

Supervision als Unterstützungsmöglichkeit für
Kindergartenpädagoginnen:

Welche Ansatzpunkte für eine stärkere Inanspruchnahme gibt es?

Sabine Priester

Masterlehrgang Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung

ARGE Bildungsmanagement Wien

2005

Pannaschgasse 5/8

1050 Wien

Zusammenfassung

Viele Kindergartenpädagoginnen sind unzufrieden mit ihren Arbeitsbedingungen, vor allem mit der sehr geringen Entlohnung und der fehlenden gesellschaftlichen Anerkennung und Wertschätzung.

Supervision hat bei vielen Kindergartenpädagoginnen keinen guten Ruf. Ein Großteil der Kindergartenpädagoginnen kennt Supervision entweder noch nicht, oder hat falsche Vorstellungen von Supervision.

Die folgende Untersuchung zeigt auf, welchen Belastungen Kindergartenpädagoginnen ausgesetzt sind und welche Beratungsangebote sie dafür in Anspruch nehmen. Weiters wurde untersucht, wobei speziell das Beratungsangebot Supervision Kindergartenpädagoginnen unterstützen kann und was zu einer verstärkten Inanspruchnahme von Supervision durch Kindergartenpädagoginnen führen kann. Die Untersuchung wurde mittels qualitativer Interviews mit sieben relevanten Personen vier unterschiedlicher Zielgruppen durchgeführt.

Die Untersuchung hat folgende Ergebnisse erbracht:

Prinzipiell ist das Angebot zur Supervision für Kindergartenpädagoginnen vom Dienstgeber oft wenig klar und ansprechend gestaltet, Nutzen und Wert von Supervision werden von den Dienstgebern wenig hervor gestrichen. Außerdem stehen den Kindergartenpädagoginnen seitens der Träger zumeist schlechte Ressourcen für Supervision zur Verfügung.

An den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik wird selten Grundinformation über das Beratungsangebot Supervision im Unterricht integriert, ebenso fehlt Aufklärung über Bedeutung und Nutzen. Immer noch wissen viele diplomierte Kindergartenpädagoginnen nicht, dass es das Beratungsangebot Supervision gibt und was für ein persönlicher Nutzen daraus gezogen werden kann.

Abstract

Many nursery-school teachers are dissatisfied with their working conditions, most of all with the very low wages and lack of recognition and value given to this job.

Nursery-school teachers often do not have a good understanding of Supervision. Most teachers have either never heard of Supervision, or have a wrong or limited understanding of what the term actually means.

This report aims to show the problems which face nursery-school teachers, and the methods of counselling which are provided to remedy such problems. The report shows further, that exactly the counselling method of Supervision can greatly assist teachers and lead to a increased usage of Supervision by teachers.

The report was based on in-depth interviews with seven relevant people from four differing target groups.

The report showed the following results:

Basically the option of Supervision is rarely considered and promoted by the employer as an obvious and attractive one. Apart from this, nursery-school teachers are provided with insufficient resources to make Supervision a viable option.

During the education of nursery-school teachers basic information concerning the counselling methods of Supervision are rarely integrated into the curriculum. There is also a lack of explanation as to its relevant meaning and applications. There are still too many qualified nursery-school teachers who are totally unaware of Supervision and of the personal applications offered by it to them.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
1.1. Abriss der Problemstellung	6
2. Welche Belastungen im Arbeitsprozess gibt es für Kindergartenpädagoginnen?	
2.1. Veränderte Lebensbedingungen	8
2.2. Anforderungen an die Kindergartenpädagogin	10
2.3. Mängel in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin	11
2.4. Kindergartenpädagogin als „weiblicher“ Beruf	12
3. Die Bedeutung von Beratung für Kindergartenpädagoginnen	14
3.1. Beratungsangebote für Kindergartenpädagoginnen	14
3.1.1. Zielgespräche und Mitarbeiterinnenorientierungsgespräche	16
3.1.2. Jour fixe und Qualitätszirkel	16
3.1.3. Fachberatung	16
3.1.4. Gruppensupervision	16
3.1.5. Teamsupervision	17
3.1.6. Einzelsupervision	17
3.2. Wer entscheidet über die Auswahl einer Supervisorin / eines Supervisors?	18
4. Ausgangshypothesen	18
4.1. Mögliche Gründe	19
5. Untersuchung:	
5.1. Auswahl der Untersuchungsmethode.....	21
5.2. Vorstellung der Untersuchungsmethode: Qualitative Interviews.....	21
5.3. Vorstellung des Interviewleitfadens	25
5.4. Begründung der Zielgruppenauswahl	27
5.5. Präsentation der Durchführung	27
5.6. Ergebnisdarstellung.....	29

6. Ergebnisanalyse und Ausblick:	
6.1. Auffallendes bei der Betrachtung der Interviewergebnisse.....	41
6.2. Wobei kann Supervision für KindergartenpädagogInnen Unterstützung bieten?	
Was sind besondere Inhalte von Supervision für KindergartenpädagogInnen? .	42
6.3. Wer könnte Interesse daran haben, dass Supervision von	
KindergartenpädagogInnen mehr genutzt wird?	42
6.4. Was müsste sich seitens der Träger ändern, damit Supervision von	
KindergartenpädagogInnen mehr in Anspruch genommen wird?	43
6.5. Wer könnte noch Anteil daran haben, dass Supervision von	
KindergartenpädagogInnen mehr genutzt wird?	44
6.6. Ausblick	45
Literaturverzeichnis	46

1. Einleitung

Die Verfasserin dieser Arbeit bittet um Verständnis, dass der besseren Lesbarkeit wegen ausschließlich die weibliche Schreibweise gewählt wurde. Es soll jedoch damit gleichermaßen die ebenso mögliche maskuline Form dieser Ausdrücke mit angesprochen werden.

1.1 Abriss der Problemstellung

Das Professionalitätsprofil der Kindergartenpädagogin hat sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt. Es reicht nicht mehr aus, dass der Kindergarten mit kindgerechtem Mobiliar, Geräten und didaktischem Material gut ausgestattet ist. Auch die besten Förderkonzepte oder fortschrittliche Erziehungskonzepte garantieren keinen pädagogischen Erfolg, denn sie agieren nie unmittelbar im pädagogischen Kontakt mit den Kindern. Entscheidend für die Qualität und für die Wirksamkeit der pädagogischen Arbeit sind vielmehr Handlungsfähigkeit, der Elan und das Ethos der Kindergartenpädagoginnen. Ohne die Bedeutung von guter Ausstattung und Konzeptionen schmälern zu wollen: was letztlich zählt, ist die konkrete Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen.

Dennoch wissen diejenigen, die tagtäglich diese Beziehungsarbeit leisten sollen und wollen, dass dies leichter gesagt als getan ist. Allzu oft müssen Kindergartenpädagoginnen in ihrem Alltag erfahren, dass sie im Umgang mit Kolleginnen, Eltern oder Kindern die selbst gesteckten Ansprüche nicht oder nur unzulänglich erreichen können.

Hierfür gibt es vielfältige Gründe: Zum einen wirken sich die meist knappen Zeitressourcen ungünstig auf die pädagogische Arbeit aus, zum anderen erfolgen Lern- und Entwicklungsprozesse selten geradlinig und auch selten mit rasantem Tempo.

Vielmehr sind diese Prozesse oft mit Verunsicherungen, Schwierigkeiten, plötzlichen Einsichten und Fragen verbunden, die jeweils ganz individuell erfolgen.

Während beispielsweise ein Kind gerade *dieses* benötigt (einen Anstoß, eine Aufmunterung, eine Frage, eine Zurechtweisung, Feedback usw.), würde ein anderes Kind in dieser Situation für seinen Lernprozess vielleicht gerade *jenes* brauchen. Allen Kindern und deren Eltern zur gleichen Zeit gerecht zu werden, ist daher ein schwieriges Unterfangen. Entwickeln sich bei Kindern und Eltern deshalb Unlustgefühle oder Vermeidungshaltungen, ist die Kindergartenpädagogin gefordert, diese nicht persönlich zu nehmen, sondern freundlich und verständnisvoll als pädagogische Aufgabe anzunehmen.

Ebenso ist für die Kindergartenpädagogin der Umgang mit Kolleginnen nicht immer einfach. In der Zusammenarbeit im Team gibt es ebenfalls ausreichend Anlass für Enttäuschungen und Verletzungen. Diese beeinträchtigen oft jedoch das Wohlbefinden viel stärker als die Schwierigkeiten mit Kindern oder Eltern.

Die Qualität der kollegialen Beziehungen am Arbeitsplatz ist ausschlaggebend, ob die Kindergartenpädagogin ihren Beruf mit Lust und Freude oder mit Misstrauen und Verdruss ausübt.

„Jedoch werden Pädagoginnen in ihrer Berufsausbildung kaum auf die kollegiale Zusammenarbeit vorbereitet oder in der Bearbeitung von Konflikten geschult. So haben sie diesbezüglich zwar viele gute Absichten, verfügen aber über wenig Know-how. Zur kollegialen Zusammenarbeit empfangen sie reichlich moralische Appelle, erhalten für ihre Gestaltung hingegen selten konkrete Hinweise.“ (Schlee, 2004. S. 13)

Oft kumulieren im pädagogischen Alltag kleinere und größere Beeinträchtigungen, die dann zu Teufelskreisen führen können und die Kindergartenpädagogin an die Grenzen ihrer Belastbarkeit führen. Die Folgen können physisches und psychisches Ausbrennen sein. Dabei sind es nicht die körperlichen Anstrengungen, die an den Kräften zehren, sondern die Tatsache, dass aufgrund der vielen Konflikte der Sinn des persönlichen Handelns nicht mehr zu erkennen ist.

