Strauch ned grundlos die Blätter abreissen oder so, da machen mas schon drauf aufmerksam, dass des a Lebewesen oder besser gsagt a Pflanze is. Mülltrennen tun ma eigentlich ah. Also die unterschiedlichen Mistkübel.

I: Ja ihr habts ja unterschiedliche Mistkübel.

H: Also Papier, Restmüll, Plastik und Bio. Wir recyceln zum Beispiel a, wir basteln dann aus alten Sachen und jetzt haben ma erst Fische gebastelt aus alten CDs.

I: Die CDs spiegeln ja des Licht auch wieder voll super, des mögen die Kinder bestimmt gerne. Wenn ihr euch jetzt an eure Ausbildung erinnern könnt, habts ihr in eurer Ausbildung irgendwas über Umweltschutz oder Nachhaltigkeit gelernt. Oder war des bei euch eigentlich nebensächlich oder auch garned vorhanden?

M: Des einzige was mir jetzt einfällt, warn eben die Bastelsachen, die eben aus Recyclingmaterial warn, eben aus den Klopapierrollen oder...

H: M. i hab da gelernt, dass man aus Schachteln und Klopapierrollen Türme und so bauen kann. Sowos eventuell...

M: Schachtelbaustelle, aber des hat jetzt ned wirklich mit Umweltschutz zu tun. Eher wie ma Alltagsmaterialien verwendet oder eben Bastelsachen.

H: Vielleicht nu mit PET-Stöpsel. Oder bei den Musikinstrumenten die Bierkapseln.

M: So wirklich angesprochen habens des Thema bei mir a ned. Des is bei mir jetzt 10 Jahre her.

I: Auch in den Curricula von den heutigen Ausbildungen gschaut und da is jetzt auch nicht wirklich was zu finden. Also es findet jetzt ned extra a Modul dazu statt. Aufgrund dessen, also ihr habts des ja nie ghabt, hättets ihr Interesse oder hättet ihr gerne solche Themen in der Ausbildung ghabt oder halt in Form von Weiterbildungen oder Vorträge, damit man da drauf sensibilisiert werdets?

M: I denk des könnt super Platz finden im Zuge von diesen jährlichen Fortbildungen, die ma machen derfen und uns ja dann a selber aussuchen können, wos uns interessiert. Des passt da sicher super dazu, wenns da so Seminare dazu gebn würd. Und für die, die interessiert ist, der kann sie da ja dazu anmelden und wenns ned interessiert, der muss sie ned anmelden. Bei da Ausbildung selber bin i ma ned sicher ob des jetzt so Platz hod, weil ehrlich gsagt sehr

umfangreich und ma könnt vielleicht andere Sachen wegstreichen (lacht), bissl mehr Theorie wegstreichen, dafür mehr Praxis.

H: Des hängt a immer voll von da Einrichtung ab, so wies bei uns am Land is in Laakirchen, da hat jeder Kindergarten an Garten, wenn da so Themen aufkommen wie Komposter und Hochbeet, aber in Wien, ob ma da immer so an tollen Garten dabeihat, da schauts dann a wieder anders aus. Da bin i ma ned so sicher, ob die des dann so machen können?

I: Des is dann doch am Land beziehungsweise im ländlichen Gebiet doch viel einfacher, da is ma viel näher an der Natur und du musst jetzt ned jedes Mal mitn Bus fahren, damit du zu einem Park kommst, des is ja dann a irgendwie a Hindernis für die Pädagoginnen, wann ma dann zu zweit oder zu dritt mit 10 Kindern ist, auf die Straße muss, is ja doch immer a bisschen gefährlich, dass keinem was passiert.

H: Ja genau richtig.

I: Da habt ihrs leichter auch mit eurem Wagen, wo sechs Kinder drin Platz haben. Und dann hätt i noch a Frage, welche Dinge sind den eurer Meinung nach die größten Zeitfresser, also Dinge, die tagtäglich sehr viel Zeit beanspruchen und die speziell für die Kinder und für die Förderung ned wirklich wichtig sind. Was hindert euch oder welche Zeit fehlt euch, dass ihr mit den Kindern über gewisse Dinge sprechen könntts oder euch einfach mit den Kindern beschäftigen könntts, weil eben die Zeit viel zu knapp is?

M: Prinzipiell find i, dass unser Zeit ganz gut genutzt is, des einzige, was ma jetzt nu eingefallen is, wir haben seit September so Tablets kriegt, wo ma jetzt – wie sagt ma da-

H: Da muss ma die Anwesenheitszeit von den Kindern eintragn muss.

M: Eigentlich wirklich minutengenau, also direkt in der Früh, wann die Kinder kommen und a wenns abghoit werden direkt wieder eintragen solln, was i in da Wirklichkeit eh immer erst am Nachmittag mach, weil i des ned neben den Kindern mochen möcht. Aber wenn i mi dann wiederum bemüh, dass ichs genau moch, dann geht wirklich viel Zeit drauf. Und es is eigentlich sehr schlecht genützte Zeit, wenn i neben den Kindern mitn Tablet sitz.

H: Des war eigentlich früher besser, da hat mas in Papierformat ghabt, da ham ma abgehackerlt.

M: Wir ham des dann immer mitn Morgenkreis verbunden und gefragt: Wer is da und wer ned? Und i hab des nebenbei abgehackerlt und jetzt sitzt i halt in der Früh mitn Tablet da und muss mi dann nu ärgern, weil i ka Internet hab. Oiso des san Sachen, de nehmen wirklich Zeit weg.

I: Also früher habts ihrs nur abhackerln müssen und jetzt müsst ihrs minutengenau eintragen am Tablet?

H: Genau einfach nur in Papierformat auf an A4 Bogen.

M: Und seit heuer sind ma ganz hoch modern. (lacht)

I: Und wie ist des bei euch mitn Abholen, ist des eher kompakt oder werden Kinder teilweise am Vormittag wieder abgeholt oder habt ihr fixe Kernzeiten, wo ihr mit allen Kindern rechnen könnt?

H: In der Früh ist des ab halb neun, da müssens da sein.

M: Genau, mhm.

H: Frühestens abholt werdens um elf, in dem Zeitrahmen sans dann immer da.

M: Die meisten sind bei uns a zum Mittagessen da und werden dann später abholt.

I: Was habt ihr für Regeln beim Mittagessen, es gibt ja oft die Regel, „Wer nicht aufisst, der bekommt keinen Nachspeise!“ oder „Alles wird zusammengegessen!“ oder „Alles muss probiert werden!“

M: Ein Muss ist garnichts, wir bemühen uns sehr, dass sies kosten, dass mal a Löffel kostet wird, weil die Erfahrung ist dann meistens so, dass Kinder aus Prinzip sagen, sie mögens ned. Wir haben an Buben in der Gruppe, der aus Prinzip sagt: „Ich mag das nicht!“ Und i bemü mi dann, dass er wenigstens ein kleines Löffel kostet, weil meistens schmeckts erm dann eh jeden Tag und isst dann drei Portionen davon, weils erm so schmeckt, also i probier schon immer, dass sies kosten.

H: Es ist bei uns wirklich so, wir versuchens, aber probieren ist kein Zwang. Wir merken auch oft, dass sie weniger essen, weil die Kinder gerade an Stillstand im Wachstum haben und dann essens wieder drei Portionen, oiso ...

I: Es is halt einfach ganz unterschiedlich...

M: Oft hängt's auch davon ab, was sie gejausnet haben, ob ihnen die gschmeckt hod oder ned.

I: Und wenn ihr so an die Jausenboxen von den Kindern denkts, ist da sehr viel in Plastik verpackt oder gibt's Jausendosen, wo was in Bienenwachstüchern eingepackt wird.

H: Bienenwachstücher ham wir garniemanden.

M: Hätt i a nu nie gesehn...

H: Jausendosen sind die meisten Plastik, jo vorallem Plastik.

I: Und wenn ma an den Inhalt denkt, an die Speisen, ist die eher ungesund oder gesund?

H: Ganz unterschiedlich.

M: Ja ganz unterschiedlich eigentlich. Manche Eltern san sehr bemüht und packen jeden Tag verschiedenstes Gemüse ein und nehmen uns jede Wochen Unmengen an Obst fürs Obstteller mit.

H: Bei uns müsst man immer bissl stoßen, damit was mitnehmen. Also immer anreden, damit sie was mitnehmen.

M: Wir haben meistens sogar zu viel Obst, wir haben aber a ziemlich brave Obstesser.

I: Also ihr habts am Vormittag das Angebot von einem Obstteller, wo die Eltern Obst mitgeben können, und ist es bei euch immer so, dass am Vormittag immer Obst gibt.

H: Ja genau, jeden Tag.

M: Jap.

I: Also ist euer Ablauf, dass die Kinder am Morgen gebracht werden, dann gibt's das Obstteller, nachm Morgenkreis die Jause und später dann das Mittagessen.

H: Mhm.

M: Mhm.

I: Und glaubt ihr, wenn man mit den Kindern drüber redet, dass Plastik zum Beispiel nicht im Wald liegen sollt, glaubt ihr, würden die Kinder einsteigen oder wären willig, solche Themen zu machen oder glaubt ihr, die Kinder könnten das nedmal wirklich verarbeiten oder verstehen, warum das so sein sollte?

M: I sag jetzt amal bei den dreijährigen Kindern kann i ma des scho ganz gut vorstellen, dass des scho ganz gut funktionieren könnte. Und man kann mit ihnen zum Teil, nicht mit jedem, da ganz gut drüber reden kann...

H: Da sind manche sehr verständnisvoll und verstehen das soweit sie können.

M: Bei meine unter 2 Jahre alten Kindern kann i mas wiederrum ned vorstellen, (lacht) aber bei den größeren auf jeden Fall. Spätestens im Kindergartenalter verstehens des sicher. Da habens sicher des richtige Alter. Mit drei, vier, fünf Jahre, da kann ma sicher voll viel dazu machen.

H: Ja, da verstehens des sicher besser.

I: Was glaubt ihr, was erwartet euch bei so einem Workshop Nachhaltigkeit, hättet ihr,... also was könnt ihr euch darunter vorstellen oder was erwartet ihr euch dabei? Oder seid ihr da komplett frei von Erwartungen?

M: I bin da eigentlich komplett frei von Erwartungen und gfrei mi sehr drauf, was du da mit den Kindern machst mit dem Thema. Vielleicht können wir ja dann von deinen Inputs was übernehmen.

H: Ja genau, vielleicht kann man ja was in den Tagesablauf übernehmen und in die Routine aufnehmen. Also was man vielleicht öfter aufnehmen kann.

M: Ja, i bin wie gesagt richtig gespannt.