„Wie Alltagsbeobachtungen und Forschungsergebnisse in den letzten Jahren aufweisen, zeigen viele Pädagoginnen an ihrem Arbeitsplatz Anzeichen für das Burn-out-Syndrom.“ (Schlee, 2004, S.13)

Das Beratungsangebot Supervision leistet Unterstützung dabei, dass die Kindergartenpädagoginnen handlungsfähig bleiben, Teufelskreise durchbrechen und für ihr Arbeitsfeld neue Perspektiven und Kräfte gewinnen können. Für Kindergartenpädagoginnen wurde es erst in den letzten Jahren Thema, dass die Möglichkeit besteht, sich von außen Unterstützung zu holen. War es in anderen Bereichen, beispielsweise in der Behindertenbetreuung, seit langem selbstverständlich, sich bei der Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten durch Supervision Unterstützung zu holen, so schien das für die Kindergartenpädagoginnen nicht erforderlich zu sein. Doch nun wird zunehmend gesehen, dass auch Kindergartenpädagoginnen großen Nutzen durch Supervision haben können.

2. Welche Belastungen im Arbeitsprozess gibt es für Kindergartenpädagoginnen?

2.1. Veränderte Lebensbedingungen

Auf der einen Seite haben sich allgemeine Lebensbedingungen, auf der anderen Seite das Erleben und Verhalten der Kinder stark verändert. Diese Veränderungen beziehen sich nicht nur auf den gesellschaftlich-kulturellen, technischen oder wirtschaftlichen Wandel der letzten ca. 50 Jahre, sondern vor allem auf den familiären Bereich.

Betrachtet man den Wandel der letzten 50 Jahre, so lassen sich folgende Tendenzen zusammenfassen:

- Die Berufstätigkeit beider Elternteile, die in den letzten Jahren jedoch immer stärker durch die hohe Trennungs- und Scheidungsrate und durch die hohe Zahl der allein erziehenden Elternteile eingeschränkt ist.
- Weiters die Verarmung der intrafamiliären und extrafamiliären Beziehungen und Bindungen, die zunehmende Erschwernis für Kinder, freundschaftliche Beziehungen

- zu Gleichaltrigen in ihrem sozialen Nahraum aufnehmen zu können, oftmals Unsicherheiten der Eltern im erzieherischen Verhalten und hohe materielle Ansprüche bei sehr unterschiedlichen finanziellen Voraussetzungen in den Familien.
- Auch die Institution Kindergarten hat sich verändert. Dabei zeigt sich, neben wenigen Ausnahmen, eine Tendenz in die Richtung, dass die Wahrnehmung des erzieherischen und entwicklungsfördernden Auftrags des Kindergartens zugunsten eines dem Trend der Zeit folgenden Erlebnis-, Action- und Funangebotes (also einer Überforderung der Kinder mit nicht alters- und entwicklungsentsprechenden Angebots- und Problemstellungen) stark eingeschränkt wurde.
 - Damit verbunden ist auch der Umstand, dass Kindern mit chronischen Erkrankungen, Lern- und Leistungsstörungen, Entwicklungsrückständen, Wahrnehmungsstörungen, psychischen Belastungen etc. wieder mit weniger Rücksichtnahme im Angebot begegnet wird.
 - Auch bestimmte psychische Erkrankungen und Störungen bei jungen Kindern haben zugenommen (z.B. Störungen des Sozialverhaltens, depressive Störungen, Angststörungen). Die Zunahme dieser psychosozialen Störungen läuft parallel zu der oben beschriebenen Entwicklung im familiären Bereich.

Zur Lösung der sich daraus ergebenden Aufgaben braucht es nicht nur wieder eine grundsätzliche Diskussion über den Stellenwert und die Aufgaben des Kindergartens, sondern auch über die Entwicklung neuer Konzepte sowie über eine intensive Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Eltern und gegebenenfalls verschiedenen Spezialisten.

Kindergartenpädagoginnen sind gefordert, wieder stärker auf die konzeptionelle Grundlage des Kindergartens als familienergänzende Institution zurückzugehen, welche die Familie in den, das Kind, seine Entwicklung und Erziehung betreffenden, Bereichen sehr viel mehr als zur Zeit gegeben, unterstützt.

„Dies betrifft nicht nur Veränderungen in den ökonomischen und administrativen Rahmenbedingungen, sondern auch die pädagogischen Konzepte von Vorschulerziehung. Gegenüber vorhandenen Aus- und Fortbildungsangeboten und –institutionen, die einen eher statischen Charakter haben, also mit in sich

abgeschlossenen Aus- und Fortbildungskonzepten operieren, plädiere ich für Professionalisierung als einen lebenslangen dynamischen Prozeß [sic], der grundsätzlich darauf angelegt ist,

- neue Entwicklungen anzuregen und
- sich mit neuen Entwicklungen angstfrei auseinandersetzen zu können, und
- der die Autonomie der kleinsten Einheit, des Teams, unterstützt.“ (Büttner, 2002, S. 6)

2.2. Anforderungen an die Kindergartenpädagogin

Das Anforderungsprofil an eine gruppenleitende Kindergartenpädagogin lässt sich wie folgt zusammenfassen (vgl. Lamberti, 2003, S. 41 f):

- Planungs- und Organisationskompetenz
- Pädagogische Verantwortung
- Mitarbeiterinnenkooperation
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Öffentlichkeitsarbeit
- Administrative Tätigkeiten
- Hauswirtschaftliche und pflegerische Aufgaben

Allerdings werden die detaillierten Erwartungen und Zielsetzungen, die eine Kindergartenpädagogin erfüllen muss, von der Leitung der Institution bzw. vom Dienstgeber oft nicht klar kommuniziert und in dieser Deutlichkeit hervorgehoben. Auch die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin an einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik deckt nicht alle Bereiche im gleichen Maß ab, und im pädagogischen Alltag werden weniger attraktive Verantwortlichkeiten dann oft vernachlässigt.

2.3. Mängel in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin

Die klassische Ausbildung zur Kindergartenpädagogin an einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik qualifiziert die Absolventinnen vor allem für die Arbeit mit dem Kind. Neben den pädagogischen Inhalten sind der Umgang mit Kolleginnen im Team, Gespräche mit Eltern, Trägervertreterinnen und anderen Beteiligten aus dem Umfeld der Einrichtung der wesentliche andere Teil ihres beruflichen Handelns.

Für die Vorbereitung auf diesen anderen Teil bleibt während der Ausbildungsjahre oft wenig Raum, denn die Bildungsanstalten haben sich nach dem vorgegebenen Lehrplan auszurichten, der wiederum für diese erweiterten Fragestellungen kaum Platz bietet.

Die Zahl der Kindergartenpädagoginnen, die diesem anderen Teil des beruflichen Handelns eher kritisch und hilflos gegenüberstehen, ist deshalb immer noch groß.

„Angesichts der schwieriger gewordenen Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen, der Probleme der Integration der Kulturen, der Anforderungen der Wissens- und Informationsgesellschaft und - wie schon in den 60er Jahren - der Förderung der Bildungspotentiale aller Kinder ist es heute an der Zeit, die Ausbildung zum Beruf der Erzieherin auf wissenschaftliches Niveau zu heben. Wissenschaftlich bedeutet nicht eine Überbetonung der Theorie, sondern die Befähigung zu Planung, Organisation und Reflexion ganzheitlicher Bildungsprozesse. Kindertagesstätten sind nicht mehr nur Orte, an denen Kinder behütet werden. Sie sind Lern- und Lebensräume für Kinder und müssen sich darüber hinaus auch zu Bildungsstätten für Eltern entwickeln. Wer ernsthaft vorhat, die Bildungspotentiale kleiner Kinder systematisch zu entfalten, kann dies nicht mit Personal tun, dem eine wissenschaftliche Ausbildung vorenthalten wird.“ (Eibeck, 2002, S. 3)

Außerdem steht eine nicht geringe Zahl von Kindergartenpädagoginnen der beruflichen Perspektive, die Leitungsverantwortung für eine Einrichtung zu übernehmen, eher skeptisch gegenüber. Dass pädagogische Fachkompetenz eine wichtige Voraussetzung, aber noch lange nicht ausreichend ist, um eine Leitungsrolle zu gestalten, wird vielen Leiterinnen erst durch schmerzhaft Erfahrungen bewusst. Einige dieser Erfahrungen

ließen sich für alle Beteiligten vermeiden, wenn jede Leiterin bereits vor ihrer Tätigkeit an einer qualifizierten Ausbildung teilnehmen würde.

2.4. Kindergartenpädagogin als „weiblicher“ Beruf

In Österreich gab es laut offizieller Kindergartenstatistik des Statistischen Zentralamtes im Jahr 1996/97 12.245 eingesetzte Kräfte im pädagogischen Kinderdienst. Der Männeranteil insgesamt betrug dabei 0,56 %, der Anteil der diplomierten Kindergartenpädagogen betrug 0,32 %.

In Kindergärten arbeiten immer noch vorwiegend Frauen, männliche Pädagogen sind sehr selten. Frauen haben andere Strategien, Konflikte zu bewältigen, als Männer. In der weiblichen Erziehung dominiert nach wie vor der Wunsch nach Harmonie und gilt das Leitbild der Konfliktschlichterin.

„Mädchen wurden und werden oft noch dazu erzogen, Streit und Konflikte zu vermeiden. Nur ein braves Mädchen ist ein >richtiges< Mädchen, laute Mädchen gelten als zickig. Nur nicht durch Konflikte auffallen, das ist die für Mädchen bestimmte Devise. Ermutigung und Unterstützung für ein konstruktives Streiten ist nicht Bestandteil des alltäglichen >Lehrplans< der Mädchenerziehung.

Jungen werden - anders als Mädchen - eher darin unterstützt, mit anderen ihre Kräfte zu messen, denn wenn aus einem Jungen einmal ein >ordentlicher Mann< werden soll, so die häufig vertretene Meinung, muss er schon früh lernen, sich durchzusetzen und seine Angst zu leugnen. Eines sollte er nach Möglichkeit nicht: sein Schutzbedürfnis zeigen. Deshalb werden viele Jungen immer noch nach dem Motto erzogen: Gefühle zu haben ist das eine, aber sie öffentlich zu zeigen ist nicht erlaubt. Weinen ist etwas für kleine Mädchen und >hysterische< Frauen. Ein kleiner, erst recht ein großer Mann weint nicht.“ (Burchat-Harms, 2001, S. 44)

Vor diesem gesellschaftlichen Hintergrund hat sich eine Haltung entwickelt, die in Organisationen und Institutionen zu einem fatalen Konsens geführt hat, nämlich dass Gefühle am Arbeitsplatz nichts zu suchen haben.

Obwohl jeder Mensch Gefühle hat und Gefühle ein Teil jedes Konflikts sind, konnten und können Mädchen in den meisten Fällen nicht lernen, ihre Konflikte offen auszutragen. Das weibliche Leitbild der Harmonie, das auch unsere Gesellschaft geprägt hat, beeinflusst auch unsere Fähigkeit, Konflikte produktiv auszutragen. Es dominieren harmonisierende Strategien, mit denen die Kolleginnen versuchen, den Alltag zu bewältigen. Oft werden unterschiedliche Interessen moralisierend gegeneinander gehalten und die Verpflichtung, die scheinbare Harmonie und Gleichheit aufrechtzuerhalten, lässt dann die inhaltlichen Differenzen, deren Bearbeitung für die Entwicklung eines Teams jedoch von Nutzen wäre, schnell ins Abseits geraten.

„Die Vermeidung spürbarer Lebendigkeit, die in jedem Konflikt enthalten ist, und die auf dieser Vermeidung basierende Scheinharmonie führen in weiblich besetzten Institutionen schnell zur Suche nach einem Außenfeind. Damit der vermeintliche Friede in der eigenen Einrichtung gewahrt bleibt, ist die „böse männliche“ Welt außerhalb schuld an den Problemen.“ (Burchat-Harms, 2001, S. 45)

Noch bevor in kritischen Veränderungssituationen beleuchtet wird, was eigene Anteile an dem Geschehen sein könnten, sind beispielsweise der Träger, das Amt etc. schuld. „Die Vorsicht von Frauen im Umgang miteinander bindet viele Energien, die sowohl die realen Unterschiede in den Haltungen und Wünschen als auch die realen Übereinstimmungen verschleiert. Im Verpacken von Kritik und in der Vermeidung von Konflikten umgehen es Frauen, mit ihren Anliegen und Stärken sichtbar zu werden.“ (Burchat-Harms, 2001, S. 45 f)

In der Zusammenarbeit von Frauen sind die neuralgischen Punkte sowohl Kritik zu äußern, als auch Kritik entgegenzunehmen. Auf der einen Seite gibt es aufgrund der mangelnden Rückmeldungen oft den Wunsch nach konstruktiver Kritik, auf der anderen Seite treten im Falle geäußelter Kritik sehr häufig Irritationen auf, was dann nicht selten zur Folge hat, dass die Kritik abgewertet wird.

3. Die Bedeutung von Beratung für Kindergartenpädagoginnen

„Das Fehlen einer einheitlichen Beratungstheorie schließt nicht aus, dass es unter den unterschiedlichen Autoren eine Reihe von Gemeinsamkeiten gibt.

Mehrere Merkmale charakterisieren Beratung, die immer wieder übereinstimmend genannt werden.“ (Schlee, 2004, S. 20)

Danach handelt es sich bei Beratung um einen sozialen Interaktionsprozess, der ein durchdachtes Setting erfordert. In diesem Interaktionsprozess geht es um zielgerichtete Veränderungsbemühungen, die Klientinnen werden bei Entscheidungsfindungen und bzw. oder bei der Lösung von Problemen unterstützt. Eine notwendige Voraussetzung hierfür ist die Freiwilligkeit der Teilnahme. Es liegt in der Freiheit und in der Verantwortung der Klientinnen, wie sie den Prozess und das Ergebnis der Beratung nutzen. Die Beraterin trägt für das Setting und für die gewählten Methoden die Verantwortung.

Dabei darf sich der Beratungsprozess jedoch nicht in der Ausführung bloßer Techniken und Fertigkeiten erschöpfen, sondern muss von theoretischen Überlegungen und einer ethischen Haltung getragen werden.

3.1. Beratungsangebote für Kindergartenpädagoginnen

Nachfolgend werden die Beratungsangebote von drei Kindergartenerhaltern in Wien (MA 11A / Träger 1, Wiener Kinderfreunde / Träger 2, Kinder in Wien / Träger 3) zusammengefasst.

Die Ergebnisse setzen sich aus Informationen zusammen, die von Verantwortlichen der jeweiligen Träger eingeholt wurden. Träger 1 und 2 gaben persönlich und schriftlich Auskunft über die Beratungsangebote für Kindergartenpädagoginnen, die Beratungsangebote von Träger 3 sind dem Leitbild entnommen.

	Träger 1	Träger 2	Träger 3
Zielgespräche Mitarbeiterinnenorientierungsgespräche	ü	–	ü
Jour fixe / Qualitätszirkel	ü	–	ü
Fachberatung	ü	ü	ü
Gruppensupervision	–	ü	ü
Teamsupervision	ü	ü	ü
Einzel-supervision	–	ü	–

Zum Teil sind die Informationen innerhalb der einzelnen Träger recht unterschiedlich, und die einzelnen Kindergartenpädagoginnen wissen über die Beratungsangebote, die vom Träger zur Verfügung gestellt werden, oft nur unzureichend Bescheid. Es entsteht der Eindruck, je mehr Involvierte man befragt, umso mehr unterschiedliche Auskünfte bekommt man schließlich.

Im Austausch mit mehreren Kindergartenpädagoginnen der drei angeführten Träger, wurde der Anschein erweckt, dass in offiziellen Stellungnahmen oft auch Angebote angeführt werden, die im beruflichen Alltag dann nicht oder nur unter sehr schwierigen Umständen stattfinden.

Beispielsweise wird von Träger 2 Einzel-supervision für Kindergartenpädagoginnen zur Verfügung gestellt. Allerdings mit dem Zusatz, dass diese bei besonderen Bedürfnissen, also in speziellen Krisensituationen, stattfinden kann. Ob das Bedürfnis wiederum besonders genug ist, wird dann jedoch letztlich vom Arbeitgeber, und nicht von der jeweiligen Kindergartenpädagogin, entschieden.

3.1.1. Zielgespräche und Mitarbeiterinnenorientierungsgespräche

Diese dienen den Kindergartenpädagoginnen zur Reflexion ihrer pädagogischen Arbeit und zur Festlegung der gemeinsamen Ziele von Leiterin und Pädagogin für das kommende Arbeitsjahr. Diese Gespräche finden in der Dienstzeit mit der Leiterin des Kindergartens statt.

3.1.2. Jour fixe und Qualitätszirkel

Hierbei haben Kindergartenpädagoginnen die Möglichkeit, in regelmäßigen Abständen während ihrer Dienstzeit ihre Anliegen und Bedürfnisse gemeinsam mit Kolleginnen zu besprechen, auszutauschen und gemeinsam an pädagogischen Fragestellungen zu arbeiten.

3.1.3. Fachberatung

Die Fachberatung dient der Analyse und der Sicherung von Qualität in der jeweiligen Einrichtung. Interne Fachberaterinnen begleiten die Kindergartenpädagoginnen auch bei pädagogischen und didaktischen Fragestellungen während ihrer Dienstzeit.

3.1.4. Gruppensupervision

Supervisionsgruppen werden sowohl in internen, als auch in vielen externen Fortbildungsprogrammen für Kindergartenpädagoginnen, angeboten. Diese Gruppen laufen meist über ein ganzes Arbeitsjahr. Die internen Supervisionsgruppen finden in der Vorbereitungs- bzw. Freizeit der Kindergartenpädagoginnen statt, die Kosten dafür werden nur zu einem Teil vom Träger übernommen.

3.1.5. Teamsupervision

Ressourcen zur Teamsupervision werden sehr unterschiedlich zur Verfügung gestellt.

Träger 1 übernimmt die Kosten für die Teamsupervision außerhalb der Dienstzeit. Jedes Team kann bis zu zwei Jahre Supervision in Anspruch nehmen. Für Supervisionen gibt es kein eigenes Budget, die Kosten werden aus dem Budget der Fortbildung bestritten.

Träger 2 bietet den Kindergartenpädagoginnen Teamsupervision an, mit der Empfehlung, dass das Team möglichst komplett daran teilnehmen sollte. Die Teamsupervision findet nicht während der Dienstzeit statt, jedem Team stehen 10 Stunden Teamsupervision pro Jahr zur Verfügung, 50% der Kosten übernimmt der Träger.