I: Und weil ihr vorher gesagt habt, die unter zwei Jahre alten Kinder verstehen die Sachen wahrscheinlich nicht, meint ihr dann aufgrund der Wörter, wie man den Kindern erklärt oder weil sie zu dem Ganzen Natur und Müll nur wirklich ein „Konzept“ haben?

H: (überlegt) Verstehen vielleicht schon, aber weißt, bei den unter zwei Jährigen muss das alles ziemlich kurz sein, also die Erklärungen, weil die Konzentration, weißt, das ist immer schwierig und bei den Kleinen wird's dann eher immer zu lang, verstehen bei einzelnen wahrscheinlich schon, schwer zum Einschätzen.

I: Habt ihr zum Beispiel schon mal ein Kind gehabt, welches sich sehr an dem Thema interessiert war, oder das sich sehr viel mit der Natur beschäftigt hat, sich jedes Blatt einzeln anschaut hat oder ist das eher selten?

H: Das habe ich schonmal gehabt, aber das war nicht da in der Krabbelstube, sondern das war im Kindergarten und das war kein normaler Kindergarten, sondern ein Naturkindergarten, da war natürlich das Elternhaus auch sehr daran interessiert war, da war das Elternhaus sehr dahinter und hat das auch zuhause praktiziert, mit Komposter und Bio-Hochbeet und Bienenwachstücher und da sind die Kinder natürlich viel im Freien, das waren mehr Wald und Wiesen Kinder muss man sagen.

I: Und siehst du da große Unterschiede zu einem „normalen“ Kindergarten? Also dass zum Beispiel die Kinder grundlegend gleich sind, aber halt auf gewisse Dinge mehr sensibilisiert.

H: Die sind natürlich sehr sensibilisiert in diesen Naturkindergärten, das fängt beim Elternhaus an, die sind natürlich komplett anders sensibilisiert, als Kinder mit den Eltern von da.

I: Mhm. Okay.

M: Mir ist ein Kind eingefallen, das war letztes Jahr bei mir in der Gruppe. Die war sprachlich a sehr sehr weit vorne. Die war dann ah schon fast dreieinhalb Jahre alt. Da habe ich mal eine Wassermelone am Obstseller gehabt, weil uns die irgend a Mama mitgebracht hat und das Kind hat dann gemeint: „Die Wassermelone mag ich nicht essen, weil die kommt aus fernen Ländern.“ Also da müsste das in da Familie ein sehr großes Thema gewesen sein.

H: Sicher, ja ganz sicher.

M: Ja genau, aber sowas ist wirklich sehr selten. Eher ein Einzelfall (lacht). Eher dass Kinder sehr speziell an der Natur interessiert sind, das schon. Also die beobachten dann jeden Käfer und jede Ameise, das gibt's schon öfter. Die gibt's jedes Jahr und da merkt man dann auch, dass die Eltern sehr viel mit den Kindern in der Natur und im Garten. Ich habe schon an krassen Gegenteil dazu gehabt, ich habe mal einen Burschen gehabt, der hat sie immer untergestellt, sobald nur ein Tropfen Regenwasser runtergetropft ist und wollte immer rein gehen und nie draußen

sein und für den haben ma a a ganzes Jahr nichts interessantes gfunden draußen. Da is ma vorkommen, des war des garned gewohnt von daheim.

H: Ja, des hab i mitbekommen.

M: Also garnichts, nie Spazieren, ned in Garten gehen, ja nichts angreifen, was schmutzig ist.

I: Und wie sind die Kinder, wenn ihr jetzt dieses Pflanzenbeet und den Naschgarten da aufbauts und oder pfligts und hegts, sind die Kinder da sehr interessiert involviert und möchten des selber machen?

H: Absolut, da sinds schon sehr dabei und des gfallt erna sehr.

M: Ja, besonders des Naschen dann. Dann die Himbeeren und Ribiseln runterzupfen.

H: Also a des Anpflanzen und graben.

I: Dann auch keine Scheu vorm dreckig werden oder?

H: Also bei uns gibt's keines, was ned daugt.

M: I hab a Kind, des was ned so daugt, wenss dreckig wird. Immer sofort Händewaschen, sobalds mal dreckig wird. Egal obs die Marmelade ist, was auf den Fingern klebt oder die Erde vom Garten. Jo, aber des is halt so. Do is halt jeder anders.

H: (lacht)

I: Und glaubt ihr, dass durch Corona des ganze „In die Natur gehen“ mehr Bedeutung gewonnen hat? Es sind ja auch viele Leute deswegen aufs Land gezogen deswegen.

M: (überlegt) I hab bei den Eltern und Kindern ned den mega Unterschied bemerkt, ehrlich gsagt ned wirklich.

I: Okay. Und findet ihr, dass die Eltern des mehr machen sollten mit den Kindern, also dass sie a besseres Vorbild sein sollten?

H: Auf alle Fälle.

M: Je früher, desto besser. Ma muss ja auch ned des Riesenthema drum machen. Ma kann ja im Alltag viele Sachen integrieren.

H: Ma kann ja auch beim Spazieren Müll aufheben und ihnen dann sagen, dass eigentlich ned do liegen sollt, sondern gehört in den Mistkübel. Des sind auch so kleine Dinge, die ma von klein auf mit den Kindern besprechen kann.

M: Oder dass ma ned absichtlich auf die Käfer draufsteigt, oder Blätter absichtlich abrupft oder Pflanzen kaputtmacht.

I: Habt ihr Ideen oder Sachen, die ihr schonmal im Internet gsehn und des wollt i mit den Kindern machen, aber die finanziellen Mittel sind ned vorhanden oder ma wohnt zu wenig zentral?

M: Ausflüge im dem Sinne dürfen wir garned machen, des wär dann eher für den Kindergarten und finanziell fehlts uns eigentlich an nichts, wir dürfen uns da eigentlich ned beschweren, weil die Gemeinde da eigentlich recht großzügig ist, also wenn ma was möchten, dann kriegen ma des im Normalfall. (lacht) Also alles was ma gut Argumentieren kann, ist kein Problem.

I: Dann vielen Dank für eure Zeit und eure Antworten.

M: Bitte. I hoff, es hat so gepasst für di!

H: Bitte gerne.

9.3.2 Transkript Interview 2

I: Also willkommen zurück, ah seit der letzten Diskussion sind zirka zwei Wochen vergangen, ahm und i würd euch gern mit euch diskutieren über die Erwartungen und Meinungen, ahm wie gesagt es sind eben zwei Wochen vergangen und ist inzwischen etwas passiert, was euch voll aufgefoin ist oder was anders wie normal war oder sagts ihr es is eigentlich alles normal dahinglaufn?

H: (Überlegt) Bei uns is eigentlich alles gleichgeblieben.

M: Mhm.

I: Bevor wir jetzt übern Workshop reden, würd i euch noch gerne fragen wie euer Alltag so abläuft, des habi letztes Mal garnicht gefragt. Also welchen Ablauf habts ihr so an einem so ganz normalen Tag, wenn jetzt zum Beispiel ich nicht da bin?

H: Jo oiso um sieben öffnen ma und do kommen schon die ersten Kinder, dann is eben Freispielzeit bis, also do suchen sich die Kinder selber aus, was spielen möchtn, um acht Uhr gibt's so a kleine Obstjause. Dann spielens frei wieder bis neun Uhrm, dann ist der Morgenkreis (räusper) bis zirka viertel über neun und dann a gemeinsame Jause und dann gehen ma in den Garten raus bis dann bis elf Uhr und dann sitz ma uns nochmal zum Tisch und machen Fingerspiele und singen Lieder und dann gibt's des Essen und zirka bis 13 Uhr werden alle abgeholt.

I: Mhm.

M: Is bei mir in der Gruppe eigentlich fast genau gleich, nur dass wir halt a Nachmittagsgruppe san, und zum Teil gleich nachm Mittagessen abgeholt werden oder zum Teil um Zwölf schlafen gehen. Und dann bis spätestens 16 Uhr abgeholt werden.

I: Und wie kann man sich des Einschlafritual vorstellen? Werden sie in den Raum begleitet oder wie schaut sowas aus?

M: Oiso wir gengan mit den Kindern gemeinsam schlafen, eigentlich i meistens alleine, weils schon super klappt am Ende vom Jahr, also am Anfang schaun ma schon, dass ma eher zu zweit im Schlafraum sind, also das zwei Erwachsene mitgangen und die meisten Kinder haben a Kuschtier, an Schnuller oder a Kuschelecke mit von daham mit, des wirklich nur zu Mittag brauchen. I hab zum Beispiel a Kind, was nu a Milchflascherl braucht, des richt ma dann halt nu her und wir ziehn uns eigentlich bis auf die Unterwäsche bzw. bis auf den Body aus zum Schlafen und jedes Kind hat sei eigenes Betterl mit seiner eigenen Bettwäsche.

I: Und des wird dann von euch gewaschen und wieder angezogen?

M: Ja genau, des wird bei uns gewaschen.

I: Ahm, a wenn ihr gsagt habts beim ersten Interview, ihr habts ned so wirklich Erwartungen ghabt an den Workshop, wie war euer Eindruck nach dem Workshop? Was habts ihr euch so gedacht nachm Workshop?

M: Das die Kinder da scho wirklich Interesse dran zoagt hom und wir haben des im Morgenkreis jetzt numal probiert mit dem Müll einsortieren in den kleinen Mistküberl, die du bastelt hast und da war wirklich Interesse da, also natürlich ned bei alle Kinder, aber bei a paar mehr und bei a paar weniger. Und ein paar ham sie sie schon richtig gut gemerkt und haben nu deinen Namen gewusst, weil i hab gfragt, wer uns die Mistküberl gebastelt hat und sie hams sofort gwusst, du hast an bleibenden Eindruck hinterlasen (lacht).

I: (lacht)

H: (lacht)

M: Und i würd des auch gern nu a bisserl weiterführen und ja...

I: Wie wars bei dir?

H: Bei uns... Also i hab a gfunden, dass du's liab gmocht host und sie sind natürlich dann alle auch zum Bilderbuch kommen, richtig gewimmelt hots do, bis auf a paar, de...

I: ...jo, die hat ma immer, die dann a bissl abdriften.

H: Oiso i find schon, dass erna recht gefallen hat, des hat ma schon gmerkt. Und es warn a wirklich welche dabei wie die Marla und die Valentina, die ham wirklich scho gwusst, a ja Papier und Rot gehörn zusammen, da warn scho viele Treffer dabei, des war voll super.

I: Ja schwierig, weil s eben ja ned Lesen können, sie sind ja nu so klein, aber bei Zeichen und Farben sind die da extrem schnell, sieht ma a extrem beim Memory spielen. Die gewinnen natürlich jedes Mal gegen mich, weil sich erwachsene natürlich viel mehr auf Wörter verlassen und nicht auf Symbole. Da sieht ma des eigentlich ganz gut, dass die des voll draufhaben.