Supervisorinnen können am freien Markt gesucht werden, es gibt jedoch eine interne Empfehlungsliste. Die Steuerung erfolgt in erster Linie über den Preis, die Honorarsätze werden nur bis zu einem bestimmten Limit bezahlt. Über dieses Limit hinaus entsteht ein höherer Selbstkostenanteil für jede einzelne Kindergartenpädagogin.

Träger 3 bietet den Kindergartenpädagoginnen folgende Variante an: Die Kosten werden bis zu zehn Stunden pro Jahr zur Hälfte vom Träger getragen, die Hälfte der Zeit ist Dienstzeit.

3.1.6. Einzelsupervision

Nötige Ressourcen zur Einzelsupervision werden Kindergartenpädagoginnen von den Trägern 1 und 3 nicht zur Verfügung gestellt.

Träger 2 bietet den Kindergartenpädagoginnen die Möglichkeit, bei besonderen Bedürfnissen, Einzelsupervision in Anspruch zu nehmen. 100% der Kosten übernimmt dabei der Träger.

3.2. Wer entscheidet über die Auswahl einer Supervisorin?

Erteilt und bezahlt der Träger den Auftrag zur Supervision, ist ein betriebliches Interesse am Erfolg gegeben. Diese Tatsache verdeutlicht, dass eine dreiseitige Vereinbarung, in der der Träger bzw. Trägervertreter, die Mitarbeiterinnen, die an der Supervision teilnehmen, gemeinsam mit der Supervisorin die Ziele, den zeitlichen Umfang der Supervision sowie die Formen einer möglichen Rückkopplung vereinbaren.

Größere Träger entscheiden sich oft auch dafür, zunächst eine Vorauswahl nach internen Gesichtspunkten zu treffen bzw. beispielsweise einen Supervisorinnenpool zusammenzustellen, aus dem das Team dann wählen kann.

4. Ausgangshypothesen

Eine große Zahl der Kindergartenpädagoginnen ist unzufrieden über die allgemeinen Arbeitsbedingungen, vor allem über die sehr geringe Entlohnung, und über die sehr geringe gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung. Außerdem eröffnen sich für die Kindergartenpädagogin wenig neue berufliche Perspektiven, das heißt, es gibt kaum Aufstiegs- oder Umstiegsmöglichkeiten. Dadurch entsteht bei vielen Kindergartenpädagoginnen nach anfänglich großem Enthusiasmus und Engagement dann nach mehr oder weniger langer Berufserfahrung Frustration und oft auch ein Gefühl des Ausbrennens.

Eine schlechte Kommunikationskultur und die mangelnde Fähigkeit zur Teamarbeit stellen zusätzliche Belastungen, die wiederum zu einem Unzufriedenheitsfaktor werden, dar.

Immer wieder klagen Kindergartenpädagoginnen über diese Umstände, sind aber selbst nicht bereit, an Lösungen und Entlastungen aktiv mitzuarbeiten, nach dem Motto „Wasch mich, aber mach mich nicht nass!“.

Außerdem sind viele Kindergartenpädagoginnen immer noch wenig über die Beratungsangebote, die ihnen, einerseits vom Dienstgeber, andererseits extern, zur Verfügung stehen, informiert und aufgeklärt. Auch im speziellen das Beratungsangebot Supervision betreffend, fehlen vielen Kindergartenpädagoginnen Informationen und Wissen. Es herrschen unangenehme und bedrohliche Fantasien darüber, was in der Supervision geschehen wird, vor. Deshalb könnte ein Teil der Kindergartenpädagoginnen auch immer noch Scheu davor haben, Supervision als Unterstützungsmöglichkeit in Anspruch zu nehmen.

Es gibt aber auch Kindergartenpädagoginnen, die unangenehme und schlechte Erfahrungen mit Supervision gemacht haben, und sich dadurch abschrecken lassen. Den Kindergartenpädagoginnen fehlen oft Vergleichsmöglichkeiten, wie Supervisionen gestalten sein können, und wie in der Supervision gemeinsam gearbeitet werden kann.

Auch von den zur Verfügung gestellten internen Beraterinnen lassen sich viele Kindergartenpädagoginnen abschrecken. Ihnen fehlen teilweise Sicherheit und Vertrauen, dass die Inhalte der Supervision nicht weiter getragen werden.

4.1. Mögliche Gründe

Die möglichen Gründe für die geringe in Anspruchnahme sind vielfältig.

Immer noch haben viele Kindergartenpädagoginnen keine klare Vorstellung davon, was in der Supervision geschehen wird bzw. geschehen kann. Sie stehen diesem, oft unbekanntem, Angebot mit großer Skepsis und mit großen Ängsten gegenüber. Viele Kindergartenpädagoginnen können mit der Bezeichnung Supervision nichts anfangen und vermuten dahinter eine versteckte therapeutische Arbeit.

Auch die Dienstgeber präsentieren das Beratungsangebot Supervision zumeist nur mäßig attraktiv und einladend. Oft fühlen die Kindergartenpädagoginnen subtil übermittelt, dass eine kompetente und gut funktionierende Pädagogin Unterstützung solcher Art nicht brauchen darf.

Die unterschiedlichen Dienstgeber der Kindergartenpädagoginnen bekennen sich zwar offiziell zur Bedeutung der Supervision als Unterstützungsmöglichkeit, die einzelnen Angebote werden in der Regel jedoch wenig attraktiv und wenig transparent übermittelt. Viele Kindergartenpädagoginnen sind nicht über die Möglichkeiten der Nutzung von Supervision informiert, und der Weg zur in Anspruchnahme von Supervision ist oft recht langwierig, schwierig und abschreckend.

Weiters werden die Kindergartenpädagoginnen oft durch die finanzielle Aufwendung abgeschreckt. Die Kosten für Supervision werden kaum zu 100% vom Dienstgeber getragen, das heißt es bleibt eine Kostenbeteiligung für die Kindergartenpädagogin. In Relation zum Gehalt der Kindergartenpädagogin scheinen die Honorarsätze der Supervisorinnen utopisch hoch und oft unleistbar. Darüber hinaus muss die Kindergartenpädagogin dann auch noch oft ihre Freizeit für die Supervision investieren.

Dieser Aspekt beeinflusst auch die Auswahl der Supervisorinnen.

Oft stehen ausschließlich interne Beraterinnen zur Verfügung, und es gibt dann auch keine Ressourcen dafür, mehrere Auswahlgespräche führen zu können.

Bei externen Beraterinnen ist in der Regel ein wesentliches Auswahlkriterium der Honorarsatz. Auf Grund der mangelnden Ressourcen und der knappen privaten finanziellen Mittel der Kindergartenpädagoginnen, werden Supervisorinnen gewählt, die einen durchschnittlich niedrigen Stundensatz haben. Das wiederum sind dann aber oft Supervisorinnen, die noch wenig berufliche Erfahrung haben oder ihre Supervisionsausbildung noch nicht beendet haben.

Positive Erfahrungen mit dem Supervisionsprozess und mit einer kompetenten Supervisorin, könnten ein Anreiz für die Kindergartenpädagoginnen sein, regelmäßig Supervision in Anspruch zu nehmen

5. Untersuchung

5.1. Auswahl der Untersuchungsmethode

Die Forscherin hat sich für die Untersuchungsmethode der qualitativen Interviews entschieden. Dadurch sollte den Befragten ermöglicht werden, Vertrauensfragen in einem persönlichen Gespräch zu beantworten. Diese Untersuchungsmethode erschien der Forscherin geeigneter als beispielsweise eine Befragung mittels Fragebögen, da bei qualitativen Interviews den Befragten mehr Raum für eigene Formulierungen und Statements bleibt und die Kommunikation sehr persönlich und im Face-to-Face-Kontakt stattfindet.

5.2. Vorstellung der Untersuchungsmethode: Qualitative Interviews

Definition:

„Das Interview ist nämlich eine Gesprächssituation, die bewusst und gezielt von den Beteiligten hergestellt wird, damit der eine Fragen stellt, die vom anderen beantwortet werden.“ (Lamnek, 2005, S. 330)

Das Interview kann also als planmäßiges Vorgehen mit einer wissenschaftlichen Zielsetzung, bei der die Befragten durch eine Reihe gezielter Fragen zu verbalen Informationen veranlasst werden, verstanden werden.

Zentrale Einteilungsgesichtspunkte zur Charakterisierung unterschiedlicher Formen des qualitativen Interviews sind nach Lamnek

- die Intention der Befragung
- die Standardisierung
- die Struktur der zu Befragenden
- die Form der Kommunikation
- der Stil der Kommunikation und das Verhalten der Interviewerin

- die Art der Fragen und
- das Kommunikationsmedium

Die von der Forscherin beabsichtigte Richtung des Informationsflusses, ist ein wichtiges Unterscheidungskriterium für Interviews. Differenziert wird im Hinblick auf die Intention der Befragung: Einerseits ermittelnde Interviews, bei denen die Befragten als Träger abrufbarer Informationen verstanden werden, andererseits vermittelnde Interviews, bei denen die Befragten als Ziel einer zu informierenden oder beeinflussenden Kommunikation begriffen werden. Im letzten Fall ist nicht der Informationsfluss von der Befragten zur Interviewerin Gegenstand des Interviews, sondern die Absicht ist vielmehr, eine Erkenntnis- oder Bewusstseinsveränderung seitens der Interviewten zu provozieren.

Eine weitere Dimension der Klassifikation von Befragungen ist der Grad der Standardisierung. Diese Dimension ist für eine Differenzierung zwischen qualitativen und quantitativen Formen des Interviews grundlegend.