H: Aber i glaub auch, dass Kinder oft daheim mithelfen, da Mama helfen beim Altpapier raus-tragen helfen, die sind dann gleich mal ah, wie soll i sagen, san da gleich mehr involviert.

I: Haben die Eltern irgendwas berichtet, dass die Kinder etwas zuhause erzählt haben oder ha-ben die Kinder euch nochmal persönlich was erzählt oder war das so gleich mal vergessen?

M: Also zu den Büchern sind ma ehrlich gsagt leider nu ned kommen die Wochen, i mechts ma gern numoi anschauen mit den Kindern, gerade die Peppa Wutz, des daugt erna voll.

H: Ja, die stehen ganz hoch im Kurs.

M: Also des schau ma uns auf jeden Fall nochmal an, aber es war jetzt immer z'wenig Zeit im Morgenkreis und jetzt haben ma nach der Reihe Geburtstag gfeiert.

I: Wenn i Geburtstag hört, feiert ihr des im Rahmen vom Morgenkreis?

M: Ja genau, hm.

I: Und hat da jeder so seine eigenen Rituale oder machts ihr des alle gleich?

H: Es macht glaub i jeder individuell, wie er möchte.

I: Darf ich dich fragen, wie ihr des feiert?

H: Bei uns ist des so, des Geburtstagskind sitzt auf dem Thron und trägt eine Geburtstags-krone und jeder bekommt einen Bogen und legt ihn in die Mitte und es ergibt einen Regenbo-gen und auf dem Regenbogen sind dann entweder zwei oder drei Tropfen, je nachdem wie alt des Kind halt wird. Dann singen wir halt Geburtstagslieder und dann kommt immer der Kas-perl, der kommt und begrüßt des Geburtstagskind und geht von Kind zu Kind, sie bekommen ein Bussi und bringt dem Geburtstagskind sein Geschenk und man bläst eine Kerze aus und dann wird die Geburtstagsjause gegessen.

I: Sehr lieb, wie ists bei dir?

M: Also in der Früh bringen die Eltern Muffins oder einen Kuchen mit, manchmal ist s aber auch a besonders lieber Obstteller, im Sommer a oftmal a Eis, a kleine Nachspeise halt. Wir sitzen uns dann auch im Morgenkreis zam und des Geburtstagskind kriegt a Krone und jedes Kind darf dem Geburtstagskind einen Schmetterling auf die Krone kleben und gratulieren, so-weit sies schon können (lacht). Und bei uns gibt's dieses Jahr zum Beispiel für jedes Geburts-tagskind als Geschenk einen Schmetterlingspolster, einen selbstgenähten.

I: Eine sehr coole Idee.

M: Jo und do loss ma uns eigentlich jedes Jahr a bissl was anderes einfallen. Und dann singen wir des Geburtstagslied „Weil du heute Geburtstag hast...“, dazu holn ma uns dann die Ras-seln, des daugt erna recht und Geburtstagskerzerl haben ma natürlich ah.

I: Gut, ahm, also wir hams vorher eh schon a bissl angeschnitten, wie habt ihr denn die Kinder währenden Workshop wahrgenommen, wenn ma des mit anderen Themen vergleicht, wenn

wer fremder mit im Morgenkreis kommt, vielleicht a Praktikantin oder a Praktikant? Sinds da generell mehr aufnahmefähig als wie an einem normalen Tag?

M: jo schau, also wenn wer von außerhalb kommt, da ist dann von Haus aus mehr Interesse da, was dann natürlich nicht alltäglich ist, aber es war prinzipiell a Thema, was bei uns so nu nie Thema, oiso was zumindest nu nie im Morgenkreis angeschnitten worden ist, jo also des hat die Kinder auf jeden Fall interessiert. Und es war auch super, dass du so Materialien verwendet hast, dies teilweise schon kennen, des schmeißens auch auf jeden Fall jeden Tag mal was weg. Seis a Windel, a Taschentuch oder a Quetschiepackerl, des sehns ja wirklich jeden Tag.

I: Ja man muss halt auch was nehmen, was die Kinder kennen, weil wenn ma was Fremdes nimmt, habens ja auch kein Bezugspunkt.

M: Des hat ma auch gmerkt, sobalds an Bezugspunkt haben, sinds numoi mehr interessierter.

H: Es is auch des Material immer sehr wichtig, also wenn ma Gegenstände haben, die sie angreifen können, des ziehts wahrscheinlich magnetisch an...

M: Ja vor allem wenns natürlich selber mitmachen können, dann sinds natürlich ned so gefeselt, wie wennst erna a Geschichte vorliest.

I: I find a generell immer besser, wenn die Kinder bei irgendeiner Tätigkeit miteinbezogen werden, des is bei viele Kinder echt der Gamechanger. Wenn mas fragt, obs helfen können. Wir haben im Hort Hortassistenten, da sind die Kinder immer glei dabei. Und so Schüttspiele sind bei eurer Alterskohorten natürlich super geeignet.

H: Genau.

M: Genau.

I: Bei dir H. haben wir gemeinsam Kresse angesetzt, haben die Kinder dann noch nachgesehen? Auch wenn des Experiment nicht ganz funktioniert hat.

H: (lacht) also am nächsten Tag haben ma dann scho nachgeschaut, da haben wir recht lachen müssen, weils eben entgegen der Erwartung unterm Müll besser gewachsen sind, aber des hab i da eh vorher schon erzählt.

I: Könnts ihr euch vorstellen, wenn solche Bücher und speziell die Spielzeuge professioneller aufgearbeitet wären oder wenns a größer Auflage geben würde zum Beispiel beim Thalia oder beim Winkler, dass des aufgenommen werden würde oder wär des für euch eher a Randthema wäre und keiner würds verwenden? Also würdets ihr des irgendwo lesen und dann denken: „Ja des würd ich bestellen oder verwenden!“

M: Also i glaub für a Kindergartengruppe vollkommen, da würd ichs verwenden, jetzt find ich die Bücher teilweise fast nu a bisschen zu schwierig, wobei Bilder anschauen und dazu

erzählen ja immer geht. Richtig vorlesen kann ma des den Kindern leider nu nicht. Dazu sinds leider manchmal etwas zu schwierig.

I: Ja i habs ja dann im Workshop eher hergezeigt und mit ihnen angeschaut und etwas dazu erzählt, statt stur runterzulesen. I finds nämlich echt schade, i hab sehr lange recherchiert, dass ma diese Bücher ned einfach gestalten kann.

M: Ja genau, ma brauchat diese Bücher halt noch wesentlich einfacher und kürzer als die, die du vorglesn hast. Aba prinzipiell super, dass solche Themen überhaupt schon als Kinderbücher gibt.

I: Findets ihr, man sollt in der Literatur von den 0–3-jährigen mehr Diversität reinbringen oder findet ihr diese Häschen und generell Tierbücher reichen?

M: Zu ganz viel anderen Themen haben wir eigentlich Bücher, also eigentlich schon sehr viel Auswahl in der Bibliothek. Nachhaltigkeit ist eigentlich wirklich eins von den wenigen Themen von denen wir garnichts ham.

H: Jo des stimmt, weil Tiere und Fahrzeuge findest eigentlich immer und überall. Nachhaltigkeit zum Beispiel wirklich ned.

I: Habt ihr auch Bücher, die zum Beispiel auf Gefühle eingehen?

M: Ja ham ma!

I: Weil man hat natürlich den Klassiker „der Regenbogenfisch“, die Raupe Nimmersatt, die erna natürlich voll gfallen. Aber a bissl Abwechslung schadet wahrscheinlich nie. Ah, könntet ihr euch vorstellen, dass ma den Workshop nicht nur zweimal macht, sondern vierteljährlich oder mal wöchentlich für a kurze Zeit, hat des bei euch Zeit sowas regelmäßiges oder würdets ihr sagen, des würd die Kinder überfordern?

M: I find schon, dass des Platz hat, vielleicht ned wöchentlich, des is vielleicht a bissl viel, aber wenn ma so sagt, einmal im Monat...

H: Oder auch eher spontan, weil oft ists in der Eingewöhnungsphase schwierig und ma sagt dann in zwei Monat und dann wieder nach a paar Wochen...

M: Meistens gegen Weihnachten haben ma natürlich viel geplant, da ham ma dann ned so viel Zeit, ohne dass des dann in Stress ausartet.

H: Genau, vom Martinsfest weg bis zu Weihnachten ist die Zeit, wo es ziemlich dicht is.

I: Und wo sind generell eure Stoßzeiten in den Gruppen, ich kenns eh zirka vom Hort, aber bei euch wird's natürlich auch der Anfang vom Jahr sein, die Eingewöhnungszeit, wo auch nicht recht viele andere Sachen gengan.

M: Ja die Advent- und Weihnachtszeit ist wirklich immer sehr stressig. Ma nimmt sich dann natürlich a immer viel vor, weils so viele klasse Sachen gibt.

H: Mhm, des stimmt.

I: Ich find da ist der Frühling viel einfacher, da ist zwar dann gleich mal Vater- und Muttertag, aber im Frühsommer hat ma dann eben mehr Zeit, wo i ma denk da kann ma zum Umweltthema sehr viel machen, obwohl i ma oft denk, ma muss die Kinder ned immer so überenter-tainen, weil sie ja selber so viel Fantasie haben und sollten die ja auch ausleben können.

M: Genau, gerade im Sommer sind die Kinder dann schon wieder a halbes Jahr älter und da macht ma so ein Projekt dann im Sommer, da hat ma dann auch schon viel Dreijährige. Die kinnan dann a schon richtig mit dir reden, was im September teilweise nu garned der Fall ist.

H: Die Ausdauer ist länger und die Konzentration für Inhalte.

I: Des is eben des interessante im Vergleich zur Volksschule, da sieht man in einem Jahr schon auch viel Veränderung, aber nicht so extrem wie bei den Krabblern, da tut sie ja Monatlich oder Halbjährlich so viel.

M: Ja und i glaub deswegen passt so a Thema auch super fürs Ende vom Jahr, ois gleich im Herbst, da spielen ja doch nu andere Themen a große Rolle.

I: Im Nachhinein betrachtet, könntets ihr euch solche Vorträge und Weiterbildungen besser vorstellen, nachdem ihr diese Beispiele gesehen habt? Oder sagts ihr, ihr habts eigentlich so so viel zu tun, dass ma zu dem garned kommt.

M: I glaub des habi eh letztes Mal schon gesagt, i würeds voll interessant finden, wenn des bei unseren jährlichen Seminaren und Weiterbildungen Platz finden könnte.