Eine wissenschaftliche Befragung kann durchaus in Form von Alltagskommunikation durchgeführt werden, wobei die Fragen und Antworten sich gegenseitig bedingen, und ein weniger symmetrischer Gesprächsverlauf zu verzeichnen ist.

Das **unstrukturierte Interview** zielt darauf ab, sehr in die Breite und Tiefe zu gehen, daher wird es auch als Tiefen- oder Intensivinterview bezeichnet. Dabei steht der Interviewerin, falls überhaupt, nur noch ein Gesprächleitfaden zur Verfügung, in dem das Interviewziel, einige Themengruppen und eventuell spontan formulierte Fragen festgehalten sind. Es ist meist ein sehr freier, aber dennoch gesteuerter Gesprächsverlauf, deshalb ähnelt seine Form am ehesten dem Alltagsgespräch. Ein Vorteil dieser Interviewform ist, dass viele Informationen und Detailwissen gewonnen werden können. Dadurch sind auch hinter den Aussagen stehende Bedeutungsstrukturierungen der Interviewten klar erkennbar. Nachteilig ist jedoch, dass die in verschiedenen Intensivinterviews gewonnen Daten nicht standardisierbar sind, und sie sich daher auch nicht vergleichen lassen.

Das **halbstandardisierte Interview** dient vor allem der Exploration von Sachverhalten oder der Ermittlung von Bezugssystemen der Befragten am Anfang einer Untersuchung. Bei dieser Vorgehensweise gibt es einen Fragenkatalog bzw. einen Gesprächsleitfaden, der eine Struktur in das Gespräch bringen soll. An zuvor festgelegten Stellen ist es der Befragten erlaubt, den Wortlaut der Fragen zu verändern, Zusatzfragen zu stellen oder nachzuhaken, wenn etwas nicht verstanden wurde.

Bei dieser Vorgehensweise wird den Befragten mehr Raum für eigene Formulierungen gegeben, daher geht das halbstandardisierte Interview mehr in die Tiefe als das standardisierte. Ein Nachteil jedoch ist die sich daraus ergebende eingeschränkte Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews.

Standardisierte Interviews werden meist im Endstadium einer Untersuchung eingesetzt, in denen dann eine quantitative Messung relevanter Sachverhalte angezielt wird. Charakteristisch für standardisierte Interviews ist, dass die Formulierung der Fragen, ihre Reihenfolge und ihre Antwortmöglichkeiten, sowie das Verhalten der Interviewerin genau festgelegt sind. Durch die Standardisierung wird eine Bedeutungsäquivalenz der Interviews geschaffen, die es ermöglicht, die Daten miteinander zu vergleichen. Außerdem tritt bei standardisierten Interviews die asymmetrische Kommunikationsstruktur hervor, die die Befragten dazu zwingt, beispielsweise auf Nachfragen der Befragten nicht einzugehen, sondern mit der gleichen vorgegebenen Frage zu antworten. Der Grund dafür ist, die Interviewten nicht suggestiv zu beeinflussen.

Diese Form der Befragung ist sehr asymmetrisch, und damit in seiner äußeren Form am weitesten von einem Alltagsgespräch entfernt.

Ein Vorteil an dieser Vorgehensweise liegt darin, dass durch die starke Strukturierung der Gespräche viele Daten innerhalb kürzester Zeit erhoben werden können, und diese dann auch miteinander vergleichbar sind. Dem steht jedoch wiederum gegenüber, dass durch die bereits festgelegten Antworten möglicherweise wichtige Zusatzinformationen verloren gehen.

Für die qualitative empirische Sozialforschung wird als Erhebungsmethode vorwiegend die Methode des halbstandardisierten bzw. unstrukturierten Interviews auf der Basis eines Gesprächs- oder Interviewleitfadens gewählt.

Für all diese Befragungen gilt, dass die dabei aufgezeichneten Informationen unverzerrt, authentisch, intersubjektiv nachvollziehbar und beliebig reproduzierbar sind.

Weiters können qualitative Formen des Interviews auch nach der Struktur der zu Befragenden unterschieden werden, nämlich in Einzel- und Gruppenbefragung. Gruppendiskussion und Einzelbefragung können qualitativ orientiert sein, reine Gruppenbefragungen sind jedoch bei einer qualitativen Methodologie praktisch ausgeschlossen. Umgekehrt kann man aber sagen, dass qualitative Interviews in der Regel Einzelbefragungen sind.

Beim Interview erfolgen die Fragen mündlich und die Registrierung der Antworten über die Befragerin. Dieses Vermittlungsinstrument zwischen Interviewerin und Interviewten fällt bei einer schriftlichen Befragung weg. Dies bedeutet, dass ein Fragebogen einerseits hoch standardisiert und andererseits einfach zu beantworten sein muss, weil keine Unterstützung bei der Beantwortung möglich ist.

Weiters kann beim Stil der Kommunikation, also dem Verhalten der Interviewerin, unterschieden werden. Man spricht von weichen Interviews, wenn die Befragerin versucht, ein Vertrauensverhältnis zu der Interviewten zu entwickeln. Bei harten Interviews wird so vorgegangen, dass die Interviewerin als Autorität auftritt und massiv Druck macht, um Widerstände der Befragten zu brechen und Antworten zu erhalten. Sowohl bei harten als auch weichen Interviews geht die Forscherin von einer sehr ähnlichen Annahme aus, nämlich der mangelnden Bereitschaft zur Mitarbeit, einzig die Strategie ist eine unterschiedliche.

Das Kommunikationsmedium bei qualitativen Interviews ist ein sehr persönliches, also der Face-to-Face-Kontakt und die Fragen werden in der Regel offen formuliert.

5.3. Vorstellung des Interviewleitfadens

Mit den Fragen des Interviewleitfadens sollte herausgearbeitet werden, welchen Belastungen Kindergartenpädagoginnen ausgesetzt sind, und welche Unterstützungsmöglichkeiten Supervision dabei bieten kann. Außerdem sollten möglichst genau und indirekt relevante Umwelten der Kindergartenpädagoginnen beleuchtet werden, um einen Gesamteindruck zu bekommen und um Ansatzpunkte für ein Ansteigen der Attraktivität von Supervision erkennen zu können.

Interviewleitfaden

Zielgruppe:

1. Was sind Situationen im Alltag der Kindergartenpädagoginnen, die schwierig sind?
2. Welche Beratungsangebote für Kindergartenpädagoginnen gibt es?
3. Sind Ihnen die Möglichkeiten, die Ihnen Supervision bieten kann, bekannt?
4. Haben Sie Supervisionserfahrung?
5. Was macht das Beratungsangebot Supervision attraktiv?
6. Was macht das Beratungsangebot Supervision wenig attraktiv?
7. Wobei kann speziell das Beratungsangebot Supervision Kindergartenpädagoginnen unterstützen?
8. Was könnte dazu beitragen, dass Supervision von Kindergartenpädagoginnen mehr in Anspruch genommen wird?
9. Welche anderen Beratungsangebote gibt es, die attraktiv für Kindergartenpädagoginnen sind?
10. Wer könnte Interesse daran haben, dass Supervision von Kindergartenpädagoginnen mehr genutzt wird?
11. Wobei kann Supervision Ihrer Meinung nach für Kindergartenpädagoginnen Unterstützung leisten?

5.4. Begründung der Zielgruppenauswahl

Es wurden vier unterschiedliche relevante Zielgruppen gewählt, um die verschiedenen Zugänge der einzelnen Zielgruppen erkennen und sichtbar machen zu können. Jede der einzelnen Zielgruppen hat wesentlichen Einfluss darauf, ob Supervision von Kindergartenpädagoginnen in Anspruch genommen wird.

Die Teilnehmerinnen der Befragung setzten sich aus folgenden vier Zielgruppen zusammen:

Zielgruppe 1: zwei Kindergartenpädagoginnen

Zielgruppe 2: zwei Kindergartenleiterinnen

Zielgruppe 3: zwei Supervisorinnen mit Feldkompetenz

Zielgruppe 4: eine Fortbildungsbeauftragte für Kindergartenpädagoginnen

Um eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, wurde den Befragten Vertraulichkeit und Anonymität zugesichert.

5.5. Präsentation der Durchführung

Die halbstandardisierten Interviews wurden mittels eines Interviewleitfadens durchgeführt. Um die Befragten nicht in eine Situation zu bringen, die ihnen unangenehm oder fremd sein könnte, wurden sie in ihren vertrauten Lebenswelten interviewt.

Die Interviewerin ging von dem folgenden Grundsatz während der Interviewsituation aus: Den Befragten sollte das Gefühl übermittelt werden, dass ihnen die Gestaltung des Interviewverlaufes obliegt, damit deren Auffassungen, Interessen und Relevanzsysteme zum Tragen kommen konnten. Nur wenn die Befragten das Gefühl bekommen, dass sie nicht inquisitorisch ausgefragt werden, dass sie lediglich das berichten, was sie

berichten wollen und dass sie selbst über den Gesprächsverlauf entscheiden, wird eine zuverlässige und gültige Datenerhebung möglich sein.

Die Interviewerin versuchte sich als engagierte und interessierte ZuhörerIn zur Verfügung zu stellen, und sich den Denkstrukturen und dem Sprachvermögen der Befragten anzupassen, damit die Befragten die Situation sowohl inhaltlich als auch sprachlich gestalten konnten.