H: Ist des ned bei dem Selbstevaluierungsbogen bei? Da kann man ja immer so ein Programmpunkt aufgreifen und kannst das dann sehr gut ausbauen. Ahm, i glaub da ist des mit Natur und Nachhaltigkeit auch dabei.

M: Okay.

I: Was müssts ihr da zum Beispiel beschreiben? Also dieses SEI haben wir auch im Hort.

H: Ah habts ihr des auch im Hort?

I: Ja, mhm.

H: Da sind die Krabbelgruppen auch dabei oder? Habts ihr da mal was gemacht?

M: Jo, einmal sicher, aber des is glaub ich schon sicher wieder zwei Jahre aus. Des hat dann aber eher die Chefin gmacht und ned wir. Da ham ma dann irgendwas zum Thema Gartengestaltung gemacht.

I: Mhm, interessant.

M: I muss aber ehrlich sagen, dass i do goaned so Bescheid weiß.

I: Ja i find diese ganzen Tools und Selbstevaluierungsinstrumente ja eigentlich eine super Idee, grundsätzlich komm ich ja auch aus der Richtung, wo so etwas entworfen wird, aber auf

der anderen Seite hats garned so wirklich Zeit... Weil es ist den ganzen Tag zack, zack, zack und meiner Meinung bräucht ma da sicher ein bis zwei Halbtage, wo ma sowas in Ruhe machen kann. Also es geht halt bei uns oft unter, i weiß ned wies bei euch ist. Es ist auch im normalen Betrieb zu wenig Personal da, dass ma sowas macht.

M: Wir kriegen jetzt anscheinend im Herbst einen Tag zur Verfügung gestellt, wo solche Sachen dann bearbeitet wird, i weiß aber nimmer genau, welcher Tag des is.

H: I glaub es ist ein Tag, der zu den Herbstferien gehört, also im November, da wird die Krabbelgruppe geschlossen und dann ist der dafür da, genau für solche Sachen.

M: Ja also i weiß auch nicht, wie der Tag dann gestaltet wird, aber so wurde uns des mal mitgeteilt. Ist aber heuer glaub ich der erste Tag den wir bekommen, war vorher wirklich nie so.

I: Generell, wie zufrieden seid ihr mitn Personal- bzw. Versorgungsschlüssel? Seid ihr zufrieden, wie viele Kinder ihr in eurer Gruppe habts oder denkt ihr, mehr Personal wär schon gut?

M: Des is leider so, dass ned in jeder Gruppe gleich viel Personal ist, in meiner Gruppe sind ma zu dritt, also zwei Helferinnen und eine Pädagogin und da find i den Betreuungsschlüssel super mit 10 oder 11 Kinder, da passt des perfekt, aber des is halt ned in jeder Gruppe so.

H: Du hastas eh gesehen, wir sind zu zweit. Aber es funktioniert auch, also wenn ma gut zusammenarbeitet.

I: Ja des glaub ich, aber immer blöd, wenn so gespart wird.

H: Ja inzwischen weiß ma halt schon wer was macht und wir sind ein eingespieltes Team.

I: Ja i glaubs, generell wenn ma dann a längere Zeit miteinander arbeitet und aufeinander eingespielt ist. Aber wenn da immer ein Kommen und Gehen ist, dann wird's wahrscheinlich kein gutes Arbeiten sein.

H: Na absolut ned.

M: Ja i war auch einige Jahre zu zweit, bevor ma dann die zweite Helferin dazu bekommen haben und ja natürlich es geht irgendwie, es klappt, aber i hab schon für mi selber gemerkt, i war jeden Tag so erledigt nach der Arbeit. Es ist schon a riesiger Unterschied, den ma da merkt. Jetzt wo ma zu dritt sind, habi nach der Arbeit a nu a Kraft für was anderes, bin ned komplett ausgelaugt. Kann jetzt auch mal was unternehmen, teilweise hab i mi sonst wirklich nach der Arbeit hinglegt.

I: Ja i find generell, dass des sehr unterschätzt wird, wie anstrengend arbeiten mit Kindern im Alltag ist. Oft hört ma dann, ja die spielen halt mit Kindern und alles toll und einfach, da ist auch der Fehler beim Image von Kindergärnter*innen und Lehrer*innen, ist ja eher schlecht sag i mal. Was ich sehr schade find, es is ja ned überall so, wenn i ma denk, dass dieses „Prestige“ von den Berufen in anderen Ländern sehr viel höher und angesehener ist. I weiß ned,

wie ihr des in der Krabbelstube empfindet. Wie die Eltern zu euch sind oder wie da Freundeskreis oder die Umgebung?

M: Ganz unterschiedlich, speziell bei Freunden, die selber schon Kinder haben, sehen des schon, wie anstrengend die Arbeit ist und was da teilweise dahintersteckt. Im Gegenteil dazu sind halt Freunde, die selber nu keine Kinder haben, die haben da gar keinen so Bezug dazu. Die sehen des eher so: „Ihr spielt ja eh nur den ganzen Tag“. Bei den Eltern glaub i schon., dass die meisten sehr schätzen, weils ja selber an Alltag mit Kinder kennen. Und werden si dann a hoffentlich vorstellen können, wie da Alltag mit 10 Kindern ist (lacht).

H: I glaub manche sehens schon so, also i will jetzt ned alle in einen Topf schmeißen, aber die sehen des so, ihr seid ja für des da, also ihr müssts des ja machen, is ja euer Job. Da is die Wertschätzung dann eher gering.