Die Datenerfassung erfolgte durch die Befragte während der Befragungssituation, und das teilweise recht umfangreiche Material wurde dann durch Abtippen in eine lesbare Form gebracht. Anschließend wurden Nebensächlichkeiten aus den einzelnen Abschriften entfernt und die zentralen Passagen hervorgehoben. Die prägnanten Stellen wurden dann entnommen, und somit entstand ein neuer, gekürzter und konzentrierter Text.

Diese Ergebnisse wurden im Anschluss von der Forscherin in der Beantwortung vier zentraler Fragen gedeutet und interpretiert. Der Prozess der Interpretation wurde durch die persönliche Deutungskompetenz der Forscherin und durch ihre Eindrücke der jeweiligen Interviews beeinflusst.

Um Verkürzungen oder Fehlinterpretationen zu vermeiden, wurden immer wieder die vollständigen Mitschriften der Interviews zur Kontrolle gezogen.

5.6. Ergebnisdarstellung

5.6.1. Was sind Situationen im Alltag der Kindergartenpädagogin, die schwierig sind?

a. Kindergartenpädagoginnen:

- Konflikte, Unstimmigkeit und Diskussionen im Team
- Mobbing
- Persönliche Probleme beim anderen ansprechen (z.B. Körpergeruch)
- Schwierige Situationen in der Zusammenarbeit mit Eltern
- Konfrontation mit belastenden familiären Problematiken
- „Wenn permanent alles nicht passt!“

b. Leiterinnen:

- Zeitdruck, der verhindert sich in Ruhe mit den Kindergartenpädagoginnen auseinandersetzen zu können
- Tür-/Angelkommunikation mit den Kindergartenpädagoginnen
- Schwierige Situationen in der Zusammenarbeit mit Eltern

c. Supervisorinnen:

- Konflikte in der Zusammenarbeit mit der Leiterin, mit Kolleginnen oder Helferinnen
- Die Kindergartenpädagogin erhält wenig gesellschaftliche Anerkennung. Dadurch treten Kindergartenpädagoginnen oft mit geringem Selbstwert auf.
- Es gibt kaum Auf- und Umstiegsmöglichkeiten
- Schwierige Situationen in der Zusammenarbeit mit Eltern
- Schlechte Arbeitsbedingungen: beispielsweise zu viele Kinder in der Gruppe, zu kleine Räume, zu wenig Personal, schlechte Gesprächs- und

Teamkultur, zu wenig Zeit für Teamarbeit und Elterngespräche,
schwierige Kinder

- Bei zunehmendem Alter: das Gefühl, auch in der Sprache auf eine Kleinkindwelt beschränkt zu werden

d. Bildungsbeauftragte:

- **Strukturelle Schwierigkeiten:** Personalengpässe, verstärkte Einsparungen der Erhalter im Bereich der Ressourcen (Material, Personal ...)
- **Schwierigkeiten in der Elternarbeit:** beispielsweise überhöhte Forderungen der Eltern, desinteressierte Eltern
- **Kommunikationsprobleme im Team:** mangelnde Führungskompetenzen der Leiterinnen, Konkurrenzdenken, fehlende Zielorientierung
- **Veränderte fachliche Ansprüche:** die Kindergartenpädagoginnen sind gefordert, sich immer wieder auf Neues einzulassen und anzupassen
- **Konkrete gesellschaftliche Veränderungen, die sich auf die Pädagogin auswirken:** Kinder mit „vermeintlichen“ Verhaltensstörungen und Kinder, die tatsächlich ein Problem haben, weil sie aus sozial schwierigen Verhältnissen kommen. Kinder mit nicht deutscher Muttersprache (fehlende Ressourcen Kommunikationsprobleme..)

5.6.2. Welche Beratungsangebote für Kindergartenpädagoginnen gibt es?

a. Kindergartenpädagoginnen:

- Supervision
- Konfliktlösungsseminare

- „*Fällt mir nichts ein!*“

b. Leiterinnen:

- Teamsupervision
- Private Einzelsupervision
- Persönliche Therapie
- Aussprache mit Leitung
- Raum für Austausch im Team
- Mediation

c. Supervisorinnen:

- Supervision
- Erziehungsberaterinnen
- Psychologinnen
- Sonderkindergärtnerinnen
- Fortbildungen, die Beratungscharakter haben

d. Bildungsbeauftragte:

- Fachberaterinnen
- (Mobile) Sonderkindergärtnerinnen
- Psychologinnen
- Familienberatungsstellen
- Kriseninterventionsstellen

5.6.3. Sind Ihnen die Möglichkeiten, die Ihnen Supervision bieten kann, bekannt?

Die Supervisorinnen wurden zu dieser Frage nicht interviewt.

Von allen übrigen Interviewten wurde diese Frage mit Ja beantwortet.

5.6.4. Haben Sie Supervisionserfahrung?

Die Supervisorinnen wurden zu dieser Frage nicht interviewt.

Von allen übrigen Interviewten wurde diese Frage mit Ja beantwortet.

5.6.5. Was macht das Beratungsangebot Supervision attraktiv?

a. Kindergartenpädagoginnen:

- Das subjektive Gefühl, sich gut aufgehoben zu fühlen
- Gehört und verstanden werden
- Von der persönlichen Ebene auf die Sachebene geholt zu werden
- *„Nichts ist attraktiv am Angebot der Gemeinde Wien!“*

b. Leiterinnen:

- Positive persönliche Erfahrungen
- Positive Berichte von Kolleginnen, Erfahrungsaustausch
- Die Eröffnung neuer Sichtweisen
- Geschützte Aussprachemöglichkeit
- Finanzielle und / oder dienstzeitliche Entlastung
- *„Ich kann mich rausstellen.“*

c. Supervisorinnen:

- Tabuisiertes im geschützten Rahmen aussprechen dürfen
- Anerkennung finden ohne Konkurrenzgefühle bei Kolleginnen zu generieren

- Zwischen sich als Mensch und der eigenen Rolle unterscheiden und gleichzeitig eine gute Relation zwischen beiden herstellen zu können
- Innere und äußere Spannungen verstehen können - sie deshalb dort bearbeiten und auflösen, wo sie hingehören (und nicht dort, wo sie stören, z.B. bei der Arbeit mit den Kindern)
- Eine Haltung der Nüchternheit, Sachlichkeit und Neugier entwickeln
- Sich klarer in einem spezifischen sozialen Kontext positionieren können
- Professioneller Feedback geben und empfangen können
- Eigene Ressourcen entdecken, die auch für andere Berufe oder für ein anderes Berufsverständnis qualifizieren
- Das eigene Berufsverständnis ohne Verunsicherung reflektieren und weiterentwickeln können

d. Bildungsbeauftragte:

- Regelmäßige Auseinandersetzung im Gesamtteam
- Ein neutraler Außenstehender setzt einen Prozess in Gang und begleitet diesen regelmäßig

5.6.6. Was macht das Beratungsangebot Supervision wenig attraktiv?

a. Kindergartenpädagoginnen:

- Die Notwendigkeit, die eigenen Scheuklappen abzulegen und zu sich selbst zu stehen
- Die Bedingungen, die der Träger für Supervision zu Verfügung stellt
- Die Beschränkung auf interne Beraterinnen

b. Leiterinnen:

- Kosten- und Zeitaufwand

c. Supervisorinnen:

- Teamsupervision: Die Angst vor Kolleginnen offen zu sprechen und sich damit eine professionelle Blöße zu geben
- Widerstände einzelner Kolleginnen
- Kosten- und Zeitaufwand
- Dass der bürokratische Weg um zu einer Supervision zu kommen manchmal mühsam ist
- Angst, dass sich verdeckte Konflikte verstärken und die Arbeitsfähigkeit im Team dann leidet
- Angst hinsichtlich der Inhalte

d. Bildungsbeauftragte:

- Kosten- und Zeitwand

5.6.7. Wobei kann speziell das Beratungsangebot Supervision Kindergartenpädagoginnen unterstützen?

a. Kindergartenpädagoginnen:

- Die Supervision hilft den Blickwinkel zu erweitern und die Sache von einer anderen Seite zu betrachten
- Im Teamfindungsprozess
- Bei der Klärung von persönlichen Konflikten mit Eltern oder Kolleginnen

- Schwierige Situationen aus dem Arbeitsalltag besser bewältigen können
- In der Supervision können neue Impulse und / oder Impulsfragestellungen aufgenommen werden
- *„Ich erwarte keine Lösungen!“*

b. Leiterinnen:

- Unterstützung in der Persönlichkeitsentwicklung
- In der Zusammenarbeit im Team
- Fallsupervision: In der Bearbeitung gezielter Problematiken in der Zusammenarbeit mit Eltern oder Kindern

c. Supervisorinnen:

- Bei allen Problemen und belastenden Situationen im Arbeitsalltag und im Team

d. Bildungsbeauftragte:

- Bei der Teamentwicklung
- Bei der Stärkung der Konfliktlösungskompetenz
- Fachliche Stärkung in der Fallsupervision
- Stärkung in der Ausrichtung der pädagogischen Arbeit
- Stärkung bei Strukturentwicklung innerhalb der Organisation
- Kann Anstoß geben zur Aktivierung von Eigenressourcen
- *„Supervision ist in Konfliktsituationen oft die einzige sinnvolle Möglichkeit.“*

5.6.8. Was könnte dazu beitragen, dass Supervision von Kindergartenpädagoginnen mehr in Anspruch genommen wird?

a. Kindergartenpädagoginnen:

- An den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik sollte den Kindergartenpädagoginnen bereits während ihrer pädagogischen Grundausbildung grundlegende Information über Supervision und über Nutzen und Inhalte von Supervision gegeben werden. Es müsste für Kindergartenpädagoginnen selbstverständlich sein, zu wissen, dass es Supervision gibt und was sie leisten kann.
- Das allgemeine Hervorheben der Bedeutung von Supervision.
- Passende Rahmenbedingungen und zur Verfügung stellen der nötigen Ressourcen durch den Dienstgeber.
- *„Es muss einen Bewusstmachungsprozess geben. Die wenigsten wissen, dass es das gibt und was es ist.“*
- *„Es müsste leichter sein, externe Berater hinzuziehen zu können!“*

b. Leiterinnen:

- Supervision sollte bereits beim Einstellungsgespräch als wichtig und notwendig in den Vordergrund gestellt werden.
- Abbau von Schwellenängsten
- Mehr Aufklärungsarbeit und Publikation über Supervision
- Verpflichtende in Anspruchnahme von Supervision
- *„Die Supervision müsste ihren „psychologischen Touch“ verlieren!“*
- *„Eine Verbesserung der Ressourcen wäre nötig, es soll aber nicht alles „gratis“ sein!“*

c. Supervisorinnen:

- Supervision bereits als selbstverständlichen Teil in der Grundausbildung der Kindergartenpädagoginnen an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik integrieren (Erwerb von Grundkenntnissen)
- Zur Verfügung stellen von Ressourcen: Supervision, die während der Dienstzeit stattfinden kann und bezahlt wird durch den Dienstgeber
- Nahelegen bzw. Verpflichten seitens der Dienstgeber
- Wenn die Inanspruchnahme von Supervision als Bonus anstatt als Manko gesehen wird. Dazu wäre nötig, dass Vorgesetzte umdenken und sich anderes über Supervision äußern.
- Positiver Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen
- Berichte über Supervision beispielsweise in Fachzeitschriften
- Klarheit schaffen über die Verschwiegenheitspflicht der Supervisorinnen
- *„Es ist mehr Kompetenz von Seiten der Supervisorinnen nötig, damit die „Horrorgeschichtln“ ein Ende haben.“*

d. Bildungsbeauftragte:

- Bereitstellung der Ressourcen
- Mehr Sensibilität der verantwortlichen Dienstgeber
- Sensibilisierung der Kindergartenpädagoginnen über den Wert der Supervision bereits während der Grundausbildung an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (Erwerb von Grundkenntnissen)
- Stärkere Werbung seitens der Supervisorinnen (Folder, Links ...)
- Positive Erlebnisse, die an Kolleginnen weiter getragen werden

5.6.9. Welche anderen Beratungsangebote gibt es, die attraktiv für Kindergartenpädagoginnen sind?

a. Kindergartenpädagoginnen:

- Den Kindergartenpädagoginnen sind keine anderen Beratungsangebote bekannt.

b. Leiterinnen:

- Wochenendseminare zu Persönlichkeitsentwicklung , Teamkultur und Kommunikation
- Mediation

c. Supervisorinnen:

- Coaching
- Psychotherapie
- Selbsterfahrung

d. Bildungsbeauftragte:

- Mediation
- Organisationsberatung
- Klassische pädagogische Fachberatung (ist jedoch mit der Organisationsberatung schwer unter einen Hut zu bringen)
- Fachliche Begleitung und Beratung zu unterschiedlichen Themenbereichen
- interdisziplinäre Teams
- „Auch in diesem Bereich wird in den nächsten Jahren die Organisationsberatung stark kommen.“

5.6.10. Wer könnte Interesse daran haben, dass Supervision von Kindergartenpädagoginnen mehr genützt wird?

a. Kindergartenpädagoginnen:

- Alle involvierten würden profitieren: die Kindergartenpädagoginnen, die Eltern, alle Vorgesetzten
- *„Letztlich würden nicht nur die direkten Vorgesetzten profitieren, sondern alle, hinauf bis zu den höchsten, wie Häupl oder Laska.“*

b. Leiterinnen:

- Alle, die irgendwie im Kontext betroffen sind: die Kindergartenpädagoginnen selbst, die Leitung, die ganze Institution, der Träger / Erhalter, die Eltern, die Kinder, MA 11A (zuständige Behörde)
- *„Genau genommen würden sicher auch die jeweiligen Partner der Kindergartenpädagoginnen davon profitieren.“*

c. Supervisorinnen:

- Leitung und andere Vorgesetzte, Dienstgeber
- Ausbildner
- Berufsgemeinschaft
- Eltern
- Kolleginnen
- Supervisorinnen

d. Bildungsbeauftragte:

- Erhalter (Aufsichtsbehörde)
- Leiterinnen
- Eltern

5.6.11. Wobei kann Supervision Ihrer Meinung nach für
Kindergartenpädagoginnen Unterstützung leisten?

a. Kindergartenpädagoginnen:

- Bei der täglichen Arbeit in der Gruppe, im Team, im Haus
- Bei belastenden Situationen
- Bei „speziellen“ Situationen, die „nahe“ gehen
- Bei emotionalen Situationen (sowohl positive als auch negative)

b. Leiterinnen:

- Bietet „Blick von außen“ einer neutralen und außen stehenden Person
- Beim Gewinnen von Distanz
- Leistet Unterstützung dabei, sich wahrgenommen zu fühlen
- Beim Ansprechen von Konflikten
- Beim Umgang mit Ressourcen und Energien
- Beim persönlichen Organisations- und Zeitmanagement
- *„Supervision kann auch dabei helfen, Dinge klar zu kriegen, in dem Dinge auf den Tisch kommen und nicht unter den Teppich gekehrt werden.“*

c. Supervisorinnen:

- Differenzierter zu beobachten und zu formulieren
- Sich professioneller zu verhalten
- Klarere Prioritäten zu setzen
- In der eigenen Arbeit bewusster zu agieren
- Konflikte sachlicher und konkreter anzugehen
- Sich mutiger und gleichzeitig adäquater zu positionieren (gegenüber Eltern, Kolleginnen, Kindern, innerhalb der Hierarchie, in der Gesellschaft usw.)
- Zusammenhänge und Notwendigkeiten zu durchschauen

d. Bildungsbeauftragte:

- Bei der Teamentwicklung
- Bei der Lösung von Konflikten
- Bei der oft intensiveren Begleitung schwieriger Kinder
- Bei der oft intensiveren Begleitung von Kindern, die aus schwierigen familiären Verhältnissen kommen
- Bei der Prävention des Burn-Out-Syndroms
- Bei Motivationsproblemen
- Bei der Verbesserung der Kommunikation zu Eltern
- Beim Aufbau einer Kommunikationskultur
- Bei der fachlichen Weiterentwicklung des Hauses
- Supervision gehört zum Professionalitätsprofil der Kindergartenpädagogik

6. Ergebnisanalyse und Ausblick

6.1 Auffallendes bei der Betrachtung der Interviewergebnisse

Bei der Betrachtung der Interviewergebnisse fällt auf, dass unterschiedliche Beratungsangebote (nämlich die in Punkt 3.1. angeführten Beratungsangebote der unterschiedlichen Träger) nicht bekannt sind oder nicht bewusst als solche wahrgenommen werden.

Weiters fällt auf, dass Attraktivität und Unattraktivität von Supervision in fast gleichem Maß bewertet werden, und dass viele Ideen und Ansätze vorhanden sind, in Bezug auf die Frage, was dazu beitragen könnte, dass Supervision von Kindergartenpädagoginnen mehr genutzt wird.

Auffallend ist auch, dass in der Auswertung der Interviews große Einigkeit darüber herrscht, wer aller Interesse daran haben könnte, dass Supervision von Kindergartenpädagoginnen mehr genutzt wird.

6.2. Wobei kann Supervision für Kindergartenpädagoginnen Unterstützung bieten? Was sind besondere Inhalte von Supervision für Kindergartenpädagoginnen?

Supervision kann die Kindergartenpädagoginnen darin unterstützen, ihren Blickwinkel zu reflektieren und zu erweitern, und neue Handlungsperspektiven und Handlungsstrategien zu entwickeln. Vor allem in der Bearbeitung gezielter Problematiken und Konflikte mit Kolleginnen, Eltern und Kindern und bei der Bewältigung und Reflexion von schwierigen und belastenden Situationen aus dem Arbeitsalltag kann Supervision als Hilfestellung und Entlastung gesehen werden. Supervision unterstützt die Kindergartenpädagogin bei der Selbstklärung und arbeitet Motivationsproblemen entgegen.

In der Teamsupervision kann die fachliche Weiterentwicklung des Hauses bearbeitet werden, es kann der Aufbau einer Kommunikations- und Konfliktkultur stattfinden und das professionelle Handeln der Kindergartenpädagoginnen kann reflektiert und weiterentwickelt werden.

Somit kann Supervision auch Unterstützung bei der Stärkung des Selbstwertes und der Selbstsicherheit leisten, und die Kindergartenpädagogin darin unterstützen, sich mutiger und gleichzeitig adäquater zu positionieren. Die Supervision stärkt und unterstützt die Professionalität der Kindergartenpädagogin in ihrer täglichen Arbeit.

6.3. Wer könnte Interesse daran haben, dass Supervision von Kindergartenpädagoginnen mehr genutzt wird?

Alle direkten und indirekten Involvierten sollten Interesse daran haben, dass Supervision von Kindergartenpädagoginnen mehr in Anspruch genommen wird.

An erster Stelle natürlich die Kindergartenpädagoginnen selbst, ebenso die, den Kindergartenpädagoginnen anvertrauten, Kinder und deren Eltern. Weiters alle

Vorgesetzten, das heißt die Leitung jedes einzelnen Kindergartens, aber auch alle übrigen, zumeist außen stehenden, Vorgesetzten.