I: I denk ma dann oft, wenn die den pädagogischen Beruf so ansehen, als wär es halt einfach unser Job, denn ma sowieso machen müssen, dann sehn die sicherlich andere Jobgruppen genau so, also Reinigungskräfte, Kellner usw. Aber es gibt natürlich auch Eltern, die unsere Arbeit sehr, sehr wertschätzen. Krieg ich zumindest auch in meinem Beruflichen Alltag mit. Ja ihr habts des glaub ich eh schon angesprochen im ersten Interview, dass eurer Meinung die Bezahlung nicht gerade optimal ist, im Vergleich zu einem Volksschullehrer oder am Gymnasiallehrer.

M: Also sicher versteh ichs, dass da ein Unterschied gmacht wird, da die Ausbildungen doch sehr verschieden sind und auch länger dauert.

H: Ja die müssen ja auch ein Studium machen.

M: Ja, des haben wir bis dato nu ned machen müssen. Weiß ma ja eh ned, wie des weitergehen wird. Aber auf der anderen Seite würd a bessere Bezahlung den Beruf nu a bissl attraktiver machen.

I: Ja i sehs bei unseren Praktikant*innen, die von der Bafep oder eben früher von der Bakip kommen, die gehen alle studieren.

H: Ah, die gehen alle studieren?

I: Ja i würd sagen der Großteil, und des find ich halt bissi schade, obwohl ichs auf der anderen Seite wieder super find, wenn ma studieren geht. Ist alles sehr schwierig auch wenn ma dann Nachrichten hört, dass der Aufnahmetest leichter gemacht wird, damit die Männerquote gehoben wird. Da hab ich mi wirklich geärgert, i weiß ned wies bei euch is. Habt ihr schonmal an männlichen Mitarbeiter gehabt?

M: Nein eigentlich garned, aber wir bekommen nächste Woche einen Zivildienstler. Des erste Mal, aber der ist eigentlich vom „Yes-Projekt“ von der Gemeinde. Bin scho gespannt wie die Kinder auf den reagieren. Also eigentlich ist er erst 15 oder so.

I: Um was geht's bei dem Yes-Projekt?

M: Des is so a Ferienprojekt, wo die Jugendlichen im Sommer verschiedene Berufe ausprobieren können und schnuppern können, da gibt's dann irgendwie so a Punktesystem.

H: Genau, da kriegens dann so Gutscheine für die Punkte, hat die Kollegin letztens erzählt.

M: Da gibt's dann so Kinogutscheine und sowas, des kann ma sie damit quasi verdienen.

I: Also abschließend, welches Fazit habts ihr für euch selbst gezogen oder habts ihr vielleicht Vorschläge, wie man sowas besser gestalten könnt? Über welche Sachen würdet ihr euch freuen, wenn des eingeführt werden würde?

M: Du meinst jetzt im Bezug auf dein Projekt, oder?

I: Ja genau.

M: Also i hab ma eigentlich vorgenommen für nächstes Jahr, dass ma das Projekt mitn Mülltrennen und den Mistkübeln mehr in Angriff nehmen, da waren meine Helferinnen natürlich a voll dafür. Wir haben zwar verschiedenste Mistkübel aber die schau halt alle gleich aus und für die Kinder ists ned so leicht erkennbar, welcher Müll jetzt wo hingehört. Normalerweise zeig ichs ihnen, aber wir möchten des irgendwie farblich gestalten, damit des auch für die Kinder leichter zu erkennen ist.

I: Was i ma da auch gedacht hab, ist, dass auf den Mülleimern eigentlich Abbildungen drauf sein sollten, was da reingehört, weil lesen können sie logischerweise nicht und farben sind auch für neue Kinder schwierig. Und wenn da eine Sache drauf ist, die ich als Kind gerade in der Hand habe, dann fällt ma des natürlich viel leichter.

H: Ja genau.

M: Ja genauso wollen wirs gestalten. Damit die Kinder da leichter durchblicken selber, wo ghört jetzt zum Beispiel mein Taschentuch hin?

I: Genau, sowas hat ma ja vorallem in der Schnupfenzeit sehr oft in der Hand.

M: Wenn ma dann die Kinder bittet, muss ma a ned mitgehn, sondern die können des auch selber machen.

H: Ja wir werden a so diese Sachen, des sagen ma auch jetzt schon: Wasser sparn, gleich immer wieder abdrehen, damits ned nur den Abfluss runterläuft, Licht abdrehn, wenn mans ned braucht, dass ned immer den ganzen Tag brennt. Genau, ebenso Sachen halt.

I: Ja i glaub des is auch ein super machbares Ziel, wenn ma des einfach mehr in den Alltag integriert. Weil wenn man sich zuviel vornimmt, scheitert ma meistens eh. Und solche kleinen

Sachen und Veränderungen, können schon viel bringen, die ma vielleicht sonst ned so machen würde. Ma denkt ja auch ned immer an verschiedenste Sachen. ... Dann sag ich vielen herzlichen Dank für eure Zeit und Geduld und Engagement, dass ihr da wie heute an einem Freitag länger bleibts.

H: Ja bitte (lacht).

M: Gerne (lacht).

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Lena Lahnsteiner, erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Zusätzlich erkläre ich die Richtlinien der Bildungswissenschaft an der Universität Wien zu „Regeln der guten wissenschaftlichen Praxis“ gelesen, verstanden und befolgt zu haben.

Wien, 2023

Lena Lahnsteiner

A handwritten signature in black ink, reading 'Lahnsteiner', written in a cursive script.