Weiters sollte auch die Berufsgruppe von Kindergarten- und Hortpädagoginnen Interesse an einer verstärkten Nutzung und somit an einer Professionalisierung der Kindergartenpädagoginnen haben, aber auch die Ausbilderinnen von Kindergartenpädagoginnen an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik.

6.4. Was müsste sich seitens der Träger ändern, damit Supervision von Kindergartenpädagoginnen mehr in Anspruch genommen wird?

Auf der einen Seite müsste bereits bei der Anstellung der Kindergartenpädagoginnen über die Möglichkeiten der Inanspruchnahme von Supervision Aufklärungsarbeit geleistet werden, das Angebot der einzelnen Träger für die Kindergartenpädagoginnen müsste transparenter, klarer und ansprechender gestaltet sein und die Dienstgeber müssten den Nutzen und Wert von Supervision hervor streichen. Ebenso sollte vom Träger übermittelt werden, warum dieser die Inanspruchnahme von Supervision von Kindergartenpädagoginnen schätzt und positiv bewertet.

Eine allgemeine Verpflichtung zur Supervision scheint nicht sinnvoll, da diese mit großer Wahrscheinlichkeit wieder nur neue Widerstände der Kindergartenpädagoginnen zur Folge hätte. Allerdings wäre mehr Sensibilität der verantwortlichen Kindergartenerhalter nötig, die Inanspruchnahme von Supervision müsste von den Trägern als Bonus gesehen werden, und nicht als Defizit der Kindergartenpädagogin, das heißt, es wäre ein Umdenken bei den verantwortlichen Vorgesetzten nötig.

Außerdem müssten den Kindergartenpädagoginnen seitens der Träger bessere Ressourcen für Supervision zur Verfügung gestellt werden. Bezahlte Supervision während der Dienstzeit wäre für viele Kindergartenpädagoginnen sicherlich ein Anreiz, die Schwellenängste zu überwinden.

Auch sollte es den Kindergartenpädagoginnen erleichtert werden, externe Beraterinnen hinzuziehen zu können, und es muss Klarheit über die Verschwiegenheit der Supervisorinnen herrschen, vor allem dann, wenn es sich um interne Beraterinnen handelt. Weiters würde die Möglichkeit zum eigenständigen Auswählen einer externen Beraterin das Angebot Supervision für Kindergartenpädagoginnen attraktiver gestalten.

Ein positiver Erfahrungsaustausch von Kindergartenpädagoginnen eines gemeinsamen Trägers könnte ebenso dazu beitragen, dass Kindergartenpädagoginnen hellhörig oder neugierig werden und sich dazu entschließen, Supervision in Anspruch zu nehmen.

6.5. Wer könnte noch Anteil daran haben, dass Supervision von Kindergartenpädagoginnen mehr genutzt wird?

Grundsätzlich müsste an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik mehr Grundinformation über das Beratungsangebot Supervision stattfinden, ebenso wie mehr über Bedeutung und Nutzen aufgeklärt werden müsste. Es sollte für jede diplomierte Kindergartenpädagogin selbstverständlich sein zu wissen, dass es das Beratungsangebot Supervision gibt und was für ein persönlicher Nutzen daraus gezogen werden kann. Dies könnte dadurch ermöglicht werden, indem Supervision als fixer und selbstverständlicher Bestandteil in die Ausbildung integriert wird.

An den Supervisorinnen liegt es, das Beratungsangebot Supervision für Kindergartenpädagoginnen besser zu publizieren und somit Öffentlichkeits- und Aufklärungsarbeit seitens der Beraterinnen zu leisten. Stärkere und informativere Werbung in Form von Informationsmaterial, Broschüren, Berichte über Supervision in Fachzeitschriften und im Internet, Links und dergleichen könnten geeignete Mittel sein.

Auch die Berufsgruppe von Kindergarten- und Hortpädagoginnen könnte Aufklärungsarbeit leisten und attraktive Möglichkeiten für die Kindergartenpädagoginnen anbieten. Vor allem innerhalb der Berufsgruppe bestünde

die Möglichkeit zum Austausch von positiven Erlebnissen und Erfahrungen mit Supervision.

6.6. Ausblick

Die Kindergartenpädagogin ist Fachfrau für Elementarpädagogik. Sie trägt Verantwortung dafür, dass Kinder in den frühen Jahren ihrer Entwicklung die entscheidenden Lernschritte gehen können.

Wie das Schicksal kranker Menschen vom Arzt abhängt, so hängt die Entwicklung von Bildung und Erziehung kleiner Kinder von der Kindergartenpädagogin ab. Dies gilt es, in aller Deutlichkeit bewusst zu machen.

Zu einer Steigerung der Attraktivität des Berufs gehört eine anspruchsvolle, wissenschaftliche Ausrichtung des Berufs mit entsprechender Ausbildung. In den Ausbildungsstätten fehlen immer noch Inhalte zum Rollenbild und Selbstverständnis der Kindergartenpädagoginnen. Viele Schülerinnen werden vom Beruf der Kindergartenpädagogin abgeschreckt, wenn er in der Hierarchie der Berufe an unterster Stelle angesiedelt ist.

An den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik läge es, entgegen zu wirken, dass die angehenden Kindergartenpädagoginnen nicht ausschließlich umfassende Grundkenntnisse in den für die pädagogische Arbeit mit den Kindern relevanten Fächern erwerben, sondern auch interpersonale und kommunikative Kompetenzen für den Kontakt und die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Eltern erwerben. Dazu ist unerlässlich, dass Supervision bereits als selbstverständlicher Teil in der Grundausbildung der Kindergartenpädagoginnen integriert wird.

Literaturverzeichnis

Bannenberg, Thomas, (2001). Qualität und Qualitätsmanagement in Kindertageseinrichtungen. www.kindergarten-heute.de, 12.02.2005

Buchinger, Kurt, (1998). Supervision in Organisationen. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abt. für geschlechtsspezifische Bildungsfragen (Herausgeber), (1999). Geschlechtssensible Pädagogik in Kindergarten und Vorschule. Wien

Burchat-Harms, Roswitha, (2001). Konfliktmanagement. Wie Kindergärten TOP werden. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag

Büttner, Christian, (2002). Berufsrolle und -auftrag von Erzieher/innen im Wandel neuer Anforderungen?. www.kindergartenpaedagogik.de, 15.05.2005

Braun, Ulrich, (2002). Haben Erzieher/innen ausgedient? Ein Beruf auf dem Prüfstand von PISA-Studio und Bildungsauftrag. www.kindergartenpaedagogik.de, 15.05.2005

Eibeck, Bernhard, (2002). Von der Kindergartentante zur „women economy“. Perspektiven für Erzieherinnen. www.kindergartenpaedagogik.de, 15.05.2005

Hofferer, Manfred, Fanninger, Renate, Royer, Stefan, (1999). Wenn Verhalten Probleme macht! Ein Denkanstoß für neue Wege in der Arbeit mit Kindern mit Problemverhalten im Kindergarten. www.kindergartenpaedagogik.de, 10.04.2005

Hofferer, Manfred, Fanninger, Renate, (2001). Neue Wege braucht die Elternarbeit. Teil I: Eine erste Orientierung. www.kindergartenpaedagogik.de, 13.04.2005

Klar, Sabine, (1996). Supervision hat im Kindergarten-Bereich keinen guten Ruf. Unsere Kinder, 4-96, S. 90-93

Kinder in Wien, Österreichisches Kinderrettungswerk, Landesverband Wien, (2004). KIWI Personalentwicklungskonzept. www.kinderinwien.at, 13.02.2005

Lamberti, Maria-Anne, Sommerfeld, Verena, (2003). Strategische Personalentwicklung. Team- und Organisationsentwicklung praktisch. Wie Kindergärten TOP werden. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag

Lamnek, Siegfried, (2005). Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Leupold, Eva-Maria, (1996). Konfliktfähigkeit im Team. Unsere Kinder, 4-96, S. 73-75

Lill, Gerlinde, (1995). Königin im eigenen Reich. Zum Berufsrollenverständnis von Kindertagesstättenleiterinnen. Berlin: Luchterhand

Lill, Gerlinde, (2001). Von Abenteuer bis Zukunftsvisionen. Qualitätslexikon für Kindergartenprofis. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag

Lill, Gerlinde, (2002). Führen und Leiten. Wie Kindergärten TOP werden. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag

Plunger, Lisa, (2004). Bitte umdenken – Systemische Lösungen. Konflikte einmal anders betrachtet. Unsere Kinder, 6/2004, S. 12-13

Pucher, Irmgard, (2004). Supervision – eine Chance?!. Unsere Kinder, 6/2004, S. 6-11

Schlee, Jörg, (2004). Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Schulz von Thun, Friedemann, (1998). Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen.
Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt

Steiner, Annette, (2001). Arbeitsgemeinschaft von ErzieherInnen: Eine Chance zu
selbstmotiviertem Lernen. www.kindergarten-heute.de, 12.02.2005

Stranz, Gerhard, (2004). Erzieherinnen steigen aus! Hintergründe und
Verantwortlichkeiten. www.kindergartenpaedagogik.de, 15.05.2005

Hiermit bestätige ich durch meine Unterschrift, dass ich meine Masterthesis mit dem
Titel:

Supervision als Unterstützungsmöglichkeit für Kindergartenpädagoginnen:

Welche Ansatzpunkte für eine stärkere Inanspruchnahme gibt es?

eigenständig verfasst habe.

08. Juni 2005

Unterschrift